

A Possibilidade de Práticas de Formação Continuada em Matemática nos Grupos de Discussão com Professoras dos Anos Iniciais

Marjorie Samira Ferreira Bolognani¹

Adair Mendes Nacarato²

Resumo

Temos o propósito de apresentar um recorte da pesquisa de mestrado em andamento, que pretende estudar a formação continuada das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das experiências narradas pelas participantes e da reflexão coletiva das práticas docentes. As colaboradoras da pesquisa atuam numa mesma escola. O material está sendo produzido por meio de entrevistas narrativas e grupos de discussão/reflexão. Utiliza-se também o diário de campo da pesquisadora e registros escritos das professoras. As entrevistas aconteceram com 10 professoras no contraturno das aulas. A pesquisadora textualizou essas entrevistas, devolveu às entrevistadas e, a partir daí, organizou os grupos de discussão/reflexão sobre as questões que emergiram das histórias individuais. Busca-se identificar nas narrativas (orais e escritas) de um grupo de professoras indícios do que já vivenciaram como alunas e do que fazem em sua prática diária nas aulas de matemática. Apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa; a análise de duas representações sobre a matemática escolar emergentes nas falas das professoras participantes: lembranças da escola e o que elas fazem hoje.

Palavras-chave: formação de professores; entrevistas narrativas; grupo de discussão/reflexão; prática pedagógica.

Introdução

A vivência durante cinco anos como coordenadora de uma equipe de professoras traz em suas conjunturas as bases para, em um programa de mestrado, pesquisar a formação continuada docente em matemática, buscando a memória narrada, constituidora da identidade dos professores dos anos iniciais, que ensinam matemática na rede municipal de educação de Jundiaí, São Paulo.

A pesquisa tem como objetivos analisar as trajetórias da formação matemática dessas colaboradoras, como estudantes e como professoras, bem como conhecer como elas se desenvolvem profissionalmente num movimento entre o singular e o coletivo, a partir das narrativas e da formação continuada em um grupo de discussão/reflexão. Esta pesquisa de mestrado, portanto, tem como foco a formação continuada das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio das experiências narradas (em entrevistas e em grupos de discussão/reflexão) pelas participantes e da reflexão coletiva das práticas docentes. A questão que norteia a pesquisa é: “A formação continuada tem possibilitado o desenvolvimento profissional e a constituição de um repertório de saberes necessários para

¹ Universidade São Francisco Itatiba. Apoio financeiro Capes. marjonet@gmail.com;

² Universidade São Francisco. adamn@terra.com.br

a prática profissional docente em Matemática nos anos iniciais de um grupo de professoras que atuam numa mesma escola?”

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

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

Por sua vez, no intuito de dar voz aos sujeitos responsáveis pelo ensino de matemática às crianças, o estudo aqui proposto refere-se a um recorte da aludida pesquisa em andamento e busca identificar nas narrativas (orais e escritas) das professoras, como análises iniciais das entrevistas narrativas já realizadas com as 10 professoras que participaram da pesquisa, indícios do que já vivenciaram como alunas e do que fazem em sua prática diária nas aulas de matemática.

O material está sendo produzido por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005) e grupos de discussão/reflexão (WELLER, 2006) na própria escola, nos horários de estudo.

Num primeiro momento, traremos os procedimentos metodológicos da pesquisa; em seguida, apresentaremos as lembranças da formação matemática escolar e constituição da identidade profissional, como análise inicial e parcial do material documentado; e, por fim, traremos nossas considerações finais.

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

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Inicialmente, elaborei uma carta às professoras que atuam no primeiro ciclo, convidando-as para participarem da minha pesquisa. Como eram 24 professores, em um dia de Hora de Estudo apresentei o projeto apenas para as dos anos iniciais, do 1º ao 3º ano do primeiro ciclo do ensino fundamental. Expliquei que a participação seria totalmente voluntária, por tratar-se de um projeto independente à proposta da escola e que poderia requerer dedicação fora da jornada de trabalho. Após tirar as dúvidas, que por ora foram

apresentadas, todas as 10 professoras, mulheres de 28 a 45 anos, disseram que gostariam de participar da pesquisa e assinaram o termo de livre consentimento, já aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade São Francisco.

Por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005) busquei ouvir as professoras. As entrevistas concedidas foram agendadas, porém em diferentes dias da semana, horários e locais da escola e, uma delas, foi realizada na residência da professora, pois esta gozava de licença prêmio. Dar voz às professoras pelo estudo das suas narrativas explica-se, uma vez que a narrativa se ajusta aos fenômenos sociais. Ao relatar a história de vida, a pessoa reconstrói acontecimentos, mostrando o lugar, o tempo, a motivação e as orientações, para as escolhas feitas, encontra possíveis explicações para elas e trabalha com a cadeia de fatos que constroem a vida individual e social. Para investigar este fenômeno social, optei pela entrevista narrativa por ser uma técnica que gera dados históricos sobre algum tema³. Ao ser estimulada, a entrevistada narrou sua história, permitindo a mim reconstruir os acontecimentos sociais a partir das perspectivas relatadas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005). Como uma técnica para gerar histórias, a entrevista narrativa está aberta aos procedimentos de análise que ajudam o pesquisador diante dos dados coletados.

Para prevenir - me de surpresas desagradáveis, utilizei um gravador profissional e um aparelho de mp4 para audiogravar as entrevistas. Apesar de ter um roteiro com temas comuns para as entrevistas, as perguntas fluíram como numa conversa não formal, assim cada professora optou por narrar o que a memória⁴ construía no momento. Com o gravador ligado ou não narraram fatos pessoais vividos, choraram, sorriram, se indignaram. Procurei intervir o menos que pude, para não interromper a história narrada.

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

Alguns detalhes eu cheguei a anotar no meu diário de campo. Tive a necessidade de audiogravar algumas observações, pois com atividades intensas no trabalho e na pós, o jeito era usar o tempo do percurso de um lugar para o outro para pensar em voz alta.

³O tema, na perspectiva de Bakhtin (1997), tem uma apresentação única da enunciação e possui um “índice de valor social”.

⁴ A memória difere-se da lembrança. É considerada aqui como um fenômeno do tempo presente e não do passado.

Anotações, comentários, descrições e reflexões formam o diário de campo que contribuiu para as análises nesta investigação.

Todas as dez entrevistas foram transcritas e apresentadas a cada uma das participantes para leitura e aprovação. As respostas vieram por e-mail. A leitura da própria narrativa foi importante, pois produziu outras reflexões além das produzidas após a entrevista. A professora Bombom, por exemplo, me escreveu dizendo:

Li a entrevista três vezes, na primeira li e ri muito de algumas partes, a maneira como me expressei, palavras mal colocadas, repetições. Na segunda leitura a fiz com outro olhar, comecei a me identificar com as falas. E na terceira pude concluir que nossas limitações existem, mas que podemos transformar tudo isso se quisermos, basta somente traçar o caminho e seguir, porque se o outro consegue, eu também posso, da minha maneira com meus tropeços e tudo. Não há limite pra sonhar e nem fazer acontecer, o difícil é o caminho a se percorrer. Muitos dos meus limites vêm da forma como fui criada e só percebo isso hoje aos meus 39 anos de idade, o conformismo e o comodismo me incomodam e muito. (Bombom, e-mail-22/4/12)

Os textos enviados por e-mails pelas professoras também fizeram parte do material documentado. Esses documentos e os demais, que forem citados a seguir, foram impressos e guardados em um portfólio de pesquisa. Por várias vezes consultei o portfólio e a caixa de livros, criada com os textos estudados e selecionados das disciplinas da pós e os demais indicados pela minha orientadora, para me apropriar de um referencial teórico que possa subsidiar o processo de análise, interpretando o material produzido.

Além das entrevistas, as convidadas participaram de dois grupos de discussão para momentos de reflexão, de planejamento, de diálogo, de desabafo, de socialização e de construção a partir de um tema proposto. O grupo de discussão como método de pesquisa propicia a participação de cada membro, mas com a perspectiva de explorar a totalidade das posições verbais e não verbais produzidas no coletivo, defendida por Mangold (1960 apud WELLER 2006), de falas individuais como produto da interação mútua. Nos grupos de discussão os participantes são considerados como representantes do meio social em que vivem, constituindo-se como um grupo real, ou seja, professoras pertencentes a uma mesma escola na qual já se caracterizavam como um grupo. Ainda como método de pesquisa, os grupos de discussão constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e do *habitus*⁵ coletivo do grupo. Outras vantagens

⁵ Na perspectiva de Pierre Bourdieu, *habitus* é o conceito relacionado à incorporação, pelos ocupantes de uma determinada classe, de práticas sociais instituídas.

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

Após a devolutiva pelas professoras das entrevistas transcritas realizadas, eu organizei dois grupos de discussão/reflexão sobre as questões que emergiram das histórias individuais. O tema do primeiro grupo de discussão foi “O processo de formação em aprender matemática”. Duas questões dispararam a discussão nesse primeiro encontro: O que percebem sobre o próprio processo de formação? E, reconhecem alguma singularidade na formação vivenciada pelas demais colegas?

O tema do segundo grupo não recebeu um título. Iniciamos com a leitura do texto da Mengali⁶ e depois duas questões abrangentes deram o tom da conversa naquela tarde fria de junho. São elas:

- Vamos agora comparar estes pontos que foram ditos aqui com o que a Brenda traz no texto dela e vamos falar um pouco de como foram as nossas práticas nos nossos primeiros anos de docência ao ensinar matemática. A gente reproduziu na prática docente, até quando práticas vivenciadas como alunas? A gente ainda sente que reproduz? O que a gente reproduz?
- Que momento que a gente teve alguma formação na rede que desconstruiu, como no caso da Brenda, aquilo que a gente fazia? Quem provocou essa (des)construção?

A hipótese inicial que tinha para esta pesquisa, de que as capacitações oferecidas aos professores pela rede municipal de educação de Jundiaí, seriam citadas, foi confirmada, mas de maneira tímida. Sem muitos detalhes, quando questionadas, as professoras falaram das capacitações durante a entrevista.

Lembranças da matemática escolar e constituição da identidade profissional

⁶ MENGALI, Brenda L. da S. *A cultura da sala de aula numa perspectiva de resolução de problemas: o desafio de ensinar matemática numa sala multisseriada*. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco. Itatiba, 2011. 218 p.

Ao explorar alguns excertos das entrevistas, não pretendo esgotar as possibilidades de interpretação, mas apresentar uma das organizações possíveis; outras análises, outras interpretações podem ser realizadas.

Para o recorte aqui apresentado trago duas representações destacadas nas falas das professoras participantes: lembranças da escola e o que elas fazem hoje com o ensino de matemática, fenômenos da história da vida e da aprendizagem pré-profissional e profissional do trabalho docente. (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Lembranças da escola

No primeiro bloco de questões as professoras falaram sobre sua formação na escola básica: quando e onde estudaram, os professores marcantes, as disciplinas escolares que mais e as que menos gostavam e a relação pessoal com a matemática.

Na construção da memória desde o início da escolarização, as experiências de vida são tecidas, quase de maneira indistinguível, com vivências escolares e familiares, conforme destacado no excerto:

Eu entrei na escola já um pouco atrasada com quase oito anos, porque meus pais se separaram e eu fiquei morando com meus avós e a minha mãe foi para cidade em busca de um emprego. Eu fiquei para trás. Quando ela conseguiu se estabilizar, voltou para buscar eu e meu irmão. Eu entrei, mas não fiz o pré, nada disso. Já entrei na escola com oito anos, no primeiro ano. Nessa mesma escola eu fiquei até o quarto ano e uma professora me marcou muito. Foi a minha professora do segundo ano, o nome dela era Maria do Carmo. [...] Eu tinha essa professora como referência, tudo o que eu fazia, fazia para agradá-la. Sempre que eu precisava contar algum segredinho ou alguma coisa eu a procurava, até mesmo depois de sair da escola eu continuei em contato com ela. Ela marcou bastante a minha vida. (Beijinho, Entrevista Narrativa-20/10/2011)

Imagens da atitude do professor e da metodologia da aula, que aparecem na narrativa, descreve o professor que marca a vida da criança:

A professora que mais marcou a minha vida foi a Dona Valdiva. Uma professora de português, naquele tempo ela dava tudo. Mas ela me chamou muito a atenção, era uma professora alta, magra, tem uma postura elegante. Todos os dias ela fazia leitura, acho que é por isso que eu gosto muito de português e gosto de ler para os meus alunos. Porque ela chegava, dava boa tarde e já fazia a leitura, naquela postura dela assim impecável. Na posição de ler até com o livro tinha a posição certa pra você ler. A gente ficava de boca aberta, porque a gente não tinha tanto livro como tem hoje na escola. Aquilo para mim era o máximo, eu ouvia as histórias. [...]A gente adorava essa professora. Gostava muito

das leituras dela, aprendia bastante. (Brigadeiro, Entrevista Narrativa-30/8/2011)

A memória que Brigadeiro produz da professora Valdiva lendo pode diferenciar-se da que ela talvez fizesse de mesma professora com relação ao ensino da matemática. Ela narra que aquela professora “dava de tudo” e que, como aluna, tinha “muita facilidade de aprender” os conteúdos da Língua Portuguesa. Mas com relação à matemática, declara, “não era meu forte”, “não compreendia a matemática”. A sua memória não constrói uma imagem positiva de quem ensinava a matemática. Porém não são narrados os gestos e nem o encantamento de uma professora ao ensinar os cálculos e a tabuada. Contudo, a nossa personagem assume o seu não aprender matemática.

Assim como Brigadeiro, Bombom e Laranjinha também sofreram na escola por causa da matemática. Ao falar da disciplina de matemática, a professora Laranjinha apresenta uma trajetória estudantil marcante, assumindo a relação que tinha com a área.

Na matemática não, eu nunca, então, eu nunca fui, eu nunca fui boa de matemática, sempre uma lástima de Matemática. A matemática para mim sempre foi um, como a esfinge, ou decifra ou me devora, ou decifra-me ou me devora, coisa assim, e ela sempre me devorava, eu sofria muito com a Matemática. E foi assim, então era aquela, era aquela coisa decorativa. Decorar tabuada basicamente, adição, subtração, aquela coisa sem muito, não tinha muito novidade. Não era uma aula prazerosa, nunca foi a matemática, nunca foi uma aula prazerosa para mim. (Laranjinha, Entrevista Narrativa- 21/10/2011)

Esta mesma professora ainda relata a participação da família nesta formação e as táticas criadas para a sobrevivência na escola.

Uma escola, a gente estudava, decorava para passar de ano, para tirar nota na prova, não era um conhecimento que se podia dizer, fixou. Nem a tabuada que o meu pai fazia cantar todo domingo fixou, eu criei estratégias. Tipo a do 7, do 7x9, quando eu preciso eu fiz um marco, foi o marco que eu fiz, se eu preciso para menos eu diminuo, se eu preciso para mais eu aumento, se eu preciso para menos diminuo 7, assim eu aprendi a tabuada. (Laranjinha, Entrevista Narrativa- 21/10/2011)

A dimensão temporal, como nos diz Tardif e Raymond (2000, p. 216), é “particularmente importante para compreender a genealogia dos saberes docentes”. As vivências familiares e escolares que formam a pessoa ocorrem mesmo antes desta ter consciência das especialidades dessas experiências. “Ter experiência, pensar sobre a experiência, fazer experiência, são expressões que se encontram no centro das preocupações da vida adulta” (PASSEGGI, 2011, p.153).

As lembranças boas e ruins e os “referenciais de tempo e de lugares” organizam e fixam as experiências em memória. “Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor ficam, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Das dez professoras entrevistadas, quatro declaram que tem a matemática como disciplina preferida. Além das quatro, Bombom e Suspiro tiveram uma relação amigável com a matemática. Bombom disse que começou a gostar quando passou a fazer parte de um grupo de amigas que a ensinou e nesse espaço sentiu liberdade de questionar e criar. Ao contrário da colega, Suspiro deixou de gostar a partir de um momento:

No começo eu gostava muito de Matemática, porque eu sabia tudo, eu ensinava todo mundo. Quando chegou no terceiro ano, eu vi que não sabia, então, eu não gostava mais de matemática. Quando era a hora da professora dar Matemática, eu já sabia que as minhas amigas sabiam e eu não. Isso para mim era muito humilhante. (Suspiro, Entrevista Narrativa- 30/9/2011)

Para essas professoras a justificativa da preferência se deu pela facilidade com a memorização dos conteúdos, a imagem da figura do professor e da metodologia de aula. O fragmento a seguir ilustra essa constatação ao falar da matemática, mas isso ocorre com os relatos das demais disciplinas:

Era de fazer continha, gostava muito de fazer continha, porque era só arrumar, e já logo por a resposta e tinha que saber a tabuada de cor. Então eu sabia a tabuada, eu não tinha dificuldade. Quando era continha, rapidinho eu fazia e eu já terminava. Sabia todas as tabuadas, gostava muito das continhas e do cálculo mental. A professora fazia um balãozinho na lousa e falava, era tipo um ditado. Falava: “quatro mais cinco”. Chamava lá na lousa para gente colocar, até mesmo dava uma folhinha mimeografada, e a gente colocava a resposta. Depois ela corrigia, era chamado cálculo mental. (Beijinho, Entrevista Narrativa- 20/10/2011)

Ao citar que a disciplina que menos gostava era a matemática, as depoentes apresentam diferentes motivos:

Matemática. Nunca gostei mesmo, eu faço uma força danada até agora, e não gosto até hoje. Em português, nossa, muito bom de português, eu ia bem de português e matemática eu sempre vivi perseguindo. (Laranjinha, Entrevista Narrativa- 21/10/2011)

Não sei, eu não compreendia a matemática. Não sei se é porque eu não gostava muito de números, já era de mim não gostar, não gostava muito dessa disciplina e não me chamou atenção tudo o que eu tinha que fazer.

Era uma coisa assim, talvez não tão dinâmica, que me chamasse atenção e sempre que eu ia fazer alguma coisa eu não ia bem. Aquilo você vai desprezando, porque se você não está indo bem, pensa: 'porque que eu vou mexer com isso?' 'Quero fazer coisas que te traz satisfação'. Então, eu lembro que eu tinha que fazer, por exemplo, as continhas de matemática, minha mãe estava fazendo janta, eu estava lá, estava na tabuada e nas continhas de dividir. Então, eu tinha muita dificuldade com isso. Nunca gostei. (Brigadeiro, Entrevista Narrativa- 30/8/2011)

Além da não compreensão, do conteúdo e do fracasso, algumas dessas professoras demonstram um sentimento de culpa por não saberem. Trazem para si a responsabilidade pelos poucos sucessos com a matemática, muitas vezes, representada por metáforas, como a da esfinge que apareceu no depoimento da professora Laranjinha.

A prática que elas têm hoje sobre o ensino de matemática

Ao falar sobre o conjunto de práticas pedagógicas que configuram a cultura da aula de matemática, Nacarato (2010, p.914-915) afirma ser esta diferente da cultura de outras disciplinas e de “parecer haver uma homogeneidade de práticas” no ensino dessa disciplina.

No que diz respeito à questão sobre a docência, na entrevista, todas afirmaram terem reproduzido práticas de estudo que vivenciaram desde a infância, como evidenciados nos três depoimentos a seguir:

Reproduzi muito a história do meu pai, vamos cantar a tabuada. Vamos cantar tabuada e também, eu reproduzi sim, porque na vida a gente copia modelos, eu acredito nisso. Eu acredito que a originalidade é muito pouco. Na vida nada se cria tudo se copia. [...] nunca a sua ideia é totalmente original, não existe ideia original, existe ideia melhorada. Alguém pensou aquela ideia, você pega aquela ideia e transforma, aprimora, melhora aquela ideia, mas não que você tenha criado aquela ideia, porque se você for procurar muito a fundo alguém já pensou naquilo que você está fazendo. Então é difícil, a originalidade. Então eu copiei modelos sim. (Laranjinha, Entrevista Narrativa- 21/10/2011)

Sim. Principalmente essas partes do magistério como já tinha comentado, a parte da psicologia mesmo, como lidar, como tratar, como falar. A gente tinha as nossas aulas de estágio e a gente dava aula para as crianças na prática e a nossa sala de aula, as nossas colegas ficavam todas no fundo da classe, olhando e avaliando e depois a gente fazia os nossos debates, o que a gente acertou, o que a gente errou, o que pode melhorar e muitas vezes além da parte teórica que seria das disciplinas que eles iriam fazer e iam falando, a maneira como conduzir as crianças durante a aula, era uma coisa que comentávamos bastante e que a gente ganha muito com isso com a criança. Porque a parte teórica a criança vai passar, passar, ela vai esquecer, mas essa parte como que você lida

com ela no seu dia a dia é o que vai marcar para a vida toda. (Brigadeiro, Entrevista Narrativa- 30/8/2011)

Com certeza. Há reprodução sim. Por que a gente quando está iniciando parece que tudo o que a gente vê na frente, a gente quer pegar e reproduzir, não é? Tudo, quase tomo da mão do outro para dar aquilo para ver se vai dar certo. (Beijinho, Entrevista Narrativa- 20/10/2011)

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

Tardif e Raymond (2000, p. 217) asseguram que “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional e constitui o meio privilegiado de chegar a isso” e afirmam que muita coisa que o professor sabe “sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar” provém na sua trajetória pré-profissional. “As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático” (TARDIF; RAYMOND 2000, p. 219)

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

Não sei se influencia. Eu acho que tem coisa que a gente vai falar com mais paixão, outras com menos paixão, mas assim, eu procuro ser imparcial, porque eu acho que é isso que vale. Então eu ensino a matemática, para mim sempre foi um tormento na minha vida escolar, eu ensino vibrando e mostrando, falando. Olha como é bacana a multiplicação, então cada descoberta, olha tá vendo a multiplicação é a adição de parcelas iguais, aí quando eles descobrem isso, nossa professora. (Laranjinha, Entrevista Narrativa- 21/10/2011)

Sim. Sim, porque quando você gosta de alguma, porque eu gosto de português, eu tenho mais facilidade em trabalhar português, você faz com mais prazer, parece, a impressão que me passa, não sei se é isso ou não, mas você passa com mais prazer... Agora, como eu não gosto de matemática e tenho algumas dificuldades, eu tenho que prepara muito mais as minhas aulas de matemática, pra eu poder falar com mais

segurança, com mais certeza, com mais convicção e sempre que eu tenho dúvida eu procuro a professora Isa. “Isa eu fiquei com uma dúvida assim, assim”, por ela ser professora de matemática. “Como que eu posso explicar isso de uma outra forma, eu entendi assim, mas como eu, na linguagem da criança, como eu posso estar passando isso?”. E ela sempre orientou na medida do possível e eu aprendo muito com as crianças. Porque como eu falo menos e escuto mais, (risos) eu aprendo com eles. (Brigadeiro, Entrevista Narrativa- 30/8/2011)

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

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

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

Os excertos aqui apresentados evidenciam poucas mudanças nas práticas de se ensinar matemática e o quanto essas práticas acabam constituindo identidades docentes pautadas na concepção de que matemática é difícil mas necessária na educação básica e, que portanto, deve ser ensinada.

Considerações finais

Uma análise inicial e pessimista aponta para um círculo vicioso para o ensino de matemática, ou seja, nesta visão, a reprodução está institucionalizada.

Contudo, como afirma Passegi (2011, p.153):

O trabalho exerce na vida pessoal do adulto uma função psicológica específica que incide sobre sua subjetividade e a necessidade de encontrar, mesmo provisoriamente, unidade e coerência. Nesse sentido, justifica-se o fato de se ancorar a formação nas experiências profissionais e oferecer condições institucionais para refletir sobre elas.

Mesmo antes de refletirem sobre as transcrições das entrevistas, as professoras participantes da pesquisa, ao organizarem suas lembranças no espaço-tempo durante as entrevistas, construíram memórias sobre a vida pré-profissional e profissional por meio da narrativa oral e mostraram certa consciência do papel do professor, ao justificarem a importância de desenvolver no aluno o gosto pela aprendizagem dos conhecimentos matemáticos.

Nacarato (2010) traz a narrativa como prática de formação continuada que pode auxiliar na reflexão das culturas de aula de matemática. Pode-se dizer que houve um momento em que as professoras narraram as aulas e refletiram sobre a própria prática. A autora (2010, p.928) fala da narrativa escrita como um processo contínuo de (trans)formação, e explica:

Nesse movimento de discussões, problematizações e reflexões, constituímos-nos profissionalmente — formadora e futuras professoras —, olhamos para nós mesmas, nossas crenças, nossas práticas... vivenciamos um processo de produção de nossas identidades, de nossas subjetividades.

Assim, com um olhar mais otimista, a partir do grupo de discussão/reflexão temos buscado uma interrupção da reprodução, oportunizando a produção de outra perspectiva para a prática do ensino de matemática nos anos iniciais de ensino fundamental.

Referências Bibliográficas

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

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, nº 37, p. 905 a 930, dezembro 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011

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

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