

EU PROCURO PROPORCIONAR ALGO DE BOM ÀS CRIANÇAS: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA INICIANTE E A SUPERAÇÃO DE MARCAS NEGATIVAS DA MATEMÁTICA ESCOLAR

I try to provide something good for children: the trajectory of a beginning teacher and the overcoming of negative marks from school Mathematics

RENATA BERNARDO
Universidade São Francisco
brenatta@gmail.com

ADAIR MENDES NACARATO
Universidade São Francisco
adamn@terra.com.br

RESUMO Este texto, que analisa a trajetória de uma professora egressa do curso de Pedagogia, em início de carreira, é parte da pesquisa de doutoramento da primeira autora. A pesquisa centra-se na trajetória de formação, com a inserção no ensino superior, e a sua relação dessa trajetória com a matemática escolar. Para o presente artigo, privilegiou-se o percurso de uma das participantes da pesquisa que, ao concluir o curso de Pedagogia, iniciou sua atuação docente. A metodologia do estudo pautou-se na entrevista narrativa como instrumento de produção de dados para estudos de abordagem biográfica. Nesse sentido, o artigo traz a narrativa de vida da referida aluna, com o objetivo de analisar sua trajetória como estudante e como professora iniciante, com o intuito de conhecer as marcas de sua trajetória de formação: seu processo de escolarização, a escolha do curso de Pedagogia, sua inserção na universidade e seu processo de inserção na carreira docente. O ingresso no ensino superior, para Edjane, não apenas representou a porta de entrada para uma profissão, mas propiciou momentos de superação, conquistou seu espaço, revelando seus valores éticos e morais, constituindo-se professora e avaliando as práticas que havia vivenciado quando estudante da escola básica, possibilitando que superasse as marcas deixadas pela

matemática escolar, assumindo uma postura diferente com seus alunos. Assim, ela tem agido como professora em início de carreira.

PALAVRAS-CHAVE: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO; INÍCIO DE CARREIRA; MATEMÁTICA ESCOLAR.

ABSTRACT This text, which analyzes the trajectory of an egress teacher in a Pedagogy course, in early career, is part of the PhD research of the first author. The research focuses on the trajectory of training, with the inclusion in higher education, and the relationship between this trajectory and school mathematics. For the present article, the trajectory of one of the research participants is favored, who to complete the course of Pedagogy, began his teaching performance. The methodology of the study was based on narrative interviews as instrument of data production for studies of biographical approach.

In this sense, this paper presents the life's narrative of that student, in order to analyze her history as a student and beginner teacher, in order to meet the marks of her trajectory formation: her schooling process, the choice for Pedagogy course, her inclusion in university and her process entering the teaching profession. The access to higher education, to Edjane not only represented the gateway to a profession, but provided overcome moments, captured his space, revealing its ethical and moral values, becoming a teacher and evaluating the practices that had experienced as a student primary education, enabling surpass the marks left by school mathematics, taking a different approach with their students. So she has acted as a teacher in early career.

KEYWORDS: TRAJECTORY FORMATION; EARLY CAREER; SCHOOL MATHEMATICS.

Resumen Este texto, que analiza la trayectoria de un profesor de la salida de los estudiantes de pedagogía, carrera, es parte de la investigación doctoral del primer autor. La investigación se centra en la formación de profesionales, con la inclusión en la educación superior, y su relación con esta trayectoria con las matemáticas escolares. Para este artículo, nos centramos en la carrera de uno de los participantes en la investigación, que, para completar el curso de pedagogía, comenzó su actividad docente. La metodología del estudio se basó en la entrevista narrativa como instrumento de los datos de producción para los estudios de enfoque biográfico. En este sentido, este trabajo se presenta el relato de la vida de ese estudiante, con el fin de analizar su historia como maestra de los estudiantes y que comienza, con el fin de cumplir con las marcas de su carrera de formación: su proceso de escolarización, la elección del curso Pedagogía, su inclusión en la universidad y su proceso de integración en la carrera docente. El acceso a la educación superior, a Edjane no sólo representa la puerta de entrada a una profesión, pero siempre momentos superar, capturó su espacio, revelando sus valores éticos y morales, convirtiéndose en un maestro y la evaluación de las prácticas que habían experimentado como estudiante la educación primaria, lo que permite superar las marcas dejadas por las matemáticas escolares, tomando un enfoque diferente con sus alumnos. Así que ella ha actuado como docente en la carrera temprana.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DE TRAYECTORIA; INICIOS DE SU CARRERA; LAS MATEMÁTICAS ESCOLARES

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a constituição profissional de uma professora iniciante, egressa do curso de Pedagogia. O material de análise consistiu de duas entrevistas narrativas realizadas com a professora, nas quais buscamos identificar em sua trajetória pessoal e estudantil, quais elementos foram determinantes para as suas escolhas e sua constituição profissionais.

Este estudo está inserido numa pesquisa de doutoramento da primeira autora, orientada pela segunda, com estudantes universitários em que o objetivo maior centrou-se nas suas trajetórias de formação com a inserção no ensino superior e na relação desses alunos com a matemática escolar nessa trajetória de formação. Foram convidados estudantes de vários cursos de graduação de uma instituição privada do interior do Estado de São Paulo. Apresentaram-se 12 graduandos interessados em colaborar com a pesquisa, incluindo Edjane, a estudante do curso de Pedagogia cuja narrativa de vida aqui será tomada como objeto de análise.

Durante essa fase da entrevista, a trajetória de Edjane – como analisaremos posteriormente – chamou-nos a atenção, o que nos mobilizou para que fizéssemos um recorte na pesquisa e analisássemos este caso. Partimos das seguintes indagações: O que leva uma mulher, com família já constituída, uma trajetória estudantil interrompida e com marcas de insucesso na matemática escolar, voltar à universidade, optando pela profissão de professora? Como essa trajetória interfere (ou não) na sua constituição como professora?

Assim, neste artigo analisamos a trajetória de formação da estudante e professora iniciante Edjane, com o intuito de conhecer as marcas de sua trajetória de formação: o processo de escolarização, a escolha do curso de Pedagogia, para ser professora, a inserção na universidade; e o seu processo de inserção na carreira docente. Mesmo se tratando da análise de um caso, acreditamos, pela nossa vivência profissional como formadoras, que essa trajetória se assemelha à de tantas outras professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É importante ressaltar que as discussões aqui apresentadas são decorrentes da nossa inserção em um grupo de pesquisa que tem como foco os estudos biográficos, com ênfase nas narrativas de vida. Dessa forma, apropriamo-nos dos estudos nesse campo de investigação para analisar a presente narrativa.

Na seção seguinte, apresentaremos alguns diálogos que temos estabelecido com autores dessa perspectiva teórica.

A ENTREVISTA NARRATIVA COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA ESTUDOS DE ABORDAGEM BIOGRÁFICA

Os dados produzidos na pesquisa decorreram de entrevista narrativa cuja análise se ancora em estudos que abrangem as trajetórias de formação e as narrativas de vida, como os de Bertaux (2010), Bruner (1997), Jovchelovitch e Bauer (2005), Passeggi (2010), entre outros.

Para Jovchelovitch e Bauer (2005, p. 90), a entrevista narrativa tem elementos constituintes próprios, que devem ser considerados na constituição da pesquisa, ou seja, “a entre-

vista narrativa como um método de geração de dados” discute o procedimento e a técnica e o seu consequente uso pelos pesquisadores interessados em investigar trajetórias de formação.

Para Passegi (2010, p. 104 e p. 111), “se narrar é humano, o trabalho de biografização é uma ação civilizatória, que exige manuseio de tecnologias, marcadas pela cultura, que arrasam consigo relações de poder e implicam saberes, querer e deveres”. Para a autora, ainda, “o ato de (auto) biografar define-se por essa capacidade humana de se apropriar de um instrumento semiótico (grafia) culturalmente herdado, e se colocar no centro do discurso narrativo (autobiografar), ou colocar o outro como protagonista de um enredo (biografar)”.

Nesse sentido, a narrativa expressa os valores e as experiências do sujeito no seu lugar social, em um movimento que escolhe o que é medianamente importante, revelando a lógica social do tempo e do espaço em questão, passando pela memória social. Ela se inscreve na constituição de subjetividades, como afirma Souza (2007, p. 69): “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”, em que “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo”.

Em se tratando de pesquisa, a narrativa tem como função despertar a reflexão da formação de si e do outro, passando sempre pela interpretação do cunho teórico do pesquisador, sua textualização, a partir das intencionalidades e das questões propostas na pesquisa. Como aponta Delory-Momberger (2008, p. 95, grifo da autora), “a narrativa não apresenta ‘fatos’, mas ‘palavras’: a vida narrada não é a vida. Essa constatação tão simples e, ao mesmo tempo, tão difícil de se levar em conta, tão forte é a ilusão do *realismo* da linguagem, merece ser constantemente (re)lembrada”. Sem dúvida, esse é o grande desafio enfrentado pelo pesquisador que se propõe a trabalhar com narrativas. O sujeito, ao narrar, se autointerpreta, atribui sentido à sua existência; constrói a história de sua vida. “É a narrativa como gênero do discurso, que não é apenas o meio, mas o lugar dessa operação: *nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 97, grifos da autora).

Nessa perspectiva, como afirma Bruner (1997, p. 129), a narrativa possui um tempo determinado. Ele reconhece, em sua análise, que “uma narrativa segmenta o tempo não pelo relógio ou pelo metrônomo, mas pelo desenrolar de eventos cruciais – pelo menos em começos, meios e fins”. E complementa (BRUNER, 1997, p. 46): “Talvez sua propriedade principal seja sua sequencialidade inerente: uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”, sendo o seu significado dado pelo narrador diante da configuração de um enredo em que “o ato de captar uma narrativa é, então, duplo: o intérprete tem que captar o enredo configurador da narrativa a fim de extrair significado de seus constituintes, os quais ele deve relacionar ao enredo”. No entanto, muitas vezes, a narrativa obtida por uma entrevista não traz linearidades, cabendo ao pesquisador, no momento de sua textualização, organizar esses eventos numa sequência que lhe pareça constituir a trajetória do depoente.

Em nosso entender, concordando com Bertaux (2010), a entrevista narrativa é uma forma de produção de dados para a pesquisa de abordagem biográfica, pois, segundo esse autor, a melhor forma de obter narrativas de vida é por meio da entrevista narrativa.

Numa entrevista narrativa, o pesquisador parte de questões exmanentes, ou seja, aquelas que estão diretamente relacionadas ao seu objeto de pesquisa. Geralmente são questões amplas, que possam disparar uma conversa com o entrevistado, de forma que ele possa narrar sua trajetória, pessoal e de formação. Durante a entrevista, o pesquisador se limita a ouvir e apresentar sinais de que está concordando com o que está sendo dito, visando encorajar o entrevistado a falar de si. Quando há sinais de que o assunto está encerrado, ou seja, há uma coda, sinalizando o término de uma narração, o pesquisador formula perguntas imanentes, ou seja, questões que emergem do que foi narrado. Para Schütze (2010), esse movimento é que possibilita que o entrevistado fale de si, sem ser interrompido pelo pesquisador. Este, por sua vez, embora não deva interromper o entrevistado, não pode perder os fios daquilo que está sendo narrado, solicitando ao final de cada coda, complementações de acontecimentos que não ficaram claros ou estão fragmentados.

No caso desta pesquisa, interessava-nos conhecer a trajetória estudantil e de formação de Edjane. Para isso, realizamos duas entrevistas. Na primeira delas, feita apenas pela primeira autora deste artigo, partimos de questões mais amplas, em que ela deveria narrar como havia sido o seu processo de escolarização. Essa entrevista transcorreu como uma conversa aberta, possibilitando o fluir das emoções e a escuta atenta das experiências vividas pela aluna. Ela teve como foco a narração de sua trajetória estudantil até o ensino superior, com questões exmanentes, que possibilitaram lembrar e relatar acontecimentos, seguidas de perguntas imanentes, formuladas a partir daquilo que foi narrado. Essa entrevista foi transcrita e textualizada, isto é, foram eliminadas todas as marcas da oralidade e foi organizado um texto narrativo com uma sequência; em seguida houve a devolutiva para que Edjane analisasse o texto e desse o consentimento para a análise e publicação. A segunda entrevista, que contou com a presença de ambas as autoras deste artigo, foi realizada em momento posterior, com Edjane já formada e atuando como professora e teve como foco o início da carreira profissional. Foi transcrita, textualizada e devolvida a ela para a aprovação. Assim, os dados aqui apresentados tiveram o seu consentimento para a análise.

As duas entrevistas acabaram gerando uma narrativa de vida de Edjane. Organizamos a análise dessa narrativa em três eixos vinculados aos objetivos da pesquisa: as marcas da trajetória de formação e a sua relação com a matemática como estudante e como professora; o processo de escolarização até a inserção na universidade; e o que é ser professora no início de carreira.

EM CENA A PROFESSORA EDJANE

Edjane tem 38 anos de idade, nasceu na cidade de Moreno, em Pernambuco. É casada, tem duas filhas, uma de 18 e outra de 14 anos de idade, e mora atualmente em Itatiba, São Paulo, com elas e com o esposo. Trabalha como professora, em uma escola particular de

Itatiba, pela manhã; e, no período da tarde, em uma escola pública municipal na mesma cidade. Não fez o ensino infantil. Ingressou diretamente no ensino fundamental em uma escola pública municipal de São Paulo e cursou o ensino médio em uma escola pública estadual. Depois de um longo período sem estudar, iniciou o curso de Pedagogia na USF, em Itatiba, em 2009, e o concluiu em 2012. Seu acesso à universidade, como destacaremos posteriormente, foi decorrente de ter obtido 100% de bolsa de estudos, por meio da ONG Educafro, que apoia estudantes de baixo poder econômico.

SUA RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA: MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA

Dominicé (2010, p. 90) ressalta que as marcas tiram você do destino e/ou o colocam nele. Na trajetória de formação de um sujeito, muitas marcas são deixadas, provocando avanços, retrocessos, progressões, entre outros processos. Entre a formação básica e a escolha por uma formação profissional específica, vários elementos atravessam essa caminhada.

As marcas da trajetória de formação dos estudantes são determinantes, bem como o papel que, ao longo da escolarização, têm as disciplinas escolares, em específico, a matemática, que, ao lado da língua portuguesa, se apresenta como central nos currículos da escola básica, sendo ícone e servindo de base e ferramenta para outros aprendizados nas áreas de ciências exatas, no decorrer da formação, tanto na escola básica quanto no ensino superior.

Para Edjane, a relação com a matemática, quando estudante na educação básica, trouxe marcas que permanecem até hoje: *Quando aluna em fase de alfabetização, sofreu um grande trauma na escola, pois não conseguia fazer tabuada, tinha dificuldades com a multiplicação, a professora me fez usar chapéu de burro, atrás da porta.* E ela continua o seu relato: *Era muito rígido o sistema de ensino, não era uma construção como hoje, tinha que memorizar e saber. Passei muito tempo vivendo este trauma, tendo problema com tudo que envolvia a matemática, sempre procurei fugir de tudo que a envolvia.*

A trajetória de formação traz, para os estudantes no seu decurso de vida, marcas que representam aquilo de bom ou de negativo que foi registrado pelos indivíduos e demonstram, como aponta Dominicé (2010), os rumos e direcionamentos que as trajetórias tomam com suas vivências e experiências. No caso de Edjane, foram marcas decorrentes de um ensino de matemática desprovido de significados, e o fato de ela não compreender a disciplina colocou-a em situações de humilhação física e moral.

Para Schütze (2010, p. 216), alguns elementos atravessam a trajetória de um indivíduo, aproximando-a metaforicamente de uma “espiral”, em que existem fronteiras entre “um estado agregado intencional para um estado agregado condicional das atividades sociais da busca e manutenção de um equilíbrio precário”, ou seja, o indivíduo, ao delinear sua trajetória, está sempre diante de um movimento de “estratégias esquemáticas de adaptação e de fuga” entre suas escolhas e as condições impostas pela sociedade e pela cultura em que está inserido.

A matemática não é mais importante do que outras disciplinas escolares, porém, tem um lugar específico no conjunto dos saberes. Foltran (2008, p. 4-5) aponta que “no mundo

todo, independente de credo, raças ou sistemas políticos, desde o início da escolaridade, a matemática tem papel essencial nos currículos escolares, ao lado da Linguagem, como disciplina básica”. E complementa: “Há um consenso sobre o fato de que seu ensino é indispensável e se ele não acontecer é como se a alfabetização não tivesse sido completada”.

Nacarato (2010), em estudo com estudantes universitárias do curso de Pedagogia, pesquisou suas crenças sobre a matemática e as marcas positivas e/ou negativas que elas trazem, referentes à disciplina, ao longo da formação básica. E procurou identificar as consequências da relação entre a aprendizagem dessas estudantes e o ensino da matemática para a sua atuação como futuras professoras.

A autora parte do pressuposto de que problematizar as trajetórias estudantis, como prática de formação, possibilita a discussão da cultura da aula de matemática e, provavelmente, a ruptura de crenças construídas historicamente, além da possível produção de um repertório de saberes sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Se essa ruptura não acontecer, provavelmente, a futura professora continuará reproduzindo práticas que vivenciou como estudante, quase sempre, pautadas em mecanicismos e em uma matemática escolar destituída de significado e punitiva, como declarou Edjane.

Edjane apontou que foi na universidade que sua relação com a matemática mudou: *Foi na Universidade que minha relação com a matemática melhorou, pois compreendi que não precisava ser tão rígido o ensino da matemática e tive apoio dos professores para superar as dificuldades.* Complementando, afirma:

Na universidade, foi onde fiquei chocada por saber que ia precisar da matemática, e onde se iniciou a quebra do trauma causado na infância envolvendo-a. Foi onde me superei como pessoa, escola da vida, onde aprendi lidar com gente, tanta gente com ideias totalmente diferentes, aprendi ainda mais a me colocar no lugar do outro e perceber que o que é fácil para um é difícil para o outro.

Edjane, na época da segunda entrevista, atuava como professora de uma turma do 2º. ano do ensino fundamental de uma rede municipal de ensino e, em sua experiência como professora no início de carreira, destacou:

Sendo professora, procuro fazer tudo o que posso para ensinar as crianças, desenvolvendo métodos para que as crianças aprendam, e tenho grandes dificuldades para me adequar, ao sistema convencional, pois os alunos devem entender a essência da matemática. Procuro passar à compreensão da matemática o entendimento dos números e não somente a fórmula matemática.

Encontramos aí indícios de que a formação recebida no curso de Pedagogia promoveu rupturas na forma como ela concebia a matemática: de uma visão mecanicista, ela passou a pensar no aluno, como sujeito capaz de aprender. As marcas por ela sofridas, com certeza, não serão impressas nos seus alunos.

Para Foltran (2008, p. 1): “O ensino da matemática tem sido uma tarefa difícil ao longo dos anos, pois existe uma visão distorcida da matéria, estabelecida muitas vezes

por paradigmas centrados na educação formal”. Essa foi, provavelmente, a matemática escolar a que Edjane teve acesso. No entanto, ela explicita mudanças na forma de abordar a matemática: *é gostoso notar que as crianças estão relacionando os métodos e obtendo aprendizado real da matemática, além da fórmula, pois quando se entende a matemática, podemos usá-la mais livremente*. E ressalta: *Porém, eu ainda me sinto com nós em relação à matemática, ainda preciso ganhar mais confiança, pois dou aula há pouco tempo e sinto que preciso melhorar neste sentido*.

Sabemos que a formação inicial, num curso de graduação, não é suficiente para garantir uma sólida formação nos conteúdos específicos. Em um curso de Pedagogia, em que a maioria dos estudantes traz marcas negativas em relação à matemática, a formação oferecida, muitas vezes, mal consegue romper essa negatividade, que evidencia as relações que existem entre a aprendizagem e o afeto.

Para Chacón (2003), uma relação entre afeto e cognição envolve a matemática na vida escolar dos estudantes. A autora traz em seu estudo as relações estabelecidas no contexto escolar a partir da aprendizagem da matemática, em que sentimentos, crenças, entre outros elementos estão presentes e fazem toda a diferença na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Chacón (2003, p. 121) aponta, ainda, para as várias questões que influenciam na aprendizagem da matemática, afirmando “a necessidade de considerar a perspectiva da identidade social nos processos de aprendizagem principalmente no sentido de avançar na compreensão das influências no conhecimento da matemática”.

Edjane tem se revelado uma professora que busca estabelecer essa relação afetiva dos alunos com a matemática. Ela relata: *Me coloco no lugar das crianças para ajudá-los, sinto que há preconceitos em relação ao meu método, pois se diferencia dos métodos comumente utilizados. O meu objetivo é ensinar a matemática de maneira descontraída*. Constatamos, assim, que ela busca esquecer o modo rígido que conviveu com essa disciplina na escola básica: uma matemática fria, formal e objetiva. Para Machado (1997, p. 9), há concepções difundidas entre leigos e especialistas, de que o conhecimento matemático possui características gerais de objetividade, de precisão, de rigor e de neutralidade do ponto de vista ideológico que o universaliza.

Nesse sentido, como professora em início de carreira, Edjane adota uma postura colaborativa com os alunos e diferente dos professores que teve no processo de escolarização na educação básica, contrapondo-se a exemplos negativos e estabelecendo outro posicionamento profissional.

Como afirma Foltran (2008, p. 53-54): “Há que se considerar que a relação que o aluno estabelece com o professor depende diretamente da relação que este estabelece com a disciplina a qual esse professor ministra”. Edjane, ao posicionar-se perante as dificuldades de seus alunos com a matemática, aproxima-os da própria disciplina e de seus saberes, corroborando as ideias de Dayrell (2007, p. 1.122): “o investimento dos alunos e o seu envolvimento com as disciplinas são diferenciados, dependendo [...] da capacidade de atribuir sentido ao que é ensinado, condição essencial para a aprendizagem”.

No que se refere à matemática, as tensões e os conflitos tendem a ser acentuados pelas concepções existentes sobre a disciplina. De acordo com Machado (1998, p. 29), há um repertório de “noções do senso comum a respeito da matemática”, pois, “de fato, nesse terreno certas concepções parecem tão firmemente estabelecidas que são admitidas como verdadeiras apenas à luz do bom senso, sem uma análise crítica mais apurada”.

Para esse autor (1998), as afirmações contundentes, no senso comum, em relação à matemática e seu ensino, são proposições como estas: a matemática é exata; a matemática é abstrata; a capacidade para a matemática é inata; a matemática justifica-se pelas aplicações práticas; a matemática desenvolve raciocínio.

No processo de ensino da matemática podemos considerar que várias dessas proposições circulam, e são utilizadas como argumentos para determinadas situações, principalmente as que envolvem exclusão e controle.

Bishop (2006, *apud* FOLTRAN, 2008, p. 55) também discute os valores relacionados ao “controle” da matemática. Ela possibilita chegar a determinadas respostas para um problema, bem como saber se fomos ou não bem-sucedidos na sua solução. “Tudo isso faz parte do sentimento de controle que algumas pessoas gostam de ter em relação à matemática. Quando se chega a uma resposta correta, usando uma maneira correta de chegar lá, é sinal de que tudo foi bem e isso é muito bom”.

A escola é oriunda de uma construção social e histórica, e, assim marcada, tanto por determinadas práticas, quanto por culturas escolares. Para Nacarato (2010, p. 914-915), o ensino de matemática “tem sido marcado por um conjunto de práticas pedagógicas – os diferentes modos com que o(a) professor(a) conduz a aula, introduz um conteúdo novo, estabelece a dinâmica de trabalho, avalia seus alunos etc.”, que “constitui a cultura da aula de matemática, a qual, com certeza, é diferente da cultura de aulas de outras disciplinas. No caso do ensino de matemática, parece haver uma homogeneidade de práticas [...] Ou seja, parece haver predomínio de uma determinada cultura de aula”.

Nesse sentido, qualquer análise que se faça do modo como os professores se constituem precisa levar em consideração as diferentes culturas que formam a cultura escolar, a dos alunos, a dos professores e profissionais nela inseridos e a própria cultura da escola. Defendemos que há muitas culturas que se entrecruzam numa escola, e, entre essas, a cultura de aula de matemática também precisa ser considerada na constituição profissional dos professores. Nas escolas predomina a cultura de ensino da matemática, pautado nas proposições citadas; no entanto, vários professores vêm buscando construir outras culturas com seus alunos. Edjane parece-nos enquadrar-se nessa segunda categoria de professores.

A INSERÇÃO DE EDJANE NA UNIVERSIDADE

A trajetória de formação de Edjane aproxima-se daquela de alunos que pararam de estudar, interrompendo a trajetória estudantil, por questões como a formação de uma nova família, maternidade ou paternidade precoce, inserção no mercado de trabalho, problemas financeiros, entre outros motivos, e voltaram já adultos, para os estudos.

Edjane, como já apontamos, é exemplo desse percurso descrito. Assim ela relata: *Mesmo com dificuldades, voltei a estudar depois de casada e com duas filhas, fiz EJA (Educação de Jovens e Adultos), e depois de quatro anos fiz cursinho aos sábados para ingressar na universidade com bolsa de estudos. Edjane afirma, ainda: Passei em 3º lugar no vestibular, consegui bolsa de estudos em três universidades. Sofri discriminação por ser bolsista, era tudo novo para mim, porém me esforcei e não desperdicei as oportunidades, valorizei cada segundo da bolsa concedida.*

Alicerçando-nos nas leituras de Viñao Frago e Escolano (2001, p. 71) que, ao tratarem da dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e da dimensão educativa do espaço escolar, para além dos mobiliários, cuidam dos espaços e sua arquitetura na dimensão de lugar, considerando a escola também uma construção cultural, o que implica várias questões a serem analisadas. Para esses autores, a escola é um espaço e lugar demarcado internamente pela divisão do tempo, do trabalho, das tarefas cumpridas, da vigilância e do controle, o que envolve avaliar a escola um lugar, um espaço com características próprias, que, por meio de vários elementos sociais, políticos, econômicos e culturais a constituem através do tempo e da história. Trata-se de um espaço, que ao ser transformado em lugar, pelas interações humanas que aí ocorrem, produz identidades, deixa marcas nas trajetórias dos estudantes; é um ambiente de conflitos e tensões, de realizações e frustrações; de discriminações e de superações.

Esses autores apontam também que as disciplinas escolares disciplinam a mente e a ação dos alunos e dos professores e, diante dessa lógica, a escola caracteriza-se como um território que gera poder e disciplina sempre de forma tensa e conflituosa.

Esse parece o caso de Edjane que, no início do curso, sentiu-se discriminada. No entanto, com garra e determinação, ela se dedicou aos estudos e, gradativamente, evidenciou aos colegas de turma que estava na universidade por mérito.

Decidi então voltar a estudar, em princípio o meu marido se opôs, e não queria que eu voltasse, disse que não cuidaria das crianças. Ainda para piorar a situação meu pai, que é contra a mulher estudar, foi em casa e disse a meu marido como ele poderia me deixar ir para a universidade, que meu lugar era em casa, cuidando das crianças. Meu marido chegou a molhar o meu caderno no chuveiro, mas não desisti, insisti que era o que eu queria fazer e comprei outro caderno, e então meu marido mudou e me ajudou, me apoiou para que apesar das dificuldades eu não desistisse. Foi uma conquista nossa como casal superar as dificuldades.

Edjane sofreu discriminações, numa sociedade ainda marcada por questões de gênero, em que as mulheres não precisavam estudar; seu papel seria cuidar da casa e dos filhos. Rosenberg (2001, p. 528), em pesquisa realizada sobre as causas da baixa escolaridade entre as mulheres, constata que:

...a responsabilidade feminina pelo trabalho doméstico dificulta ou impede a participação de certas mulheres adultas no mercado de trabalho [...] as maiores

dificuldades de escolaridade das meninas, em certos países, decorreria de sua responsabilidade precoce pelo trabalho doméstico.

As meninas, principalmente as das classes populares, acumulam, desde a infância, responsabilidades em relação à manutenção da casa, ao auxílio nos cuidados com os irmãos mais novos e à organização doméstica, pois os pais trabalham fora, inclusive as mães nos casos das famílias de baixa renda. Muitas dessas alunas, quando jovens, são privadas da educação escolar pelos pais, ou quando se casam ainda jovens, pelos maridos, os quais consideram que a mulher não precisa estudar, já que seu papel é cuidar do lar.

Edjane não se abateu diante dessas circunstâncias, conseguiu reverter as representações que o seu esposo tinha quanto ao papel da mulher, e manteve o seu propósito de voltar a estudar.

Fiz cursinho aos sábados, das 7 às 17 horas, e decidi fazer vestibular, mas não sabia o que fazer, tive ajuda de meu marido para escolher minha profissão, ele me ajudou analisar o que eu gostava de fazer, então, como havia trabalhado praticamente metade da minha vida como babá, cuidando e alfabetizando crianças, optei pelo curso de Pedagogia.

A atuação no magistério, para muitas mulheres, é uma forma de aliar a profissão com as atividades domésticas. No caso de Edjane, parece-nos que suas atividades profissionais anteriores foram determinantes para esta escolha: cuidar de crianças. Mas era um cuidado acompanhado de uma ação educativa: alfabetização das crianças.

Resende e Pereira (2011) afirmam que, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, ela conquista também novos espaços na sociedade, porém levada a assumir múltiplos papéis, e, “além de seu compromisso profissional, ela ocupa ainda um espaço amplo no âmbito doméstico, não podendo se desvincular dele tão facilmente, por se tratar de uma questão cultural”. E complementam: “As mulheres sempre desempenharam um papel fundamental na vida das famílias: o cuidar”, e, quando ingressaram no mercado de trabalho, no final do século XIX e o início do XX, os cargos ocupados por elas também estavam historicamente vinculados ao papel de cuidadoras, enfermeira, professora, doméstica.

As discriminações sofridas por Edjane foram além daquelas de gênero. Viver numa cidade de pequeno porte e com muitas tradições familiares também é uma barreira a ser enfrentada por uma mulher que, de repente, deixa de ser babá e quer ingressar numa universidade.

Também sofri discriminação por não ser de família conhecida na região, mas estudei, me dediquei, no início achei que conciliar tudo casa, família e universidade, era muito para mim, que não conseguiria, mas me esforcei e não desperdicei as oportunidades, valorizei cada segundo da bolsa concedida. Foi um choque estar na universidade, devido a minha idade, família, responsabilidades, e observando a universidade que era um universo novo pra mim, onde a maioria dos estudantes é jovem e não está levando tão a sério esta oportunidade, mas para mim as coisas devem ser feitas por inteiro. Já no terceiro semestre, fui estagiar em creche, depois em escola, e aprendi muito, aprendi a olhar as particularidades de cada criança.

A desvalorização da profissão docente também foi outro desafio a ser enfrentado por Edjane, ainda no período da universidade: *Por diversas vezes, várias pessoas me falaram: volte a ser babá, ou, logo você vai desistir, porque esta profissão não é rentável.* Depoimentos como esse são característicos de futuros professores; a profissão professor não tem recebido da comunidade a devida valorização e sofre com a falta de políticas públicas de valorização da carreira docente, com salários dignos.

E, aos poucos, Edjane foi vencendo todas as barreiras que a vida lhe impunha e foi conquistando seu espaço na universidade.

A universidade foi onde me superei como pessoa, escola da vida, onde aprendi a lidar com gente, tanta gente com ideias totalmente diferentes, aprendi ainda mais a me colocar no lugar do outro e perceber que o que é fácil para um é difícil para o outro. Foi bacana ver tantas diferenças, este contexto nos faz crescer. Superação das dificuldades com apoio da família e fortalecimento desta união.

Nessa trajetória marcada por tantos desafios, ela se constituiu como mulher professora. Cheia de esperanças pela profissão, ela se inseriu na carreira docente.

INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Na vivência de professores ingressantes, certamente, encontram-se vestígios da experiência como estudante, na trajetória da formação até a escolha da carreira. Porém, o início da carreira é bombardeado por dúvidas, incertezas, medos. O docente iniciante procura se lembrar de seus professores; da forma como eles lidavam com os conflitos surgidos em sala de aula; das técnicas que utilizavam para deixar a aula mais interessante; de suas crenças, seus valores; da maneira como transmitiam isso aos seus alunos; do seu perfil profissional entre outras características.

Edjane narra como foi o seu início de carreira: *Iniciei como professora em uma sala de aula já em andamento no ano letivo, que já tiveram quatro professoras diferentes, sendo que as mesmas seguiram o sistema tradicional de ensino e revela que a escola não estipula este sistema, mas vinha sendo aplicado pelas outras professoras, o que para mim não é o adequado.*

Afirma ainda: *Dou aula no bairro em que moro, meus alunos me acham louca, porque eu brinco, faço exercícios com eles e eu vejo que é melhor aprender de maneira lúdica!* Como já comentamos, Edjane busca construir com os seus alunos outros sentidos do que sejam a escola e a matemática escolar.

Muitos desafios surgem ao ingressar na carreira docente. Ao pensar na formação de professores iniciantes, devemos levar em consideração alguns aspectos, por exemplo, os fatores que contribuíram para a escolha do curso, os saberes pessoais de cada pessoa, aqueles que foram adquiridos em formação, escolar e profissional, aqueles oriundos da experiência em sala de aula e na escola.

Se, para Edjane, a escola e, em particular, a matemática, deixaram marcas negativas, ela usa tais acontecimentos para tentar fazer diferente com seus alunos; no entanto, para

uma professora iniciante, assumir práticas diferenciadas nem sempre é bem-visto pelos pares na escola. Daí as tensões que o professor em início de carreira vivencia. Geralmente, ele conclui a graduação cheio de expectativas de que conseguirá ser um diferencial na vida de seus alunos, mas, ao chegar à escola e, muitas vezes, deparar-se com culturas escolares, imutáveis, gera angústia, desconforto e solidão. Muitos abandonam a profissão.

O professor iniciante, se não puder contar com parcerias na escola, tenderá a se manter isolado e realizar seu trabalho de forma solitária ou, acabará cedendo às pressões dos pares e assumindo práticas que não condizem com as suas expectativas. Por se tratar de uma profissão de relações humanas, como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 271): “profissões de relações humanas levantam de modo intrínseco questões de poder e, também, problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem como seres humanos, direitos e privilégios”, a interação é conflituosa, não é linear, possui outros elementos que interferem na interação do professor individualmente com o aluno e com o grupo. E as relações de poder estão presentes nessa interação.

Os primeiros anos de docência acabam se caracterizando como um período de muitas aprendizagens para o professor iniciante ou de desistência da profissão. Huberman (1995) é um dos autores que, ao analisar os ciclos de carreira profissional, destaca o choque de realidade que o professor vive em seu início de carreira. A transição da fase de estudante para a de profissional é marcada por esse choque, por esse contraste de culturas e de expectativas. Se o professor iniciante contar com a ajuda de colegas experientes dentro da escola ou se ele se sentir realizado com seu trabalho, ele passa pela fase da “descoberta” consegue desenvolver sua atividade com serenidade e entusiasmo. No entanto, se nada disso ocorrer, o professor tende a desistir da profissão. Tardif e Raymond (2000, p. 228), ao discutirem o início de carreira, afirmam que, após essa fase da descoberta, da exploração, vem a fase da estabilização e de consolidação:

...em que o professor investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo. Essa fase se caracteriza também por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor), pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os aspectos pedagógicos (gestão de classe, planejamento do ensino, assimilação pessoal dos programas etc.), o que se manifesta em um melhor equilíbrio profissional [...] em outras palavras, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos.

Edjane, pelo que nos narra, tem se encontrado na profissão. Pelo fato de trabalhar no mesmo bairro em que reside, ela se sente mais próxima de seus alunos; não enfrenta choque de culturas. Ela também se realiza com a outra atividade que faz: trabalha em uma escola particular com crianças com Síndrome de Down, desenvolvendo projetos para a aprendizagem de matemática, de acordo com as necessidades que surgem.

Montei um projeto de sistema monetário voltado à realidade, ou seja, o que vai realmente ser de uso dos alunos, utilizando moedas e cédulas, para que eles pu-

dessem contar o dinheiro, e depois ir à lanchonete para comprar algo, para que aprendam assim na prática, o que eles realmente precisam, essencialmente para a vida no dia a dia, aprendendo a raciocinar e relacionar os números.

Para Edjane, esses alunos *são crianças que vão crescer e precisam conviver com a matemática. Por serem alunos especiais, a necessidade de aprendizado é diferenciada, não posso massacrá-los com ensinamentos desnecessários para sua realidade. Sem dúvida, são aprendizagens que ela vai adquirindo no exercício da profissão.*

As maiores dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes se referem à adaptação em sala de aula na atuação docente. Assim, é importante ressaltar a complexidade existente dentro das escolas e das salas de aulas e a importância de sua análise a partir de pressupostos sociais, históricos, econômicos e culturais, pois a escola não é uma célula isolada no espaço, que não sofra influências da sociedade, muito ao contrário, seu ritmo, seu tempo, sua linguagem, ou seja, toda sua configuração está vinculada ao dinamismo social extramuros.

Como apontam Tardif e Lessard (2005, p. 169), “a escola e o ensino não têm absolutamente nada de situações ‘naturais’; uma e outra derivam de um processo sócio-histórico de institucionalização das organizações modernas”. O ensino é uma atividade social, e a escola um lugar social, e

...pode-se considerar o ensino de muitíssimas maneiras, mas não deixa de ser verdade que é, essencialmente, uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 169).

Não é uma tarefa fácil ao professor em início de carreira lidar com todas estas situações: a burocracia do sistema normativo; a diversidade dos alunos; a construção de sua própria identidade; a cobrança da gestão em relação ao seu trabalho e ao desenvolvimento dos alunos, a relação com a família, que, muitas vezes, não desempenha o seu papel, sobrecarregando a escola e julgando-a como única responsável pelo processo educativo.

Edjane está na fase da descoberta e é isso que a mobiliza para se manter na profissão e fazer a diferença como profissional.

É gostoso notar que as crianças estão relacionando os métodos e formando aprendizado real da matemática, além da fórmula, pois quando se entende, podemos usá-la mais livremente, porém, eu ainda me sinto com nós em relação à matemática, ainda preciso ganhar mais confiança, pois dou aula há pouco tempo e sinto que preciso melhorar neste sentido. Ensino de forma não traumática, séria, porém com descontração e procurando respeitar as dificuldades de cada um, sempre estou incentivando o raciocínio, e eles vão correspondendo, estou feliz por ver os resultados do aprendizado deles, por aprenderem a contar e raciocinar para fazer uma relação dos números, ao analisarem o custo, o valor a ser pago e o troco, é muito gratificante perceber que eles conseguem e vão precisar na vida, no dia a dia.

A narrativa de Edjane evidencia que não há como separar o profissional do pessoal. Sua história de dificuldades, de superação de obstáculos, a constitui como pessoa, e essas marcas são componentes de sua identidade profissional, a qual ela vai consolidando na convivência com os alunos e nas aprendizagens da profissão.

Faço exercícios com os meus alunos da rede pública, para que eles relaxem um pouco, e eu vejo que é melhor aprender de maneira lúdica, bagunço, brinco, mas ensino, sou uma professora gente, escolhi ser professora, independente do que acham, conversamos sobre tudo, pois somos professores e alunos, mas como gente, somos pais e filhos, e dou atenção a cada um de acordo com o possível, me vejo nas crianças, pelo contexto social, algumas com particularidades em comum: tinha dificuldades quando criança e meus pais trabalhavam, e quem cuidava de mim era meu irmão, muito severo, mas eu aprendi algumas coisas importantes com as dificuldades da vida, como saber dar valor às oportunidades, por exemplo. Eu procuro proporcionar algo de bom às crianças, para que, apesar de seus sofrimentos, eles tenham algo de bom para se apegar.

Acreditamos que Edjane se encontrou na profissão. Foi uma escolha madura, desejada, na qual fez muito investimento, enfrentou desafios e os superou. Ainda está na fase da descoberta, da exploração, mas logo entrará na fase da estabilização.

A NARRATIVA DE UMA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: UMA INTERPRETAÇÃO POSSÍVEL

Se, como afirma Delory-Momberger (2008, p. 97), a narrativa “reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico”, acreditamos que Edjane, ao narrar sua trajetória, construiu sua história, configurou o vivido.

Nessa história foi possível identificar alguns acontecimentos que foram determinantes para a sua constituição profissional. Sua história assemelha-se à de outras mulheres que, por razões diversas, interrompem os estudos e voltam a estudar depois de alguns anos, com família já constituída. Esse retorno é marcado por tensões e superações, rompendo barreiras de discriminação. No entanto, as escolhas profissionais são maduras, baseadas em experiências vividas.

O ingresso no ensino superior, para Edjane, não apenas representou a porta de entrada para uma profissão, mas propiciou momentos de superação: o distanciamento dos estudos anteriores, as marcas negativas que trazia em relação à matemática, o enfrentamento de uma turma de colegas mais jovens e a experiência marcante de poder estar numa universidade, construir ali o seu lugar, muitas vezes, reservado aos mais favorecidos. Aos poucos ela foi conquistando o seu espaço, revelando seus valores éticos e morais, constituindo-se professora e avaliando as práticas que havia vivenciado quando estudante da escola básica. A tomada de consciência sobre aquilo que fizeram com ela, com relação à matemática, possibilitou que assumisse que faria diferente com seus alunos. E assim ela tem agido como professora em início de carreira.

O registro de trajetórias de formação de professoras dos anos iniciais pode se constituir em importante fonte de história do ensino e da profissão docente. Se Edjane, ao se deparar com a metodologia dessa disciplina num curso de Pedagogia, conseguiu superar as marcas deixadas pela matemática escolar, outras professoras podem não ter tido o mesmo privilégio que ela e, provavelmente, continuam reproduzindo com seus alunos práticas punitivas e mecanicistas que vivenciaram quando estudantes. Para elas, o registro de suas trajetórias só será possível quando elas tiverem voz e forem ouvidas, quando puderem narrar o vivido, puderem construir suas histórias. Ao pesquisador biográfico cabe a postura ética, o respeito diante da narradora.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHACÓN, Inés M. Gómez. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

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

FOLTRAN, Glauco Inocêncio. **A matemática e a formação humana-percepções de professores sobre essa relação**. 2008, 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

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

MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade: análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática**, 4. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua**, 4. ed., São Paulo: Cortez, 1998.

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

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Aubiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. C.; SILVA, V. B. (Org.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

RESENDE, Elma de Fátima; PEREIRA, Erlândia Silva. Os múltiplos papéis da mulher trabalhadora: um olhar do serviço social. **Revista da Católica** – Faculdade Católica de Uberlândia, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 1-19, 1. sem. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas** – Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2. sem. 2001.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 210-222.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M.(orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** – Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Campinas, n. 73, p. 209-239, dez. 2000.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Submetido em:25-10-2014

Aceito em:18-3-2015