

TEORIAS E PRÁTICAS: colaboração no contexto educacional

Organizadores
Vinicius Iuri de Menezes
Zionice Garbeline Martos Rodrigues



TEORIAS E PRÁTICAS: colaboração no contexto educacional

Organizadores
Vinicius Iuri de Menezes
Zionice Garbeline Martos Rodrigues

Teorias e práticas: colaboração no contexto educacional,
MENEZES, Vinicius Iuri de; RODRIGUES, Zionice Garbeline Martos
(Orgs). Gradus Editora, 2022. 104p. : il. (algumas color.); PDF.

FICHA TÉCNICA

Editor-chefe

Lucas Almeida Dias

Projeto gráfico

Paulo Ricardo Cavalcante da Silva

Capa

Yarles Silva Lima

Diagramação e Projeto gráfico

Natália Huang Azevedo Hypólito

Revisão

Lucas Almeida Dias
Eduardo Silva Benetti

Comitê Editorial Científico – Gradus Editora 2021/2022

Dra. Ana Beatriz Duarte Vieira
Dra. Ana Cláudia Bortolozzi
Dra. Andreia de Bem Machado
Dr. Carlos Gomes de Castro
Dra. Cintya de Oliveira Souza
Dra. Daniela Marques Saccaro
Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana Dos Santos
Dr. Fábio Roger Vasconcelos
Dra. Gladys del Carmen Medina Morales
Dr. Gustavo Schmitt
Dra. Janaína Muniz Picolo
Dr. Leandro Antônio dos Santos
Dr. Luís Rafael Araújo Corrêa
Dra. Manuela Costa Melo
Dra. Márcia Lopes Reis
Dra. Renata Cristina Lopes Andrade
Dr. Thiago Henrique Omena
Dr. Yan Corrêa Rodrigues

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Teorias e práticas: colaboração no contexto educacional, MENEZES, Vinicius Iuri de; RODRIGUES, Zionice Garbeline Martos (Orgs).
Gradus Editora, 2022. 104p.. : il. (algumas color.); PDF.

Inclui bibliografias.

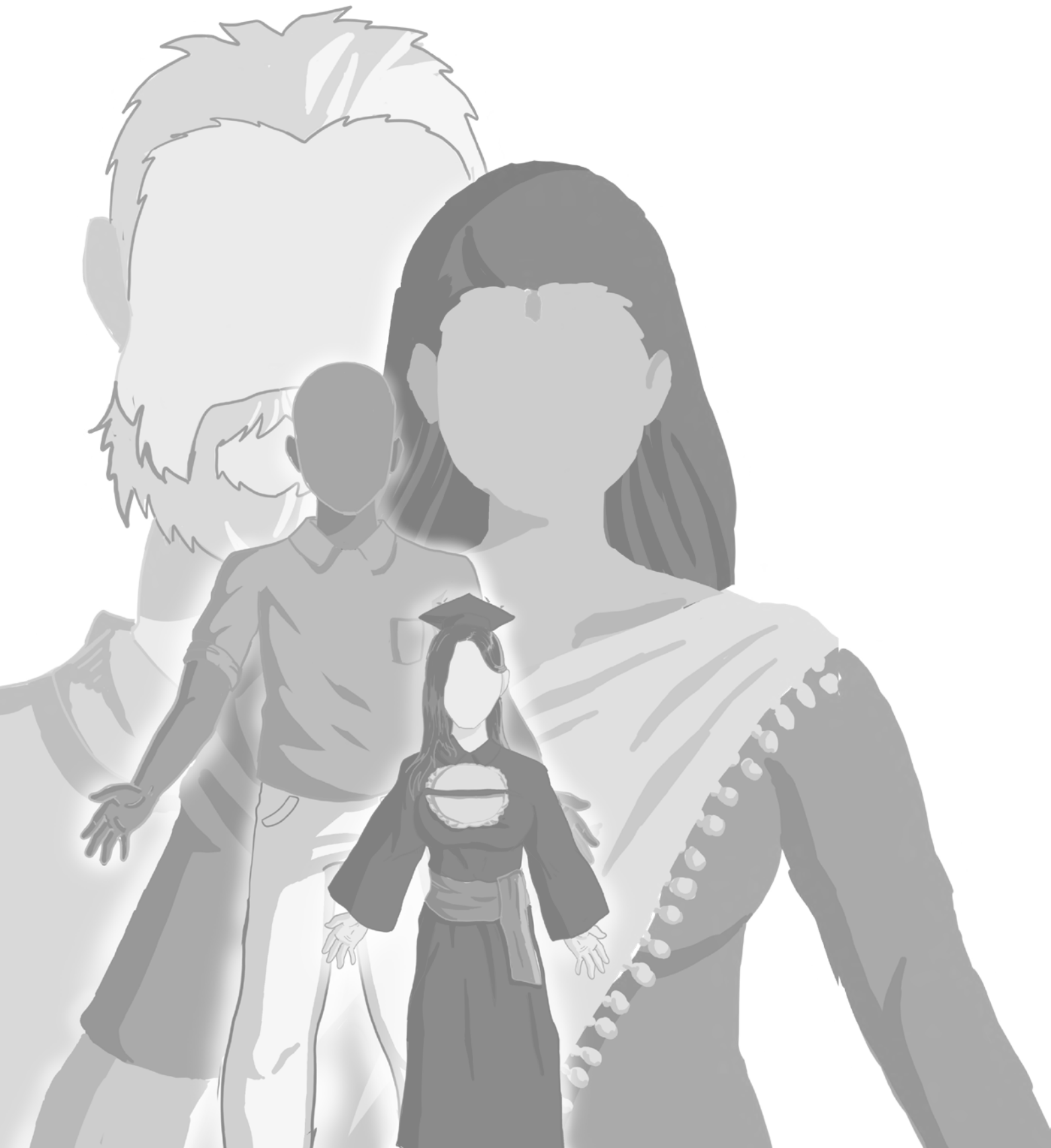
978-65-88496-80-0

1. Educação 2. Formação de professores 3. Pesquisa em educação

CDD 370.00

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Zionice Garbelini Martos Rodrigues; Vinicius Iuri de Menezes</i>	
PREFÁCIO	13
<i>Eliane Matesco Cristovão</i>	
PROFESSORES	17
<i>Eduardo Silva Benetti</i>	
SER OU ESTAR PROFESSOR: A APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA PRÁTICA	19
<i>Vinicius Iuri de Menezes</i>	
AS PEDRAS NO CAMINHO DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR ...	31
<i>Renata de Luca Gallo; Zionice Garbelini Martos Rodrigues</i>	
ENTRE SABERES, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NA TECNOLOGIA EDUCACIONAL	43
<i>Adriana de Fátima Andrade; Thais Cristina Rodrigues Tezani</i>	
O TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA DO 1º AO 5º ANO	53
<i>Airton Perpétuo Gomes Vieira</i>	
PROFESSOR COLABORADOR, POR QUE NÃO SER?	67
<i>Gláucia Luciana A. F. Silva</i>	
ASPIRAÇÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM ENSAIO DENTRO DA PERSPECTIVA COLABORATIVA	77
<i>Angélica Tyemi Yamasaki</i>	
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EXPERIÊNCIA INICIAL DOCENTE NA DÉCADA DE 1990: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	93
<i>Eliana Marques Zanata; Relma Urel Carbone Carneiro</i>	



Era o segundo ano pandêmico, março de 2021, iniciava a minha primeira experiência como professora credenciada no programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, junto a UNESP Bauru (Zionice Garbelini Martos Rodrigues). Não imaginava que iria encontrar um grupo de alunos tão dedicados e comprometidos com a qualidade de ensino da Educação Básica. E assim, iniciavam as aulas, os debates eram intensos, havia criticidade nas ações dos alunos, discutimos as questões do termo “colaboração” a partir dos vários estudiosos do tema. As aulas online eram ministradas de maneira dialógica, todos abriam a câmera e eram solícitos quando perguntados. E dentre as várias palestras convidadas, as professoras Dra. Eliane Matesco Cristovão, Dra. Rosana Catarina Rodrigues de Lima e seus professores do grupo colaborativo, com depoimentos que a cada encontro enriqueciam mais o conhecimento tácito do nosso grupo, enquanto sala de aula. O professor Dr. Klinger Ciriaco com seus alunos e grupo de professores pesquisadores, também esteve compartilhando saberes da docência na educação básica, e os impactos e desafios que enfrentamos. E por fim, devo salientar a importância das **provocativas**, tão bem desenhadas por Vinicius Menezes, que agora vai nos contando um pouco das experiências narradas neste compêndio.

Zionice(Organizadora)

O segundo ano de algo nunca imaginado a nível mundial, constantemente nos surpreendia com altos e baixos em todos os aspectos da vida. cursando o terceiro semestre do mestrado profissional, me deparei com uma disciplina que me chamou a atenção não pelo nome mas sim pela forma que iria ser desenvolvida. Medo, ansiedade, tomavam conta. Afinal, poucos alunos, uma professora recém chegada (Zionice), o que estava reservado? Pessoas distantes, ligadas por meio de um dispositivo conectado pela internet, câmera, microfone e som. Uma professora, alguns estudantes. Encontros semanais, que oportunizaram o enriquecimento do saber e a troca de experiências reais do dia a dia da prática docente. Discussões harmoniosas e calorosas, que em diversos aspectos despertou em cada um o interesse maior de compreensão de sentir a prática da colaboração. Ouvir as falas dos professores convidados a compartilhar suas pesquisas e experiências da prática docente, além do ânimo, era como se em nosso coração uma nova gota de esperança fosse derramada. Provocativas eram realizadas, com réplicas tréplicas e tudo o mais, a ponto de dormir com a mesma. Mas na certeza de que não iria parar por ali. Algo estava para surgir, apenas não estava finalizado algo em que o universo já havia projetado.

Com essa fala, o aglomerado e a explosão de provocativas, a ideia de compor um livro de forma colaborativa veio para desafiar a fundo todos sem exceção. A hora de colocar em palavras, frases e contextualizar as provocativas chegou.

O desafio foi lançado, e as provocativas tomaram sua forma escrita. Voltar e revisitar memórias de época escolar para alguns foi frustrante enquanto para outros foi o norte necessário na finalidade de observar o que deixava inquieto ao exercer a prática, o que realmente estava distraído do verdadeiro ideal - praticar a docência com excelência.

Vinicius(Organizador)





Quando recebi o convite para prefaciar este livro, ao começar sua leitura confesso que fiquei incomodada com o capítulo inicial, o qual inspira também o título do livro. Nele, nitidamente havia uma inversão na forma como geralmente se usa os termos “ser” ou “estar” professor. Vários sites e blogs discutem essa questão, mas escolhi um pequeno excerto, de Nicola et. al. (2021¹, p. 347), para exemplificar a tendência dessas publicações:

não devemos “estar professor”, ou seja, estar somente como um ser humano que se coloca de maneira autoritária e repassa o conhecimento transposto pelos livros didáticos. O “ser professor” ultrapassa muitas barreiras da educação.

Na contramão dessa concepção, para o autor do referido capítulo é mais importante “estar” do que “ser” professor. Eu tentei até instigar a organizadora do livro a persuadi-lo, convidando-o a repensar o uso dos termos em sua escrita, mas ele não aceitou. Então, eu mudei o meu jeito de olhar, e fui buscar compreender porque para ele é mais importante “estar” do que “ser” professor. Ao conseguir me desvencilhar dos meus pré-conceitos, percebi o sentido de estar professor para o Vinícius e, certamente, para todos os autores deste livro.

No texto do Vinícius fica claro que estar é mais do que ser, porque para que ele fosse professor, bastaria ter o título, ou seja, ao terminar a licenciatura, ele passou a ser professor e pôde prestar um concurso. Mas “estar”, para ele, era realmente assumir a profissão, se fazer presente nela, se entregar, assumindo todas as suas exigências, “estar” de corpo e alma!

Enfim, explicada esta inversão de mãos, na escrita deste livro, posso com tranquilidade, falar de suas contribuições para a formação de professores-pesquisadores. Este livro, antes de tudo, é um exemplo de ousadia, ao tornar escritores, professores que estão cursando o mestrado, e que não necessariamente, já haviam publicado algo. Mais do que escritores, esse livro os tornou escritores de sua, de sua própria trajetória, a partir de seus pontos de vista, agora muito mais informados sobre como a formação do professor-pesquisador pode se dar de forma mais colaborativa, autônoma e muito menos autoritária.

Retornando ao primeiro capítulo, destaco mais uma vez a firmeza como Vinícius defendeu as suas próprias ideias. Esta mesma firmeza ele demonstra na sua busca por estar professor de corpo e alma, buscar formação e, de forma ainda mais ousada, buscar o mestrado na Unesp. Sim, é de gente teimosa assim que a escola, que a educação precisa!!! Parabéns por defender que “estar professor é o mesmo que abraçar a profissão que escolheu. É fazer a diferença não apenas na vida dos alunos, mas sim de toda a equipe que o cerca”

1 NICOLA, J. F.; PALARO, S. M. C.; LEMES, S. S. Ser professor ou estar professor: as implicações no contexto de sala de aula. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 344-366, jan./abr. 2021. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i1.14937>

No segundo capítulo, intitulado “As pedras no caminho de uma coordenadora pedagógica na formação de um grupo colaborativo no ambiente escolar”, escrito pela professora Renata, uma coordenadora pedagógica, encontramos um exemplar de escrita como um senso de humildade que encanta. Esta coordenadora relata um processo de criação de práticas colaborativas simplesmente maravilhoso, que está ocorrendo em sua escola. Ela mostra, passo a passo, como constituir um grupo colaborativo na escola respeitando o ritmo dos professores e valorizando os seus saberes. Convido à esta leitura, pois é realmente inspiradora! Renata não sabe ainda o valor do que está fazendo, mas neste prefácio, eu me dispus a ressaltá-lo.

No terceiro capítulo “Entre saberes, experiências e narrativas de uma professora na tecnologia educacional”, a professora/orientadora Thaís auxilia a professora mestrande Adriana a contar, escrevendo na primeira pessoa, sua própria história com as tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental. Um texto que explicita conceitos importantes para este livro, como o de memorial. Este livro é feito de memórias, constituídas “na relação dialética entre as experiências vivenciadas e o texto narrado com a mediação da reflexão”, como bem apontaram as autoras, e este capítulo possibilita um mergulho nas práticas de uma professora coordenadora que defende o uso das tecnologias e que ousa, desde muito antes da pandemia, convidar os professores a se prepararem para este uso. Agora, ela se encanta com as possibilidades da colaboração, e segue, sempre no rumo das ousadias!

Ao relatar “O trabalho colaborativo de professores que ensinam matemática do 1º ao 5º ano”, no capítulo cinco, o professor Airton mostra que, muitas vezes, é preciso voltar aos bancos escolares para perceber o significado do que fazemos. Somente após 20 anos de trabalho este professor percebe que já havia participado de inúmeras experiências colaborativas, e procura dar sentido a elas. Outra percepção importante, discutida pelo professor, se refere ao papel da escrita nesse processo.

No capítulo 6, a epígrafe escolhida já nos mostra o tom da narrativa escrita pela Gláucia: “Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas. Luiz Fernando Veríssimo. Ela nos apresenta sua trajetória estudantil e profissional, e tece profundas reflexões sobre o papel da colaboração na formação do professor. Gláucia é corajosa, disse o que poucos professores de matemática assumem: “quando você é professor e principalmente de Matemática tem o paradigma sobre quem “sabe matemática” é mais inteligente, não precisa de ajuda e tudo se resolve sozinho”. Este é um obstáculo a ser vencido por nós, professores de matemática, se quisermos realmente transformar o ensino! E fica então o convite da Gláucia: “Com tantos benefícios sobre grupos colaborativos, professor colaborador, por que não ser?”.

Eu não poderia falar do único capítulo escrito por uma licencianda, sem trazer este trecho que ela mesma escreveu. Ele é longo, mas diz muito sobre o capítulo escrito pela Angélica.

Talvez você, caro leitor, esteja se perguntando neste momento, o porquê de uma licencianda ter um capítulo neste livro escrito por professores com vasta experiência em sala de aula, e também alunos do curso de pós-graduação na área da educação. Acredite, me fiz esta pergunta por diversas vezes também. Por que, afinal, quais seriam as contribuições significativas de uma aluna com pouca experiência enquanto professora para o ensino?

Enfim, suas contribuições são muitas, porque você, Angélica, tem a oportunidade de refletir sobre colaboração, ainda na sua formação inicial. Este é um privilégio que poucos licenciandos experimentam! E isso precisa mudar, por isso seu capítulo “Aspirações de uma professora em formação: um ensaio dentro da perspectiva colaborativa” está aqui! Sim, a colaboração pode nos ajudar a superar os piores traumas da vida, seja com a matemática ou com a docência, e você mostra isso muito bem...

Para fechar, trago as impressões sobre a leitura do último capítulo, escrito pela minha quase xará, Eliana e sua amiga Relma. Quanta sensibilidade e profundidade reflexiva ao discorrer sobre o início da carreira de duas professoras que lidavam com a inclusão de alunos surdos, por meio de cartas. Onde estava a colaboração, aí? Num tempo em que a colaboração não era o paradigma vigente, estas professoras resolvem compartilhar, por meio de cartas, suas primeiras experiências docentes, no sentido de se ajudarem... quanta riqueza de sentido de parceria, de amizade, de aprendizagem colaborativa nesse processo. Ao mesmo tempo, que tristeza ver como o Brasil caminhou e ainda caminha a passos extremamente lentos no processo de inclusão.

Com muita alegria por ter feito parte dessa escrita, termino esse prefácio convidando você, leitor, a conhecer as experiências colaborativas e o processo colaborativo de escrita aqui refletidos.

Eliane Matesco Cristovão
Outono 2022

PROFESSORES

*Não desejamos ser romantizados
Tampouco queremos idolatria
Precisamos sim sermos respeitados
E também que tenham empatia*

*Não é mero dom ser professor
Precisa de empenho e dedicação
É labutar com intenso ardor
No trabalho da iluminação*

*Entretanto, não descartamos o divino
Pois também a fé nos auxilia
A combater a figura de paladinos
E agirmos com sabedoria*

*Encaramos de frente a batalha
Da iluminação através do educar
Somos tratados com migalhas
Mas não desistimos de lutar*

*Somos gladiadores do saber
Lutamos para a iluminação constante
E mesmo que tentem nos escarnecer
Nossa força é incessante*

*Respiraremos fundo e sempre avante
Orgulhosos da tarefa de professorar
E não há nada que desencante
Ao ver a educação desabrochar*

Eduardo Silva Benetti



INTRODUÇÃO

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem a serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.
Augusto Cury

As linhas que seguem refletem as memórias e impressões de um professor recém formado em seu primeiro dia de trabalho e os dias subsequentes, mostrando o progresso, a evolução e a certeza de que Professor, é a profissão certa escolhida para si. Ao chegarmos no “tal professor”, iremos discorrer e refletirmos juntos acerca dessa profissão

MEMÓRIAS

Meu contato com a profissão docente se deu no maternal, época em que ainda pequeno comecei a frequentar a escola. Era meados de 1993, quando pela primeira vez entrei numa sala onde outras crianças estavam ali com o mesmo objetivo: aprender! Mas em minha mente pensava, porque preciso sair de casa para aprender, se minha mãe me ensina tanta coisa! Hoje percebi que minha mãe não tinha as habilidades necessárias para me ensinar a ler e a escrever, e precisou buscar a ajuda de uma professora na escola do bairro.

Me recordo de brincar de escolinha em casa com os primos e com os filhos dos vizinhos. Onde sonhávamos em ser como a professora, pois afinal ela nos ensinava as letrinhas e os números. A cada ano que passava, outra professora chegava em minha vida e ia me marcando.

Mas a professora da antiga primeira série do Ciclo I carrego até hoje no peito. Me ensinou a escrever de letra cursiva no caderno, a contar os números e a ler historinhas no livro didático. E me ensinou a jamais ter vergonha em não saber escrever a palavra “sombra” com letra de mão na lousa diante da classe. Professora que, na época em que fui fazer faculdade, lá estava ela se aperfeiçoando e juntos participamos de um programa do governo estadual que financiou parte dos estudos; e juntos por quatro anos trabalhamos aos finais de semana com a comunidade principalmente na parte de geração de renda. E, ao ingressar no ensino básico após um concurso, lá estava ela na mesma escola.

Outros professores me marcaram em minha trajetória do Ensino Fundamental e Médio. Tenho boas recordações e péssimas também. Das boas, fiz de exemplo para que seguisse, das péssimas, para jamais cometer igual.

² Mestre em Educação: Docência para a Educação Básica, área de ensino. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2678555566922437>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4313-2076>. E-mail: vinicius.menezes@unesp.br.

Ser professor, em meu caso, foi uma trajetória que iniciou de forma curiosa. No qual jamais acreditava que estaria capacitado para tal, a ver que não era a minha escolha profissional.

Cursar uma graduação na área da tecnologia era o momento auge da época, que era nítida a possibilidade evolucionar que ia se enfrentar no século 21. Não contente com a graduação escolhida, após a conclusão do curso, procurei outra. E como muitos frustrados no curso de graduação escolhido, decidi ver outro que me agradasse e que pudesse me trazer uma estabilidade financeira - pensando no futuro pessoal e profissional. Dizia para meu consciente que “jamais” iria para uma sala de aula, pois não tinha estudado tanto para ser professor.

Pensava comigo, quantos professores ouvi falar que eles não se importavam com a sala, se dariam aula ou não, pois o pagamento estaria na conta no dia; e a “sala em si” sem o conhecimento. Não sei até hoje as motivações para que alguns professores fizessem questão de afirmar continuamente essa fala. E me traz a reflexão de que esses professores que ali compartilhavam o conhecimento não estavam professores e sim apenas sendo professores. Fui traumatizado com a carreira? Se eu fui, e estava com o receio de assumir uma possível posição, quantos professores “contaminam” a mente de muitos alunos ao proferirem palavras de que os mesmos não eram capazes de aprender, não tinham força de vontade, que estavam ali apenas pelo salário? Será que a culpa pela banalização da forma de pensar acerca da profissão e do *status* ou padrão professor está na responsabilidade dos professores do passado? É fato concordar que a fala é uma arma que a longo prazo pode matar. Acredito e paro para refletir que esse tipo de manifesto, além de ser pessoal, pode ter contribuído para uma formação não esperada. Haja vista que a formação dos novos professores se dá dentro das salas de aula, ou seja, os alunos podem ser os que te substituirão. Porém, esse tipo de manifesto, mostra em certos momentos, a possibilidade de uma profissão fácil, simples, no qual é apenas estar em pé diante de vários alunos e não executar as habilidades profissionais para tal, que no início do mês terá dinheiro na conta. A cobrança para a postura profissional é exigida de forma bem rígida, mas a sociedade massacra o profissional que no passado o ensinou o segredo que está por detrás das simples letras, sílabas e números.

Contudo, acabei prestando alguns concursos, pois o local em que estava trabalhando estava desagradável. Passei em vários, inclusive o do “tal” professor. É engraçado dizer que passei em um concurso para algo que tinha não apenas convicção, mas certeza interiormente de que não possuía qualidades e habilidades específicas para tal. Com as convocações para as vagas, optei em assumir para o que iria ter salário maior e trabalhar menos horas.

Assumi o cargo de Professor de Projetos Pedagógicos, cargo esse que era de exclusividade das Escolas de Tempo Integral na rede em que iria atuar e que estava em expansão. Esses projetos eram idealizados no contraturno do período regular que compreendiam: aulas de reforço escolar, inglês, informática educacional, dança, educação ambiental, arte, prática esportiva entre outras opções. Hoje sei do que se trata e qual a sua importância, mas quando assumi o cargo, nem ao menos tive o interesse em pesquisar para saber o que era isso, tinha apenas noção por ser algo envolvido com a minha primeira graduação. Assumi a vaga, realizei as chamadas capacitações e aguardei

o primeiro dia de entrar em sala. Ouvi dizer que o primeiro dia como um professor iria ser inesquecível, poderia ser favorável ou não para o consciente e o coração.

Chegou o tão esperado dia. Meu primeiro dia como professor. Fui para a escola literalmente com a cara e a coragem. Vi uma professora que conheci na atribuição, e ao receber as boas vindas da mesma, fui questionado sobre o que iria trabalhar e para surpresa dela disse que não tinha nada, não tinha preparado nada. Surpreso fiquei eu ao saber que em poucos minutos estaria frente a diversas crianças e além de não ter o preparo para tal, não sabia o que estava fazendo ali.

Olhava pra elas, elas me olhavam de cima abaixo. Assustadas, e em meu pensamento, o que será que elas estão vendo quando me olham? Dei o boa tarde, me apresentei, conversamos sobre o que iríamos aprender na aula, claro as famosas regras, o tal do contrato pedagógico. Levei todos para o computador, e lá desenhamos em um software tudo sobre a nossa conversa, e os deixei jogar alguns joguinhos esquisitos. E claro que a sala só não subiu no ventilador, por não conseguirem alcançar. E o que fazer? Peço ajuda? Grito? Saio correndo? Fui e sentei do lado de um aluno e pedi para me ensinar o joguinho que estava fazendo a sala ficar tumultuada. Me recordo que a impotência tomou conta de mim e a vontade de sair correndo era maior que o meu esforço para estar ali.

Ao sobreviver ao primeiro dia, chegando em casa, aos prantos, percebi que não tinha preparo para estar ali. E que ter o “status” professor, não se tratava de apenas um simples concurso. Precisava me preparar melhor se tinha a intenção de estar naquela posição. O *status* da posição pública cresce aos olhos, a posição, o título. Mas tudo tem dois lados, e a análise realmente é idealizada unicamente de um só - aquele que nos favorece e nos traz maiores benefícios sem muito esforço unicamente.

Experimentei a troca de experiências com profissionais da área que me auxiliaram na prática pedagógica. Na postura do falar, se comportar e até mesmo escrever corretamente na lousa - afinal nem todos possuem a tal “letra pedagógica” para que os alunos compreendam. Assistia aulas de colegas, leitura sobre planejamento de aulas, comportamento pessoal, e principalmente como planejar uma aula - o tão temido planejamento anual realizado muitas vezes durante o HTPC³.

A necessidade de capacitação me levou a busca por mais formações específicas para ser o profissional que gostaria de me tornar, me especializei, realizei cursos até enxergar mais longe. De que as ideias que tinha não eram apenas coisas da minha cabeça, existia ali a possibilidade de ir mais além, para além das paredes da minha sala de aula. Foi quando decidi concorrer a uma vaga no Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação - Mestrado em Docência da Educação Básica da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru, o qual acrescentou consideravelmente as expectativas que buscava e não conseguia encontrar.

Houve momentos de trocas importantes que me colocaram no qual estou hoje, e motivações para fazer o que faço. Hoje afirmo que estou professor e que não apenas sou professor.

³ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, é o tempo estabelecido pelas escolas das redes municipal e estadual de ensino, com o intuito de reunir professores e coordenadores para a discussão, análise e proposição de soluções que possam atender às necessidades educacionais coletivas apresentadas periodicamente. Este tempo está incluído na carga horária semanal dos profissionais da Educação, que devem participar a fim de atender aos objetivos próprios de uma reunião de hora de trabalho pedagógico coletivo.

O “TAL” PROFESSOR

O profissional da educação professor já atingiu o seu patamar de profissão por muitos anos.

Podemos encontrar em muitas literaturas definições variadas sobre o professor. Como também podemos encontrar outras palavras para tal, como educador, docente, instrutor, formador, pedagogo, etc.

A sociedade está em constante evolução e transformação, ou seja, a sociedade se transforma a cada minuto do dia e da noite, nos surpreendendo com inovações, mudanças de comportamento, regras e decisões que afetam a tudo e a todos. E de acordo com isso, que é vivenciado constantemente, o professor em sua ligeira colaboração, desperta em si o propósito de preparar o aluno para não apenas viver, mas sim participar da sociedade dessas mudanças e incertezas, e também disposto a enfrentar desafios. Não se esquecendo que a contribuição da melhora da sociedade é atribuída muitas vezes ao professor.

A função docente é caracterizada pela ação do ensinar, no qual o conceito não se define em um modo mais fácil. Há diferença em “professar um saber” e fazer com que outros aprendam alguma coisa, como aborda Roldão (2007). Para Marcelo (2009), a profissão docente é a “profissão do conhecimento”, fazendo-se o conhecimento e o saber a validação da profissão. Juntamente com o compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Com essa visão, o professor atua com o conhecimento, e para essa atuação, ou seja, exercer essa responsabilidade há a necessidade do compromisso com a aprendizagem.

Ser professor hoje, em plena era das evoluções tecnológicas, configura a necessidade de esforço para continuar aprendendo para então poder ensinar. Isso se dá devido a rápida transformação dos alunos e também do conhecimento.

Apenas ter o conhecimento não faz de uma pessoa, um professor, é preciso saber ensinar, é preciso saber compartilhar e colaborar na finalidade de um processo que desenvolva as habilidades do docente.

O nascer de um professor não se dá apenas em seu período de estudos com um curso de nível superior. O professor nasce a partir da sua capacidade em colaborar nas suas vivências de conhecimento, dedicação, esforço e no compromisso em assumir a posição docente.

A posição docente não se trata apenas de manter o chamado “status” da profissão. É você ser capaz de dizer se realmente é professor ou se está professor. A postura dessa resposta é de forma bem simplificada, ou deveria ser. Pois o que verdadeiramente motivou a escolha da profissão docente? Um professor consegue responder, de forma que a resposta convença acerca dessa tal postura ou “status” que se encontra, ou ainda mais com o que a classe e a sociedade exigem?

Um docente ao afirmar “sou professor”, nos remete ao que podemos dizer que ele está em busca da “profissão do momento”. Profissão essa que pode o direcionar para o status que almeja. Geralmente ao questionar o docente, ele afirma que a sua motivação na escolha da profissão está na estabilidade financeira quase que exclusivamente.

A motivação financeira é uma resposta muito comum, e encontrada em muitas falas de professor ao ser questionado, sobre o que o direcionou para a escolha

dessa profissão. No entanto, muitos não se recordam que a docência não é movida apenas da motivação financeira, e sim do comprometimento em acreditar que é possível a capacidade de produzir colaborativamente o conhecimento ou produção colaborativa do conhecimento.

O conhecimento vem construindo-se desde os primórdios da humanidade. E a cada dia que passa, nos deparamos com desafios que precisam ser superados, e barreiras vencidas. Musitano (2017) pontua que a dominação do fogo na Pré História foi o primeiro grande conhecimento tecnológico. No qual o surgimento e constituição da ciência se daria muito tempo depois. Isso nos leva à reflexão de que o domínio do fogo de maneira inicial deu-se por meio da observação. Também é evidente que houve erros e acertos com o manuseio desse elemento natural que mudaria a circunstância da humanidade.

A evolução da espécie humana só tem sido possível devido, inicialmente, ao acúmulo de saberes intuitivos ou conhecimentos práticos, desenvolvidos pelos próprios humanos, que tornam possível sua existência até os dias de hoje. Nessa caminhada da humanidade, foi ocorrendo um processo seletivo de saberes, desde o começo da relação entre o homem e a natureza, que se reproduziram e vêm sendo repassados para as novas gerações (SILVA; MELO NETO, 2015, p. 139).

A evolução e o crescimento dos saberes do professor, está condicionado à característica de *estar professor*. O “*estar professor*” é o mesmo que abraçar a profissão que escolheu. É fazer a diferença não apenas na vida dos alunos, mas sim de toda a equipe que o cerca. Não são as motivações financeiras que determinam suas atitudes e sim a força interior em contribuir positivamente para modelos estruturais que não sufoquem o ensino e o aprendizado de acordo com os procedimentos que são visíveis e vivenciados hoje ou posições hierárquicas.

A docência do professor é influenciada pela cultura e também pela história de vida em diversos aspectos. Sobre a cultura pedagógica corroboramos com Santos (2012),

A história de vida de cada um é construída ao longo da sua existência a partir de experiências vivenciadas em todas as dimensões pessoal, profissional, cívica e social, não só enquanto formandos, mas também enquanto formadores. (SANTOS, 2012, p.36).

O processo e a evolução dos saberes, bem como do crescimento do conhecimento, aponta efetivamente ao docente, acerca de sua característica e capacidade.

A cultura de certo modo está inserida no processo de atuação e formação do docente. O que ao menos deveria fazer com o que a abordagem da cultura hierárquica fosse flexível e passível de mudanças. E conforme afirma Santos (2012), a forma como os docentes pensam e também agem na prática profissional está conectada à cultura social.

E sobre cultura, Gómez (1992) afirma que antropológicamente enreda-se nas crenças, conhecimentos, hábitos, costumes, formas de arte, leis, moral, determinantes na vida do homem, individualmente ou em grupo. Ou seja, a cultura surge manifesta-se como uma herança social tendo grande proporção seja popular ou tradicional. Ainda para Gómez (1992), a transformação da cultura se dá numa essência flexível e entrosada nas relações que se constituem baseando-se nas influências da constante evolução científica e tecnológica.

O docente na fase do “estar professor”, compreende que não pode deixar para depois a busca do aperfeiçoamento. Esse docente, sente a necessidade de estar ali, pois visa além do que consegue oferecer, está em constante busca. Ele não conta com a sorte de que apenas as experiências pessoais o façam “estar professor”. Ele se dedica, se preocupa, mostra o interesse em buscar, mostra o aprendizado da prática do dia a dia.

O SILÊNCIO DO PROFESSOR

O mundo, a sociedade que atualmente estamos de certa forma comprometidos, muitas vezes, o silêncio é, de certo modo, apontado como algo desfavorável, pois gera a inquietação e provoca perturbações. O silêncio é tido como uma forma de sobrevivência de experiências, digamos de passagem por fases da vida.

Sabemos que o silêncio é a origem de uma ética, da construção dos sentidos e do mundo e, em particular, da construção do pensamento e das linguagens: “O oculto fascina”, escreve Jean Starobinski. Podemos dizer também, inspirados nele, que o silêncio fascina porque guarda uma força estranha que leva o espírito a se voltar para o que não existe. é o silêncio entre as palavras que dá sentido à fala, e o mesmo acontece com o pensamento (NOVAES, 2014, p. 20).

Eni Orlandi afirma que “O silêncio escorre por entre as tramas da fala” (ORLANDI, 2002, p. 34). Sendo assim, podemos ver que o silêncio fascina de diversas formas. A arte de se comunicar, seja de forma escrita ou falada, nem sempre é apta para a reflexão. Enquanto o silêncio, aparentemente traz a possibilidade de uma certa sensação de preenchimento devido a ausência dos sons e barulhos. Corroborando com Giacoia Junior (2014) a capacidade do silêncio é da exclusividade de um ser no qual afirma ter a linguagem.

É na fala do ser pensante que é possível encontrar os tipos de silêncios. Seja o silêncio de quem escuta ou até o daquele que se recusa a falar. Agrada ou não. Positivo ou negativo. Lapoujade (2014) nos faz refletir que o silêncio traz possibilidades de cumplicidade e até mesmo ameaças.

A necessidade de distinção do uso e compreensões do silêncio ficam evidentes com a afirmação de Coli (2014).

Esses silêncios são diferentes segundo suas origens, segundo a situação na qual nós nos encontramos. Há por exemplo, o silêncio da espera, que pode ser carregado de agitações ou de tédio. Há o silêncio da noite, que faz surgir a experiência sem palavras do mistério, aliado ao torpor, ao sono, ao negror invisível. Outro exemplo é o silêncio do quarto de dormir é diferente do silêncio da sala de estar, por exemplo; outro também é o silêncio das bibliotecas, silêncio interativo, carregado de respeito, no qual tememos levantar a voz; ou o silêncio dos templos, que parece se voltar para uma abertura em relação ao transcendente (COLI, 2014, p. 426).

Estar silenciado e emudecido, nos direciona para o estado automático da docência. Estado esse que não é e nunca foi a intenção daqueles que um dia estiveram no status de ser professor e dos que hoje estão. Novaes (2014) afirma que há certa dificuldade em conviver com momentos silenciosos.

Fala-se tanto que nem tempo se tem para pensar. Damos com muita facilidade e até certo desprezo um “adeus” às palavras de maneira tão tirânica e tão natural que nem conseguimos colher imagens que ela nos propõe. Sem o tempo do pensamento, a simplicidade das palavras e a riqueza dos sentidos desaparecem no fluxo tagarela. Sem a experiência do silêncio não se entende o que se diz. Ora, conhecer uma coisa é experiência; conhecer o sentido da fala é experiência. Muitas vezes, usamos signos e palavras sem pensar no seu verdadeiro sentido. Os dados impressionam: pesquisadores afirmam que, só nos Estados Unidos, houve um aumento de quase sete trilhões de palavras faladas, a partir da invenção de novas tecnologias. As perguntas são inevitáveis: o quanto se fala? Estamos entrando na civilização de falastrões em facebooks, twitters (escritos na cadência da fala), celulares, conversas on-line? A linguagem técnica domina a fala e põe em lados opostos os números, a percepção e a experiência do mundo? (NOVAES, 2014, p. 12).

É necessário valorizar a experiência do silêncio e o entendimento do sentido do que é dito e também do que não é dito. Com esses apontamos, o que motiva o silêncio de um professor? O que o docente quer mostrar com seu silêncio?

Ao ficar em silêncio o professor, pode se privar de apresentar sua opinião, ou porque não quer prejudicar uma situação delicada, ou por não ter o devido espaço para tal.

O docente que está professor, quase sempre silencia-se, em privação da colaboração e da inovação. Recebe a chamada carga negativa de palavras desmotivadoras, seja pela falta de incentivo local ou até mesmo pela falta da parceria.

As situações atuais que se encontram na profissão docente, tem feito com que o mesmo se cale, e apenas observando. Por que ficar em silêncio se o professor tem a “chave” para quebrar paradigmas e mudar opiniões com sua voz e atitudes? O docente assume a responsabilidade de ser o porta voz das mudanças pessoais e até mesmo interpessoais dentro da sala de aula. É um influenciador de opiniões que está a cada dia que passa retraindo-se e deixando o silêncio perturbar os que estão ao redor. Até que ponto o professor deve silenciar a cultura que é imposta na prática por aqueles que a determinam?

É fato que os impositores de regras de determinantes diretrizes desconhecem a realidade da prática docente, afinal, não experimentam a vivência na pele do que foi imposto. Até que ponto, onde, como o professor deve silenciar-se para executar a prática docente da melhor forma possível?

Orlandi (2002) diz que o silêncio é “o intervalo pleno de possíveis que separa duas palavras proferidas: a espera, o mais rico e o mais frágil de todos os estados. O silêncio atravessa as palavras”.

Quais exceções é necessário para que o silêncio seja irrompido e deixe simplesmente de atravessar as palavras?

A PRÁTICA DA COLABORAÇÃO

A prática colaborativa entre professores vai além da pré-disposição para trabalhar juntamente com outro colega. Trata-se atualmente de uma prática pedagógica que pode estar inserida em uma política pública de uma escola, uma rede de ensino e até mesmo um grupo para a troca e compartilhamento de práticas e experiências.

Na contrapartida de políticas públicas de formação continuada, o professor fazendo parte de um grupo colaborativo assume o papel de produtor do conhecimento que

resulta de práticas colaborativas e também reflexivas na formação. No qual a sala de aula tem o ponto de partida e chegada ao mesmo tempo, fazendo o professor sentir-se mais valorizado e reconhecendo então a importância dos saberes na complexidade do seu fazer, afirmam Cristovão e Castro (2013).

Fiorentini (2004, p.60), entende que os grupos colaborativos são espaços onde todos os participantes, professores da escola e formadores de professores aprendem uns com os outros. Ou seja, os professores se constituem ao mesmo tempo aprendizes e ensinadores.

Cremonese e Ciríaco (2020) mostram que,

É por meio da troca de experiências que o professor torna-se autor do seu próprio desenvolvimento, levantando discussão e novas propostas para solucionar os problemas oriundos de sua prática pedagógica que, quando discutidos/refletidos coletivamente, podem oportunizar a consciência de determinadas ações. (CREMONEZE; CIRÍACO; 2020, p. 414).

De acordo com Ciríaco e Morelatti (2016) um grupo que tenha as características colaborativas fornece aos professores oportunidade da troca de experiências e a problematização da prática docente, tirando-os da zona de conforto, abrindo então possibilidades de reflexão e autonomia.

Assim, para que se caracterize um trabalho de grupo colaborativo, há diversos pressupostos que o caracterizam e que o sustentam. Destaco aqui os três que julgo imprescindíveis e que é preciso que sejam bem definidos:

1. Seria de muito proveito se os professores envolvidos na prática colaborativa fossem simpáticos uns com os outros, contudo, por se tratar de um espaço profissional, mais que a “simpatia” o profissionalismo na análise, planejamento e implementação das ações pedagógicas se faz imprescindível. Cochran-Smith e Lytle (1999) mostram que a primeira concepção do aprendizado de um professor está baseada na compreensão de que a relação entre conhecimento e a prática pode ser pensada como de conhecimento para a prática. Ou seja, os professores aprendem o conhecimento através de várias experiências de formação que dão acesso à base de conhecimento.

2. Em uma prática colaborativa é preciso que os professores envolvidos coloquem seus saberes a serviço do processo de aprendizagem dos alunos. Não há espaço para individualismos e “sonegação” de informação. Cristovão e Castro (2012) fazem uma comparação da sociedade e da escola que estão em constantes fases de mudanças, e asseguram que a escola caminha a passos lentos corroborando com Arendt (1972, p.246) “dado que o mundo é velho, sempre mais do que as nossas próprias crianças, e aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado, não importa quanto a vida seja transcorrida no presente. É um fato. E sendo assim, conforme os autores, é evidente que o sucesso do aluno é o sucesso da prática de todos os envolvidos.

3. A colaboração não é algo intuitivo, não é uma prática baseada em ensaio e erro. É você ir além do mundinho fechado. Araújo (1996) diz que cooperar, colaborar é uma prática de reciprocidade. De fato não é intuitivo, mas é ensinada a partir da reversibilidade das operações, da descentralização do seu próprio ponto de vista para com os demais. Ou seja, pode ser ensinada. Há uma literatura e

um conhecimento científico disponível que a sustenta. Assim, não justifica-se posicionamentos com o argumento de que não se tem registros desta prática.

Trabalhar de forma colaborativa nem sempre é concordar com o mesmo estudo e determinado objeto. O que define um espaço colaborativo é a participação. Ou seja, a colaboração nasce na intenção. Os grupos colaborativos nascem da cooperação mútua, quando há empatia entre o corpo docente, as práticas tendem a se configurar como colaborativas, contudo, o inverso também é verdadeiro quanto a colaboração passa a ser uma estratégia presente no projeto político pedagógico ou na política pública da rede de ensino.

Colaborar em partes, é preocupar-se em entender o processo encontrando maneiras de fazer com que a sua parte tenha um impacto ainda mais positivo para os demais. O impacto não é “único exclusivamente”, mas sim do “conjunto colaborativo”. Há momentos em que alguém faz mais e há momentos em que faz menos, contudo, maior ou menor participação na ação colaborativa depende da necessidade da sua área de atuação. Sendo assim, a cooperação cumprirá sua parte para que as demais possam fazer o mesmo chegando ao resultado. Certamente, mas desde que os papéis sejam bem definidos para que não se recaia na condição de um professor que pesquisa, planeja e os demais executam.

Com isso, surgem questionamentos presumidamente reflexivos: O que impede o professor de ser colaborador? Porque a cultura não nos permite ser colaboradores? O que engessa a prática da colaboração? Quais impedimentos de agregar, criar meios de colaboração independente, formas, atividades?

Há inúmeros fatores que impedem a prática colaborativa, no qual muitos podem ser atribuídos ao docente. Mas, vamos lá:

- A) Comodismo - se eu trabalhar colaborativamente terei o compromisso de entregar serviço “religiosamente” e perco minha liberdade de ritmo de trabalho.
- B) Resistência - sempre trabalhei do meu jeito e deu certo. Agora vem com essas modernidades que não levam a nada e ainda terei que fazer o trabalho de outros professores “folgados”.
- C) Insegurança - se tiver que expor minha prática pedagógica para os colegas serei avaliado e julgado. A corda vai arrebentar para o meu lado.
- D) Meritocracia presente nos sistemas de ensino: se eu der a dica e der certo, os colegas é que levarão a fama nas minhas costas.
- E) Gestão tradicional: uma gestão clássica e tradicional compreende a colaboração de forma equivocada. Ainda há o pensamento de que os professores se juntam para não assumirem suas responsabilidades e a gestão não ter de quem cobrar individualmente pelas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o sistema ao qual estamos inseridos na métrica de trabalho docente, em diversas situações nos engessa de certa forma. Em muitos casos trazendo limitações

e inseguranças desnecessárias na prática pedagógica e até mesmo na colaborativa, direcionando o docente para o emudecimento, o silêncio assustador.

Temos sim dificuldades e é evidente que há muitas etapas que ainda precisam ser vivenciadas e vencidas. E sanar todas de uma única vez, seria o mesmo que negligenciar o silêncio estabelecido.

Professor foi chamado e instituído para ser agente de transformação. Quando um docente realmente se apaixona pelo que faz ele deixa de ser e passa a estar professor.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 103-134.

CIRÍACO, K. T.; MORELATTI, M. R. M. **Notas sobre colaboração, grupos colaborativos e desenvolvimento profissional de professores iniciantes**. In: CIRÍACO, Klinger Teodoro; RODRIGUES, Zionice Garbeline Martos (org.). *Práticas de colaboração em contextos de formação com professores que ensinam matemática*. Curitiba: CRV, 2016.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. **Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities**. In: *Review of Research in Education*. USA, 24. p. 249-305. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática - FE/Unicamp). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/250185427_Chapter_8_Relationships_of_Knowledge_and_Practice_Teacher_Learning_in_Communities>. Acesso em: 30 jun. 2021.

COLI, J. A inteligência do silêncio. In: NOVAES, A. (Org) **Mutações: O Silêncio e a prosa no mundo**. São Paulo: Ed. Sesc SP, 2014. p. 425-434.

CREMONEZE, M. L.; CIRÍACO, K. T. **Professoras que ensinam matemática e um denominador comum: Grupo Colaborativo**. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 35, n. 112, p. 412-431, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9662>>. Acesso em: 10 jul. 2021.

CRISTÓVÃO, E.; CASTRO, J. **Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência**. *Revista Espaço Pedagógico*, v. 20, n. 1, 4 out. 2013. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3513>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GIACOIA JUNIOR, O. Por horas mais silenciosas. In: NOVAES, A. (Org) **Mutações: O Silêncio e a prosa no mundo**. São Paulo: Ed. Sesc SP, 2014. p. 79-96.

LAPOUJADE, D. O inaudível: uma política do silêncio. In: NOVAES, A. (Org) **Mutações: O Silêncio e a prosa no mundo**. São Paulo: Ed. Sesc SP, 2014. p. 151-165.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Ciências da Educação**, n.8, 2009, p.7-22

MUSITANO, M. **O homem e o fogo**. Invivo. 2012. Disponível em: <<http://www.invivo.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=1014&sid=9>>. Acesso em: 10 de Jul. de 2021.

NOVAES, A. **Mutações: O Silêncio e a prosa no mundo**. São Paulo: Ed. Sesc SP, 2014.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 5. ed., 2002.

PÉREZ GOMES, A. **O pensamento prático do professor: a formação do professor com prático reflexivo**. In: NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

RIBEIRO, J. J. **Educação inclusiva e os desafios para formação de docente**. Temas em Educação e Saúde , Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84-95, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/13316>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

ROLDÃO, M. do C. **Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007.

SILVA, S. F.; MELO NETO, J. F.. **Saber popular e saber científico**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 24, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2015.



AS PEDRAS NO CAMINHO DE UMA COORDENADORA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

Renata de Luca Gallo⁴
Zionice Garbelini Martos Rodrigues⁵

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra
Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra

Poema “No meio do caminho”, 1928.

INTRODUÇÃO

Os dez versos que abrem a seção desta introdução referem-se ao poema de Carlos Drummond de Andrade “*No meio do caminho*” publicado pela primeira vez em julho de 1928 na Revista de Antropofagia de número 3 dirigida por Oswald de Andrade, a qual recebeu duras críticas e gerou muita polêmica ao ser lançado devido a repetição de palavras utilizadas pelo escritor. A leitura que fazemos do poema “*No meio do caminho*” dialoga com as autoras enquanto pesquisadoras sobre as dificuldades, obstáculos e problemas encontrados pelo caminho que devem servir como pontos de reflexão nos quais não se pode omitir ou esquecer em toda a trajetória de formação. Observa-se no poema que a repetição da palavra “pedra” causa um aumento da dificuldade encontrada ao longo do caminho elevando ao nível de um obstáculo, no qual, na vida real somos frutos dessa caminhada marcada por pedras, obstáculos e problemas que dificultam ou muitas vezes não nos deixam conquistar algo de imediato, mas também que acabam por fazer com que sejamos mais persistentes ao longo de nossa caminhada. Pode-se perceber a partir dos estudos de Cristóvão e Castro (2013) que a construção de um grupo colaborativo, tem ao longo de seu percurso metodológico muitas pedras nas quais o pesquisador precisa persistir para não esmorecer em seus ideais.

O que desejamos enfatizar é que os obstáculos que surgem no processo de formação de um grupo colaborativo, como o que será apresentado neste texto, no qual,

4 Mestre em Educação: Docência para a Educação Básica, área de ensino. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1481209876591805>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8939-8024> E-mail: renata.luca@unesp.br

5 Pós Doutora em Educação Matemática. Professora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Bauru) e do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Birigui). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0094565524057002> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4072-1174>. E-mail: zionice@ifsp.edu.br; zionice.martos@unesp.br.

procuramos narrar a experiência da primeira autora como coordenadora pedagógica de uma unidade escolar de Ensino Fundamental I de constituir um grupo colaborativo no ambiente escolar em que está inserida, tem em sua trajetória percalços evidentes, todavia, constituintes do processo de formação que o grupo precisa trilhar até o amadurecimento de suas ações.

Ao participar da disciplina de Seminários de Práticas Docentes em Educação Matemática (Práticas Colaborativas docentes em Educação Matemática), no qual, a segunda autora deste capítulo foi a docente responsável no Programa de Docência para a Educação Básica, mestrado profissional, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus Bauru, foi possível partilhar e participar de reflexões profundas que serão discutidas no decorrer deste capítulo sobre a importância da formação de professores no exercício da docência.

Neste contexto, a contribuição deste capítulo está nas reflexões teóricas que caracterizam as barreiras e capacidades que se apresentam ao desenvolver o trabalho colaborativo como estratégia de formação.

MARCAS DE UMA RETINA FATIGADA

É nas marcas de uma retina fatigada que se observa a trajetória de uma coordenadora pedagógica atuante em uma escola localizada no interior de São Paulo, a mesma teve como princípio o investimento na formação pessoal para ter condições de proporcionar reflexões ao grupo, no sentido de colaborar com a formação de todos desde o início deste trabalho que se deu no ano de 2015. Entretanto, o percurso formativo desta professora coordenadora deu-se anteriormente a função que exerce atualmente, da seguinte forma: realizou a primeira graduação em um curso de Pedagogia, a seguir uma segunda graduação no curso de Letras, logo depois realizou uma especialização em Educação Infantil e então, outra especialização na área de Gestão Escolar. Por fim, no presente momento, está alcançando novos saberes a partir da formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* ainda em andamento.

Observa-se que o estudo nunca esteve ausente da prática desta profissional, porém, mesmo há sete anos na função de coordenadora pedagógica, muitas vezes sentiu-se solitária, desgastada e carregando uma responsabilidade extremamente difícil de se efetivar que é a de oportunizar a formação continuada a todos os envolvidos na escola. Entendemos por formação continuada a “formação [...] que não cessa quando o profissional finaliza a graduação e daí a necessidade de o professor continuar atualizando, de tempos em tempos, seus conhecimentos profissionais” (FIORENTINI, 2012, p. 240).

Refletindo sobre essa prática muitos pensamentos vem à tona da dificuldade em proporcionar uma evolução formativa para o grupo, pois, em muitos momentos, notava que a “formação generalista, a qual se estende a vários campos” (CREMONEZE; CIRÍACO, 2020, p.412) era evidente nas reuniões de estudo que a coordenadora elaborava, causando a sensação de não ter mais o que fazer, falar ou estudar com os professores nas reuniões devido a superficialidade em que os assuntos eram tratados, tendo como consequência a pouca evolução do grupo em termos formativos.

Muitas vezes durante as reuniões foi possível observar professores extremamente cansados para concentrar-se em uma pauta com características mais teórica e de estudo aprofundado, em outros momentos, nota-se professores desestimulados com assuntos que não são de sua área de interesse.

Percebe-se que os professores com formação específica, como a Língua Inglesa ou a Educação Física e mesmo a Educação Especial nunca são contemplados dentro da reunião com assuntos específicos da sua área ou formação de maneira que sentem-se frustrados ou pouco motivados com o desenvolvimento da reunião.

É muito comum perceber um desequilíbrio de interesse também nos assuntos que são relacionados a alfabetização versus assuntos destinados aos anos finais. Não é raro estar abordando assuntos relacionados à análise de hipótese de escrita do sistema alfabético e o professor do quinto ano pouco participar, questionar ou se colocar dentro da discussão por considerar que aquela temática não é pertinente para ele naquele momento. Assim, como quando o estudo é relacionado ao ensino de fração, conteúdo de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental I, os professores alfabetizadores verbalizaram que “matemática não é para eles” desconsiderando o objeto de ensino como importante para sua formação.

Desse olhar atento aos professores envolvidos na formação e mesmo no apuramento de uma autoavaliação um tanto mais rígido sobre o seu próprio trabalho foram surgindo constatações que enquanto coordenadora era mais que necessário buscar uma metodologia, estudo, ou mesmo uma teoria que proporcione ao professor um protagonismo de sua formação enquanto docente. É aqui que as contribuições da disciplina de Seminários da Prática Docente em Educação Matemática começam a fazer sentido e subsidiar a prática no sentido de proporcionar a este grupo um espaço de formação colaborativo.

Para compreender a intenção de formação deste ambiente em um que seja colaborativo, faz-se necessário apresentar o grupo docente que integra essa unidade escolar. Atualmente, este grupo possui 22 (vinte e dois) profissionais, sendo: 16 (dezesesseis) professoras polivalentes, 2 (dois) professores de Educação Física, 2 (duas) professoras de Tecnologia Educacional, 1 (uma) professora de Língua Inglesa e 1 (uma) professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Todos esses docentes se reúnem semanalmente, às segundas-feiras, das 17h45 às 19h45 para realização da Hora de Estudo (HE) que é o horário destinado a estudo coletivo entre os docentes.

A participação na reunião de HE é obrigatória para todos os professores conforme o artigo 8, §1º da Lei Complementar nº 6, de 25/04/2011 que dispõe sobre o Estatuto, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Assis institui, sendo essas duas horas integrantes da carga horária do professor na unidade escolar. Tornou-se rotina a realização da reunião a partir do esquema a seguir que é elaborado e executado pela coordenadora pedagógica da unidade escolar:

1. Leitura da pauta e conferência dos presentes;
2. Leitura fruição ou leitura deleite (normalmente de um texto literário);
3. Estudo de um tema pré-determinado ou sugerido pela coordenadora;
 - Leitura e discussão de excertos ou textos teóricos;
 - Aprofundamento de estudos com vídeos sobre a temática;
 - Atividade interativa e troca de experiências entre os pares;

4. Recados importantes para a semana ou distribuição de cronograma de atividades.

Algumas variações ocorrem a cada reunião, porém, essa é a estrutura predominante nas reuniões de HE desenvolvidas nesta unidade escolar e geridas pela coordenadora pedagógica que após refletir sobre sua desenvoltura percebeu que assumiu sempre a função de transmissora de saberes como aponta Cochran-Smith e Lytle

Quando programas e projetos de formação de professores são estimulados pelo conceito de conhecimento *para* a prática (em que há muita ênfase na base de conhecimento e no que os professores precisam saber do conhecimento formal), o ensino tende a ser uma transmissão e o aprendizado uma aquisição de conhecimento. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, tradução GEPFPM).

Está intrínseco na função do coordenador pedagógico o papel de condutor da formação continuada do grupo que lidera. Essa essência que constitui o papel do coordenador pedagógico exige que este profissional esteja sempre estudando e ressignificando os seus saberes de modo a contribuir com a formação dos docentes que trabalham consigo.

Na narrativa aqui expressa evidencia-se que neste processo de ressignificação de saberes foi necessário a desconstrução de ideias arraigadas, tais como, a de que sempre o professor que sabe mais é aquele que ensina melhor, ou então, de que o professor novato de fato irá aprender com o professor experiente, e ainda, que para melhorar o ensino basta os professores colocarem em prática o que aprendem com especialistas fora da sala de aula. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Nesta busca por uma prática formativa diferenciada, que elevasse o professor como protagonista de sua formação docente a professora coordenadora deparou-se com a proposta desenvolvidas nos grupos colaborativos em Educação Matemática e a possibilidade de repensar a formação desses docentes de maneira imediata, na ânsia da mudança de perspectiva encontrou algumas dificuldades nesta trajetória que será abordada na próxima seção.

As PEDRAS NO CAMINHO NA FORMAÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO NO AMBIENTE ESCOLAR

Ao aprofundar teoricamente em estudos que embasam a experiência dos grupos colaborativos como estratégia de formação docente (BOAVIDA; PONTE, 2002; FIORENTINI, 2012; MARTOS-RODRIGUES, 2013; CRISTÓVÃO; CASTRO, 2013; GONÇALVES JR; LIMA; CRISTÓVÃO, 2014) e ainda refletir sobre a própria experiência com a participação das reuniões do Grupo Colaborativo de Educação Matemática e Científica (GCEMC), notou-se a possibilidade de formação docente a partir da constituição de um grupo colaborativo no ambiente escolar. Percebeu-se na possibilidade de criação de um grupo colaborativo uma estratégia para o desenvolvimento profissional que poderia ser viável para o grupo docente visando o compartilhamento de experiências e saberes com a intenção de refletir sobre as práticas de ensino que desenvolvem.

A partir dos estudos citados, tomou-se por base as características principais para a formação de um grupo colaborativo que serão apresentadas a seguir, analisando como essas características constituem-se em pedras ao longo do caminho que marcam a

trajetória desta equipe de forma significativa sendo necessário investir esforços, estudos e dedicação para driblar o que pode vir a tornar-se obstáculos.

Um dos princípios básicos para a constituição de um grupo colaborativo baseia-se na participação espontânea, elemento essencial para a formação. Julga-se necessário que os professores estejam nas reuniões de formação ofertadas pelo grupo porque anseiam aprender sobre determinado assunto, ou por interesse no desenvolvimento profissional e pessoal. “Eles não estão em busca de atender a agendas externas às escolas que os obriguem a participar de projetos de formação” (CREMONEZE; CIRÍACO, 2020 apud NACARATO, 2013).

Observa-se que este princípio quando aplicado no contexto escolar por si só dificulta a formação do grupo colaborativo no espaço escolar devido a obrigatoriedade de estar, que implica na exigente participação dos professores em relação às reuniões de HE, na qual, a coordenadora busca minimizar esse princípio com a espontaneidade de envolvimento dos professores nas ações propostas já que não é possível alterar as regras impostas pelo sistema organizativo.

É válido ressaltar que se as reuniões de HE quando organizadas de maneira assertiva pelo formador manifesta de maneira instantânea no professor o desejo de estar participando de todas as reuniões propostas devido a qualidade impressa no formato, o contrário disso também é verdadeiro, reuniões mal organizadas, desfragmentadas e desconexas da necessidade do professor, gera nos docentes um desinteresse na participação que se não fosse pela obrigatoriedade da participação muitos não estariam neste ambiente. Sabemos que esse horário disponibilizado para estudo dentro do ambiente escolar é fruto de muita luta para a integração do mesmo na jornada de trabalho docente, de maneira alguma, afirmamos que o HE deve ter outra configuração, apenas, percebemos que a obrigatoriedade da presença destoa do caráter espontâneo presente neste princípio que discutimos aqui.

A negociação é outro importante princípio característico para a formação de um grupo colaborativo, as decisões não podem ser impostas pelo coordenador ou líder do grupo, precisam ser discutidas e combinadas entre os pares de modo a possibilitar que todos os envolvidos se sintam participantes de cada ação verdadeiramente. No ambiente escolar, essa desconstrução da hierarquia opressora é necessária para que os professores enxerguem a possibilidade de o grupo colaborativo ser um espaço que dê voz aos anseios e interesses dos docentes.

Para Boavida e Ponte (2002) mesmo que haja esforços nesse sentido a questão hierárquica dificilmente será desconstruída neste contexto,

A utilização do termo colaboração é adequada nos casos em que os diversos intervenientes trabalham conjuntamente, não numa relação hierárquica, mas numa base de igualdade de modo a haver ajuda mútua e a atingirem objectivos que a todos beneficiem. Deste modo, embora na colaboração os papéis dos parceiros possam ser diferenciados e possam existir, à partida, diferenças de estatuto, num grupo fortemente hierarquizado, em que de um lado temos o chefe que dá ordens e do outro os subordinados que as executam, configura-se uma situação de actividade conjunta de natureza não-colaborativa. (BOAVIDA; PONTE, 2002, p.45).

Os autores salientam a dificuldade que a constituição hierárquica estabelece dentro do ambiente escolar, muitas vezes implicando num obstáculo profundo para que o

formador, figura de chefia, desenvolva uma relação de igualdade entre os pares. Neste sentido, a coordenadora busca aqui sair da posição de formadora principal dando voz e vez para que os professores possam participar das ações formativas gradativamente de modo a se reconhecerem também como formadores dentro deste processo.

Outro princípio que marca os grupos colaborativos é relacionado a que Fiorentini afirma ser “excedentes de visão” (AZEVEDO; PASSOS, 2014 apud FIORENTINI, 2004) indicando a ideia de que pessoas envolvidas em grupos colaborativos com formações e experiências diversificadas muito tem a contribuir com o grupo devido ao lugar que ocupam, agregar as experiências diversificadas possibilita mais recursos aos pares nos estudos, decisões e trajetória a ser percorrida. A partir desse princípio, pode observar-se que o fato de o grupo em questão ser composto por professores pedagogos, educadores físicos e bacharéis em letras muito contribui para o refinamento das ações com vistas em objetivos comuns. Assim, o que em uma primeira observação era visto como um dificultador ou empecilho nas reuniões desenvolvidas, passa a ser visto como possibilidade de fortalecimento de estudo devido a olhares diversificados que cada integrante possui.

Cremonese e Ciríaco (2020) reforçam que em um grupo colaborativo, a fonte de aprendizagem é a participação do grupo de maneira ativa. Possibilitar que o grupo se torne colaborativo necessita-se criar um ambiente no qual, os professores desejam partilhar suas experiências, não se incomodem em relatar suas angústias e às vezes insucessos da prática, é por meio da vivência desse professor na relação com o grupo que o mesmo encontrará suporte para sustentação de seus saberes apoiado nos saberes dos outros integrantes do grupo.

Este princípio tão importante para a composição do grupo colaborativo é uma barreira na escola comum, a impressão que se denota ao acompanhar as reuniões dos docentes é que as partilhas são reduzidas a exploração do grupo, as experiências positivas são na maioria das vezes vistas como algo trivial ou demasiadamente simplista que não é necessário partilhar a todos. Outras vezes é perceptível que bons professores não sentem confiança em partilhar boas práticas devido a comportamentos imaturos que desvalorizam a prática deste docente julgando-o como exibido diante dos pares ou aquele(a) que gosta de se aparecer. E ainda, há as experiências negativas que são encaradas como fracasso e acabam por não ser partilhadas entre a equipe de modo a não assumir que há falhas, equívocos e erros dentro da própria prática perante os colegas de trabalho. Cremonese e Ciríaco (2020, p. 414), consideram que

É por meio da troca de experiências que o professor torna-se autor do seu próprio desenvolvimento, levantando discussão e novas propostas para solucionar os problemas oriundos de sua prática pedagógica que, quando discutidos/refletidos coletivamente, podem oportunizar a consciência de determinadas ações.

Percebe-se que os autores exaltam a necessidade de refletir sobre ações para compreender os problemas que surgem na prática pedagógica, por isso, é necessário incentivar os professores a registrarem suas experiências, por fotos, vídeos e relatos, a serem apresentados para a equipe docente de maneira a se sentirem cada vez mais seguros com o relato de suas vivências sejam elas positivas ou negativas manifestando-se abertos a reflexões, sugestões e comentários sobre suas práticas.

Os princípios necessários para a constituição de um grupo colaborativo na prática nos mostram que essas pedras que insistem em marcar a trajetória percorrida pela coordenadora muitas vezes retratam um difícil obstáculo a se vencer, entretanto, vale considerar para essa situação o que Cristóvão e Castro afirmam

Estar em grupos, pensando colaborativamente, tem incentivado professores a criar outros espaços colaborativos. Isso é o que nos permite acreditar na possibilidade de lutar, também, contra esses desafios com base numa rede de grupos colaborativos que, aos poucos, e à revelia das políticas públicas, está sendo formada. (CRISTÓVÃO; CASTRO, 2013, p. 171).

Desta forma, é necessário reafirmar que ninguém torna-se colaborativo de um dia para o outro, de um ano letivo para o seguinte, ou porque recebeu uma nomeação que envolve a palavra “colaboração” em sua denominação, as práticas colaborativas de formação são frutos de muito empenho entre os indivíduos, assim como, de muita negociação e reflexão sobre cada ação desenvolvida, todavia, é por meio de pequenas conquistas que os participantes vão solidificando suas experiências baseado no trabalho colaborativo.

Incentivar e disseminar o trabalho de grupos colaborativos entre os docentes é uma possibilidade de que os professores assumam uma postura de aceitação a uma formação baseada nesta ideia. Com todos os percalços aqui detalhados, a coordenadora pedagógica optou por não abandonar essa ideia e persistir na intenção da formação de um grupo colaborativo no ambiente escolar, esta caminhada será discutida na próxima sessão junto das boas práticas observadas até o presente momento após investimento nesta perspectiva de formação.

COM AS PEDRAS QUE ENCONTREI PELO CAMINHO, COMO CONSTRUIR?

Só um especialista na Língua Portuguesa como o poeta Carlos Drummond de Andrade é capaz de empregar em um conjunto de versos uma ideia marcada por tamanha simplicidade, que pode ser analisada a partir de aspectos filosóficos, simbólicos e existenciais. Neste trabalho, optou-se pela leitura destes versos tomando por base o sentido metafórico que a poesia demarca na prática narrada pela coordenadora pedagógica.

De maneira um tanto desprimorosa, ousamos afirmar, observa-se que na medida em que o poema “*No meio do caminho*” se tornou conhecido pela grande massa adquiriu uma versão final muito comum no senso comum que cada vez que é repassada ganha uma adaptação de quem reproduz com algo no sentido de “com as pedras encontradas no caminho, construí um castelo”. Utilizando da liberdade poética e já assumindo a não genialidade com as palavras como tão bem faz Drummond, acreditamos que no encaminhamento final deste trabalho podemos afirmar que com as pedras encontradas pelo caminho construímos um grupo colaborativo.

Além da licença poética pedida ao grande Drummond, aproveitamos para dizer que esse grupo colaborativo é cheio de ressalvas, pois, está longe ainda de efetivar assumindo os princípios exigidos teoricamente para a formação de um, todavia, com a força do empenho apresentada aqui nesta narrativa podemos afirmar que um caminho direcionado a construção está sendo percorrido mesmo que em passos lentos. Por essa

razão, apresentamos aqui algumas conquistas colaborativas deste grupo de docentes no qual a coordenadora pedagógica é a protagonista desta narrativa.

Nas reuniões de HE realizadas semanalmente já se observa tímidas mudanças no sentido da colaboração dos docentes. Há algumas semanas a leitura fruição e/ou deleite, na qual inicia-se a reunião tradicionalmente já não é mais feita exclusivamente pela coordenadora pedagógica, os professores estão sendo incentivados e muitos estão aceitando o convite de escolher, partilhar e realizar a leitura de um texto literário para os seus colegas. Percebemos nesta atitude que para muitos pode ser considerada simplista, um primeiro passo no sentido dos docentes aceitarem mudanças na perspectiva da colaboração e da desconstrução do papel da coordenadora enquanto formadora de estar hierarquicamente em um pedestal à frente de seu grupo.

Outra prática adotada em regime de colaboração com o grupo foi a criação de um mural interativo utilizando a ferramenta digital do padlet⁶. A proposta desenrolada a partir do uso da ferramenta digital nas aulas de Seminários de Práticas Docentes, no qual a coordenadora vivencia, foi disseminada ao grupo e assim, criado o mural denominado de “Reuniões de Hora de Estudo - HE”. A utilização da ferramenta tem a proposição de incentivar a interação nas reuniões, nas quais os docentes podem registrar pensamentos, opiniões sobre leitura, textos ou mesmo inserir informações, comentários a respeito de assuntos e temáticas que envolvem a escola. Os professores se adaptaram facilmente ao recurso e muitos registros de pensamentos e contribuições que até então se perdiam com a oralidade, estão sendo fixados e registrados ao longo de cada reunião realizada.

E dentre as conquistas colaborativas que podemos observar neste grupo de docentes, temos a revisão dos projetos desenvolvidos na unidade escolar. Há muitos anos, a escola tem uma prática de atividades diversificadas e frequentes que são o diferencial desta escola que funciona em tempo integral. Todavia, observou-se que todos os projetos desenvolvidos e criados pela escola não estavam registrados de maneira documental em nenhum arquivo da unidade escolar. Deste modo, nas reuniões com os professores foi partilhada a necessidade de realizar o registro escrito dos projetos já desenvolvidos na unidade escolar e vivenciados na prática para que tivéssemos registrado o que é realizado no cotidiano escolar de maneira frequente e ainda, valorizar todo o trabalho exercido pelos docentes. Assim, os professores cada qual com suas habilidades e interesses se dividiram em duplas e trios para desenvolver esse registro documental dos projetos desenvolvidos na unidade escolar.

Inicialmente, a coordenadora pedagógica conversou com os professores sobre os elementos constitutivos de um projeto, e aqueles que seriam padrões para a unidade escolar ao revisar os seus. De maneira a colaborar com o trabalho desenvolvido por cada grupo, entregou materiais, rascunhos e esboços que existiam na escola, e também, orientou, acompanhou e fez uma revisão prévia a apresentação durante a reunião de HE, no sentido de apoiar, fortalecer e deixar com que os professores ficassem seguros sobre o trabalho desenvolvido que seria partilhado com todos os envolvidos.

⁶ Trata-se de uma ferramenta digital para construção de murais virtuais no sistema de colaboração entre os participantes de um determinado grupo. Os murais são possíveis de acessar utilizando o navegador de internet e por meio de aplicativos no aparelho celular. O acesso a ferramenta é disponível gratuitamente e está disponível na língua portuguesa. (<https://pt-br.padlet.com/dashboard>)

Este trabalho aconteceu ao longo do semestre, os professores junto de seus pares foram escrevendo, revisando e elaborando os projetos de acordo com as áreas de conhecimento escolhidas e a cada reunião de HE foi lido o projeto finalizado pelas duplas e trios e discutido com o grupo a importância, pertinência e as experiências que esses projetos trouxeram para a escola até o presente momento.

Quadro 1 – Projetos revisados pela perspectiva da colaboração docente

1. Redescobrimo os Grandes Pintores Brasileiros
2. Feira do Livro: a leitura é uma conquista para o futuro
3. Para Além do Verbo “to be” – aprendendo a cultura dos países de língua inglesa através de datas comemorativas: Halloween e Thanksgiving day
4. Circuito Folclórico: Resgatando a Cultura
5. Datas Comemorativas e Momento cívico
6. Diga não ao bullying e ao cyberbullying
7. Setembro Amarelo: valorização a vida é essencial
8. Barriga cheia, lixo vazio
9. Solidariedade: o dom de partilhar
10. Transformando o Meio Ambiente
11. Projeto de Leitura: da emoção de ler a descoberta do prazer
12. Circuito Matemático: resgate dos espaços lúdicos de aprendizagem
13. Feira de Ciências: disseminando saberes científicos
14. Circuito de Gêneros Textuais de Língua Portuguesa
15. Recreio com prazer

Fonte: As autoras, 2021.

O resultado deste trabalho minucioso foi a escrita colaborativa e a revisão participativa de todos os docentes da unidade escolar de 15 (quinze) projetos desenvolvidos na escola conforme o quadro 1 apresenta, sendo os quatro últimos ainda em processo de finalização pelo grupo. Para a escola trata-se de um avanço considerável em sua organização, pois, foi uma forma encontrada de todos se apropriarem dos projetos realizados, de o professor se tornar responsável pela elaboração do projeto escrito, e pelo desenvolvimento do mesmo na prática, de maneira a garantir que todas as propostas não sejam somente registros fantasmas arquivados em gaveta, mas propostas reais desenvolvidas neste contexto escolar.

Além de que, todo esse movimento de revisão de projetos foi pensado e decidido junto dos professores, que escolheram quais projetos realmente fariam parte da prática da unidade escolar. A negociação sobre os projetos que compuseram a revisão, bem como, os responsáveis pelo registro escrito de cada um deram-se de maneira espontânea sem a necessidade da imposição de um trabalho, mas pela conscientização da importância do registro de cada um deles para a história da escola, entre outros fatores já mencionados.

Não menos importante, todo esse processo de revisar os projetos fez com que os professores pudessem refletir criticamente as ações desenvolvidas no ambiente escolar e realizassem um registro da vivência que se origina na prática, mesmo ainda não se tratando de um relato de uma experiência didática exercida dentro das quatro

paredes da sala de aula, essa prática possibilita que os professores se sintam capazes de lançarem-se no trabalho de escrita, registro e socialização de suas experiências em sala de aula com seus pares.

A socialização das experiências com os pares fortalece a reflexão do professor sobre sua vivência (CREMONEZE; CIRÍACO, 2020), todavia, aproveitamos para dizer que a prática de socializar as experiências serve para todas as áreas e contextos formativos, oportunizando aquele que relata uma reflexão direta sobre o desenvolvimento de suas ações assumindo uma responsabilidade pela sua formação que será desenvolvida na troca com os pares, razão essa, que consideramos essencial o investimento na formação dos docentes no ambiente escolar pela processo da colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção principal deste capítulo foi a de compartilhar a experiência de uma coordenadora pedagógica na construção de um grupo colaborativo que visa ressignificar a formação dos docentes inseridos no espaço escolar de uma escola de Ensino Fundamental I durante o horário de estudo coletivo, parte integrante da jornada de trabalho dos docentes. E com objetivos secundários de levantar e registrar quais os fatores que potencializam e dificultam a constituição do grupo colaborativo no ambiente escolar. Acredita-se que o objetivo foi atingido, pois foi possível identificar como os princípios teóricos de constituição de grupos colaborativos se aplicam no ambiente escolar.

A narrativa compartilha e registra a experiência de uma coordenadora pedagógica que encontrou razão para investir na formação do grupo de docentes que integra na perspectiva colaborativa, uma vez que uma prática de transmissão de saberes que ocorria até o presente momento, não oportuniza a seus pares uma formação de qualidade.

Todo o olhar avaliativo sobre a sua prática enquanto formadora possibilitou que buscasse estratégias e conhecimentos para propor uma nova linha de formação docente aos professores envolvidos neste processo formativo.

O fato de encontrar sentido na perspectiva colaborativa para formação docente não isolou os desafios, percalços e dificuldades para efetivo engajamento do grupo de docentes dentro deste processo, todavia, todo o esforço e dedicação investida já denota algumas transformações positivas dentro do contexto aqui relatado. Concordamos com Cochran-Smith e Lytle,

Quando o ritmo de uma comunidade segue sem pressa e quando os membros do grupo estão comprometidos a trabalhar com questões complexas, as idéias têm tempo de serem incubadas e de se desenvolverem, e a confiança cresce dentro do grupo, e assim os participantes se sentem confortáveis para levantar questões e se exporem. Ao longo do tempo, as comunidades que apoiam a investigação desenvolvem suas próprias histórias e, em certo sentido, sua cultura – um discurso comum, experiências compartilhadas que funcionam como balizas, e um conjunto de procedimentos que estruturam e dão forma a uma experiência contínua. (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, tradução GEPFPM).

Em síntese, o caminho marcado por pedras serviu de experiências significativas para insistir no percurso por uma formação colaborativa, na qual, se torna tão essencial para o professor da sala de aula que busca aprender mais dentro do seu ambiente de trabalho, junto dos seus pares e de suas vivências, permeados por estudo, reflexão e entendimento teórico contextualizado por sua prática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, P. D.; PASSOS, C. L. B.. Grupo de Estudo 'Outros Olhares para a Matemática': práticas colaborativas com professoras da Educação Infantil. In: Marcos Antônio Gonçalves Júnior; Eliane Matesco Cristovão; Rosana Catarina Rodrigues de Lima. (Org.). Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do professor que ensina matemática: repensar a formação de professores é preciso!. 1ed. Campinas: FE/Unicamp, 2014, v. 1, p. 50-59.

BOAVIDA, A M.; PONTE, J. P. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas.** In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

COCHRAN-SMITH, M., & LYTLE, S. L. **Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities.** In *Review of Research in Education*. USA, 24, p. 249–305. 1999. Tradução: GEPFPM (Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (FE/Unicamp).

CREMONEZE, M. de L.; CIRÍACO, K. T. PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA E UM DENOMINADOR COMUM: GRUPO COLABORATIVO. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 112, p. 412–431, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.412-431. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9662>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CRISTOVÃO, E.; CASTRO, J. Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, 4 out. 2013.

FIorentini, D. **Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade.** In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas. Anais... Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012, p. 239-252

GONÇALVES-JR, M. A. (Org.) ; LIMA, R. C. R. (Org.) ; CRISTOVÃO, E. M. (Org.) . **Grupos Colaborativos e de Aprendizagem do Professor que Ensina Matemática:** repensar a formação de professores é preciso!. 1. ed. Campinas: FE/Unicamp, 2014. v. 1. 164p.

MARTOS-RODRIGUES, Z. G.. Grupos de investigação colaborativos em Educação Matemática: um exercício de diálogos possíveis. **Revista Acta Scientiae**, v. 18, p. 667-691, 2016.



ENTRE SABERES, EXPERIÊNCIAS E NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA NA TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Adriana de Fátima Andrade⁷
Thais Cristina Rodrigues Tezani⁸

Se eu vi mais longe, foi por estar sobre ombros de gigantes.
Isaac Newton

INTRODUÇÃO

Todos nós temos uma história para contar. E muitas são as histórias e os cenários que compõem minha jornada acadêmica. Início este memorial com uma frase que levo para minha vida, no qual esses gigantes sempre foram meus pais e meus professores que me deram suporte e fazendo acreditar na importância da Educação. Este memorial tem o objetivo de retratar minha formação, atuação profissional, os fatos e feitos marcantes da vida e as transformações identificadas no ritmo do tempo dos acontecimentos em distintos espaços e contextos, culminando com minha participação no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica para a disciplina Seminários em Práticas Docentes.

O memorial se constitui na relação dialética entre as experiências vivenciadas e o texto narrado com a mediação da reflexão (BRUNER, 1991; CUNHA, 1997, ALMEIDA; VALENTE, 2012). Trata-se, assim, de uma narrativa reflexiva e dialógica com destaque para a abordagem compreensiva e para as “apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios” (SOUZA, 2008, p. 94). Nessa ótica, o memorial narrativo se estrutura como uma história com enredo (trama) próprio, que faz sentido segundo as intencionalidades propostas pelo narrador, desenvolvendo-se por meio da organização, sistematização e interpretação de informações e dilemas que povoam o universo de trabalho e ação do autor.

Com essas concepções teórico-metodológicas, este memorial narrativo segue a trajetória de vida da autora enfatizando suas experiências educativas tanto no papel de estudante, como de professora da educação básica e do ensino superior.

Após a introdução o texto se estrutura em três partes: a primeira traz a gênese da vida da autora, o início dos estudos e a segunda se refere ao ensino da tecnologia na Educação; a terceira parte narra a transformação da professora e pesquisadora no tema de tecnologia na educação.

7 Mestranda em Educação: Docência para a Educação Básica, área de ensino. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3510427593194566>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2312-4623>. E-mail: adriana.andrade@unesp.br.

8 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica e Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3206831410695769>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0601-1865>. E-mail: thais.tezani@unesp.br.

GÊNESE DA MINHA VIDA

O ser humano em sua trajetória passa por fatos que marcam sua existência, sem nenhuma programação os fatos surgem e nos deixam preparados para seguir em frente. Recordar essa trajetória é ir ao encontro de momentos de timidez, sonhos e superação.

Somos três irmãs, sou a filha do meio. Até o Ensino Médio estudamos em escola Pública, no qual tenho imenso orgulho e acredito na Educação proporcionada aos alunos.

Desde a infância meus pais nos incentivaram a estudar e nos deram todo o suporte necessário, colocando a nós a importância da Educação em nossas vidas. Eu sempre me encantei com o processo de aprendizagem e mais tarde no Ensino Fundamental pelo processo de ensino. Muitas vezes ensinando os colegas quando tinham dificuldades, principalmente na disciplina de Matemática.

Minha professora de Matemática percebendo a minha facilidade em ajudar aos colegas de sala na 5ª série, me deixava como sua auxiliar para os alunos que tinham dificuldades, acredito que usar uma linguagem mais próxima aos colegas o entendimento era mais fácil.

Ao terminar o Ensino Médio estudei por um ano no curso pré-vestibular, e só mais tarde iniciei minha graduação no Ensino Superior. Sou uma entusiasta da tecnologia e apaixonada pela Educação. Nesse momento decidi cursar o curso de Ciência da Computação, curso este bastante concorrido e com poucas mulheres. Ao iniciar éramos 75 alunos e somente 3 mulheres, ao final do curso terminamos com 25 alunos e somente 2 mulheres, o qual eu tenho muito orgulho. Os desafios foram imensos durante a graduação, o conteúdo complexo e com muitos desafios no caminho, como a minha timidez. Concomitante a graduação comecei a ministrar aulas para o Ensino Médio na disciplina de Matemática, no qual fiquei apaixonada por essa profissão e nesse processo de troca com os alunos a minha timidez foi sendo trabalhada, dentro da sala de aula me sentia à vontade, com vontade de aprender para poder ensinar de uma maneira prazerosa. Após a finalização da minha graduação em tecnologia, cursei Licenciatura em Matemática e especialização em Tecnologia na Educação, a partir dos conhecimentos adquiridos aplicava em sala de aula e fui percebendo o quanto chamava atenção dos alunos a tecnologia nas aulas de Matemática.

Em mais um desafio estava surgindo trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental com Tecnologia Educacional. O quanto aprendi com meus alunos e os resultados sempre foram tão positivos, o que cada vez mais me faz estudar e conhecer sobre esse tema. E também iniciei a docência no Ensino Superior no curso de tecnologia, no qual me proporcionou ficar atualizada nas novas tecnologias desenvolvidas, no qual permaneci durante 10 anos. E paralelamente cursei licenciatura em Pedagogia.

Atualmente, estou na Supervisão Pedagógica da rede Municipal de Pederneiras/SP e cursando o Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica pesquisando sobre o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

O papel da educação, no sentido amplo, se torna valorizado no momento de crise civilizatória a qual estamos imersos. No dizer de Pretto (2002, p. 78) a instituição

escolar não pode caminhar em sentido oposto ao que ocorre do lado de fora dos seus muros, ou seja, “uma escola fundamentada apenas no discurso oral e na escrita, centrada em procedimentos dedutivos e lineares”, praticamente desconhecendo as novas linguagens e ferramentas a disposição da aprendizagem. Os computadores estão presentes nos mais diversos setores e ambientes de vida dos cidadãos.

A presença marcante da tecnologia e informação em nossa sociedade traz uma nova perspectiva da sua influência em todos os campos que afetam a formação do sujeito e a necessidade do seu uso na busca do saber e aprender. A tecnologia é comparada a escrita, na interpretação de Lévy (1993, *apud* LEITE, 2004), “uma tecnologia da inteligência fruto do trabalho do homem em transformar o mundo, e é também ferramenta desta transformação”.

Com toda essa tecnologia que vem avançando o professor tem papel fundamental, intelectualmente com capacidade para aprender novas tecnologias para um ramo de trabalho futuro.

Neste sentido, o autor afirma que:

O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo – pesquisando – ensinando - aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. (MORAN, 2007, p. 30)

O professor é o principal responsável na construção do ensino e do aprendizado do aluno, seu papel é fazer com que seu aluno entenda o que é proposto, juntamente para a construção do conhecimento.

O uso das tecnologias é um recurso nas escolas que podemos usar para construir o conhecimento. Atualmente vivemos em uma sociedade globalizada, no qual há um grande crescimento sobre a geração de crianças e jovens, em estar sempre atualizados frente a esses recursos tecnológicos.

É consenso entre os autores que a utilização das tecnologias que permitem acesso rápido e imediato a fontes ampliadas de informação e agilizam seu tratamento, possibilitadas pelo computador, poderá ser uma alavanca para ajudar a escola a se transformar num local onde se constróem conhecimentos significativos e contextualizados, ou seja, preparar melhor seus alunos para os desafios atuais. Um outro consenso seria que a base das mudanças não está na tecnologia em si, mas na forma como o acesso e a relação com o conhecimento se transformam. Para “a passagem do velho modelo de escola para uma nova escola, com futuro, torna-se necessário observar atentamente alguns aspectos da atual estrutura organizacional”. Trata-se de uma reforma na escola (PRETTO, 2002, p. 116).

Para Moraes (2003, p. 37) essas questões precisam ser retomadas nas pautas de discussão, pois, na realidade, as escolas continuam acreditando que a educação está separada da vida, “algo extrínseco a ela com a qual não se relacionam, como algo separado do real processo de viver”.

Nesse contexto, lembramos que as tecnologias não são novas, mas invenções culturais geradas pela inteligência humana, na dialética da relação entre o indivíduo e seu ambiente. (SANCHO, 1998).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA ÁREA DA TECNOLOGIA

Em 2005 ministrei a capacitação do curso do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para os professores da rede municipal, com o objetivo da inserção das tecnologias durante as aulas. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi lançado no ano de 1997 pelo Governo Federal que teve por objetivo a melhoria da qualidade do ensino através de novos processos e metodologias de ensino, através de meios auxiliares tecnológicos e amparo nas TIC's – Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramenta pedagógica nas escolas públicas de ensino fundamental e médio do Brasil.(PROINFO, 1997).

Após a finalização do curso foi possível sentir o professor melhor preparado e seguro para utilizar as TIC's em suas aulas, a culminância do projeto foi um blog com atividades pedagógicas que foram realizadas em sala de aula. O curso ofertado pelo programa "Introdução à Educação Digital" foi realizado em uma escola municipal localizada no interior de São Paulo, os participantes do curso foram (vinte e cinco) 25 professores atuantes na rede municipal de ensino docentes do 1º ao 5º ano, as inscrições foram abertas a toda rede municipal de professores na época com (trezentos) 300 professores.

Durante o curso foram abordados desde a criação de e-mail, atividades pedagógicas utilizando a tecnologia, fóruns e como culminância da capacitação a criação de um blog com assuntos relacionados à educação, todos os inscritos finalizaram o curso e sugeriram a continuação das formações na área da tecnologia educacional.

Leite (2003) leva-nos a refletir que a simples presença da tecnologia na sala de aula não garante qualidade nem dinamismo nas práticas pedagógicas, agregado aos recursos tecnológicos está o professor qualificado e ávido de conhecimento que saiba manusear com destreza os recursos tecnológicos na sistematização dos processos e da organização educacional.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: ATIVIDADE REMOTAS DURANTE A PANDEMIA

Em meio às incertezas sobre a pandemia da Covid-19, a Educação está buscando novas maneiras de reagir aos novos desafios. Algumas escolas suspenderam as aulas, anteciparam as férias, modificaram os calendários, e outras instituições apostaram por meio das tecnologias continuarem o processo de ensino aprendizagem dos alunos

Este trabalho relata uma experiência em Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁹, com atividades síncronas (online) e assíncronas (offline) com alunos do Ensino Fundamental I frente à pandemia da Covid-19 no municípios de Pederneiras/SP fazendo uso de ferramentas digitais desde o início da suspensão das aulas presenciais em Março de 2020, perdurando assim até Maio de 2021. As instituições optaram pelo aplicativo de comunicação WhatsApp para enviar as aulas e retirada e devolutivas uma vez por semana das atividades impressas pela Unidade Escolar para alunos residentes em áreas rurais e urbanas, caso os demais alunos não tivessem acesso, poderiam buscar as atividades impressas na escola.

⁹ O Ensino Remoto Emergencial – ERE – é uma solução temporária e estratégica que permitirá, no contexto da Pandemia de Covid-19 – proporcionar à comunidade acadêmica a possibilidade de manter, dentro das circunstâncias possíveis, as atividades de ensino. (HODGES; MOORE; LOCKEE, TRUST; BOND, 2020)

As atividades ficaram arquivadas no *Google Drive*, caso tenha necessidade de rever alguma aula anterior. Uma vez por semana é marcada uma reunião on-line por meio do *Google Meet* para esclarecimentos de dúvidas que não forem possíveis de serem sanadas via *WhatsApp*. Foram utilizados como recursos educacionais para os exercícios de fixação ferramentas do *Google*, *Wordwall*, *Edilim*, *Kahoot* e *Quizziz*, seguindo uma sequência didática. (BARROS, 2020).

As aulas remotas deste relato seguem a seguinte sequência: introdução ao tema, vídeo aula/áudio, atividade de fixação, espaço para dúvidas e correção das atividades. As aulas remotas são iniciadas às 8h e terminam às 17h, nessa primeira etapa por meio do aplicativo *WhatsApp* enviava-se uma mensagem positiva aos alunos, com o objetivo de estreitar os laços e diminuir o estresse do momento vivido. Na segunda etapa, apresenta-se tema que será trabalho na aula ou retoma-se o assunto da aula anterior como uma forma de criar na criança o instinto de buscar em sua memória pré-requisitos para uma melhor compreensão do conteúdo a ser abordado. Na terceira etapa, indica-se ao aluno assistir uma vídeo aula ou um áudio explicativo gravado pelos professores, hospedado no *Google drive* ou enviado por meio do grupo da sala no *WhatsApp*. Na quarta etapa, os alunos realizam os exercícios de fixação por meio de uma plataforma de aprendizagem ou em atividades impressas, as atividades da plataforma são desenvolvidas junto com a professora especialista em informática. Para finalizar a atividade, é aberto para os alunos tirarem possíveis dúvidas e a correção das atividades é realizada (ALMEIDA, 2020). Caso a ferramenta utilizada não realize automaticamente, a professora realiza as correções individualmente através dos prints enviados e/ou devolutiva das atividades impressas.

Portanto, diante das vivências apresentadas apontamos que muito tem sido feito para podermos alcançar o aluno com qualidade e equidade, mas ainda muito precisa ser feito para que essa forma de ensino seja realmente eficiente, letramentos digitais tanto para professores e alunos são fundamentais que se iniciem com o retorno das aulas presenciais tendo em vista a necessidade de se adequar a realidade virtual sem um preparo prévio para isso.

SOCIALIZAR: MARCA REGISTRADA DA DISCIPLINA

Durante as aulas da disciplina “Seminários em Prática de Docência em Matemática” realizamos a prática comum de partilharmos as experiências vividas dentro do ambiente escolar. O grupo era formado por 5 mulheres; Prof^a Zionice, Adriana, Angélica, Gláucia e Renata; e 2 homens; Airton e Vinícius. Todos os colegas colaboraram relatando os sucessos e insucessos das atividades realizadas em suas aulas.

Quando atores implicados em cenários dedicados ao desenvolvimento profissional de professores abrem-se, de modo democrático, à complexidade das práticas pedagógicas trazidas por aqueles que as vivenciam em sua materialidade, observamos que “o que se produz e se aprende”, nesses espaços, “tem forte impacto na vida pessoal e profissional de cada participante” (FIORENTINI, 2013, p. 5).

O grupo gostou tanto dos relatos das vivências onde surgiu a ideia de criarmos um grupo de estudo após a finalização da disciplina. Ao estudarmos os temas sugeridos

pela professora, realizamos discussões e provocativas para reflexão da nossa atuação docente fomentando a busca de novos saberes pelas inquietações que eram geradas durante as aulas. Fiorentini e Nacarato (2005), que consideram fundamental tomar como ponto de partida e de chegada a prática docente cotidiana dos professores, convertendo-a em problema e objeto principal de estudo e reflexão e buscando, colaborativamente, as soluções possíveis e necessárias.

Uma característica marcante da disciplina foi a socialização, das ações dos professores e notícias que envolvem a Educação Matemática, por seus integrantes, nas diversas vertentes que abarcam o universo da Educação Matemática por terem formações distintas, nas áreas: Pedagogia, Matemática e Tecnologia. Esse aspecto é preponderante e valorizado no grupo, já que buscamos os múltiplos olhares provenientes da experiência que cada um traz da sua prática pedagógica e da sua história de vida.

Os professores em exercício expõem suas práticas para serem instrumento de reflexão e problematização, o que propicia sua (re)significação. Por outro lado, em um processo colaborativo, a fundamentação teórica e metodológica de tais práticas possibilita a produção de teoria sobre a prática pedagógica e a formação de professores. O sentido dessa colaboração entre os acadêmicos e os professores é assim compreendido pelo autor:

A tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo o desenvolvimento de capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática [...]. Isso significou uma ampliação do papel da pesquisa acadêmica no âmbito da pesquisa-ação, a qual passou a ser denominada de pesquisa-ação de segunda ordem. (ELLIOTT, 2001, p. 142)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao parar e escrever é impossível não se emocionar, lembrar de toda a trajetória e fazer planos para o futuro como educadora, vejo o quanto a Tecnologia e a Matemática estiveram presentes em minha vida e o quanto vislumbro as possibilidades do trabalho em conjunto delas.

As tecnologias podem contribuir positivamente ou negativamente no aprendizado do aluno. As aulas com significado, não somente realizadas por um recurso tecnológico podem contribuir positivamente. As aulas que utilizam somente as tecnologias como recurso, sem relacionar com o conteúdo, de maneira não pensada e programada, podem contribuir negativamente.

Os recursos tecnológicos estão presentes em nosso dia a dia, e para a inclusão na sala de aula, é necessário que os professores estejam preparados e motivados para a utilização dos mesmos e que este incentivo comece na escola que o professor leciona, proporcionando aos docentes condições de trabalho com os recursos tecnológicos e seus alunos e se possível possibilitar a formação do professor no âmbito das tecnologias.

Portanto, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra dentro desta nova conjuntura, é necessário o desprender do passado e assumir o desenvolvimento moderno ao qual as TDIC's têm proporcionado, fazendo com que a escola se torne um

ambiente agradável aos educandos e educadores, sem perder de vista a credibilidade do docente que diante das novas habilidades educacionais deve ser um incentivador da aprendizagem e do pensamento crítico.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. Trad. Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, 1991, 18(1), pp. 1-21.

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, Set/Dez 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

COSTA, Margarete. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) - Expansão, democratização e inserção das tecnologias na Rede Pública**. Quanta Comunicação e Cultura. v. 01, n. 01, 2015, p. 52-63.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol. 23, n. 1 - 2. São Paulo, Jan./Dec. 1997.

HODGES, C., MOORE, S., LOCKEE, B., TRUST, T., BOND, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 22 de mar. 2022

ELLIOTT, J. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 137-152.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa; Campinas: GEPFPM-Prapem-FE/Unicamp, 2005. 223p.

FIORENTINI, D. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. In: SEMINÁRIO PRÁTICAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA, 15 e 16 de fevereiro, 2013, Lisboa. **Anais do Seminário Práticas Profissionais dos professores de Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2013. p. 01-26.

LEITE, L. S. (Coord.). **Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÉVY, P. **A Máquina Universo: Criação, Cognição e Cultura Informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2002.

PROINFO. BRASIL, SEED-MEC - 1997. **ProInfo [On-line]** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/acessibilidade-sp-940674614/271-programas-e-aco-es-1921564125/seed-1182001145/13156-proinfo-integrado>>. Acesso em 20 jun. 2021.

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

SANCHO, Juana M. A caixa de surpresas: possibilidades educativas da informática. In : **Tecnologias Educacionais: para além da sala de aula. Pátio Revista Pedagógica**. Ano 3, n.9, p. 21-23, maio/jul. 1999.

SOUZA, E. C. **Modos de Narração e Discursos da memória: Biografização, Experiências e Formação**. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Orgs). **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal, EDUFRRN; São Paulo, Paulus, 2008.V2, p.85 a 101.





O TRABALHO COLABORATIVO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA DO 1º AO 5º ANO

Airton Perpétuo Gomes Vieira¹⁰

INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta uma breve discussão sobre experiências de trabalho e práticas colaborativas dentro da profissão docente e do ensino de Matemática, em paralelo com algumas vertentes, que auxiliaram no meu crescimento (pessoal e profissional) e no desenvolvimento da respectiva disciplina, tais como a afetividade, tecnologia e ludicidade (a utilização de jogos no ensino de matemática e da resolução de problemas), que além de fomentar a escrita deste texto, embasam minha pesquisa de mestrado e o desenvolvimento de um produto educacional voltado para o ensino de divisão por meio de jogos matemáticos para o 5º ano do ensino fundamental. Por isso peço licença ao caráter científico que esse tipo de texto necessita, para explanar as lembranças que caracterizam um texto mais informal, possibilitando ao leitor um diálogo sobre minhas vivências, e por isso busquei nas memórias de infância reflexões que contribuíram com a minha formação, tais como, as ações e formas de trabalho dos meus professores para proporcionar aos seus alunos uma boa educação, além das contribuições e bons exemplos que tive durante a formação inicial e o trajeto educacional.

MEMÓRIAS DE UMA CARREIRA CHAMADA PROFESSOR

O antigo primário, hoje denominado Ensino Fundamental I, cursei em uma escola estadual, atualmente um prédio abandonado, em ruínas. Sua localização se dá em um pequeno vilarejo (distrito) da cidade de Neves Paulista, situada no interior do estado de São Paulo.

Tenho guardado em minha memória ainda hoje o gosto da comida caseira que era servida nesta escola. Está em minhas lembranças que todo alimento servido nesta pequena escola era fruto de doações de agricultores, esposos das professoras que lá trabalhavam, única forma da comida servida na época ser de boa qualidade. Muitas vezes os alimentos eram doados pelos próprios alunos, todos moradores de área rural localizada próxima a escola. É vivo em minhas recordações também, a horta que cuidávamos na escola e as brincadeiras realizadas naquela época que atualmente as crianças desconhecem ou pouco se interessam: balança caixão, esconde-esconde, pega-pega e etc..

Algumas outras memórias não caíram no meu esquecimento, como os piqueniques que costumávamos fazer fora da escola e que acabavam por ser, uma forma de aprendizagem além das paredes observáveis. As festas juninas eram datas comemorativas vivenciadas com muita alegria no ambiente escolar e o leite gelado com chocolate servido antes de retornarmos para casa.

10 Mestrando em Educação: Docência para a Educação Básica, área de ensino. Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8442262274931482> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4574-8130> E-mail: airton.vieira@unesp.br.

Essas lembranças narradas brevemente marcaram os anos iniciais de minha formação escolar, devido ao pouco número de alunos, em 1997, fui transferido para uma escola maior, na qual finalizei o ciclo básico. E logo depois, fui encaminhado para outra unidade escolar onde finalizei o Ensino Médio. Essa última escola que passei despertou em mim, não apenas o sentimento e interesse no ensino, mas a paixão pela profissão de educador, pois, era perceptível neste ambiente que os docentes em suas aulas demonstravam o que realmente importava e os destacavam pela escolha dessa profissão.

Recordo da forma como os professores tratavam seus pares, e como trabalhavam em equipe, colaborando com a produção e a transmissão de conhecimento. As trocas de material e conteúdo (o famoso estêncil e os mimeógrafos, cadernos de caligrafia, cartilha de alfabetização Caminho Suave¹¹ – meio pelo qual muitos foram alfabetizados, dentre tantos outros recursos que estavam disponíveis na época) são elementos que compõem as minhas recordações.

Na verdade, tratava-se de trabalho cooperativo e colaborativo, já que todos tinham um objetivo comum: promover uma educação de qualidade de forma igualitária, auxiliando seus pares a desempenhar o papel de professor:

Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações (DAMIANI, 2018, p.03)

Enfim, a concepção de colaboração, tornou-se para mim, perceptível quase - vinte anos depois, após estudos e grandes discussões de como trabalhar de maneira colaborativa para atender as especificidades de nossos alunos e fornecer uma educação de qualidade, se afastando do viés igualitário, e se aproximando da equidade¹²; visto que, a igualdade¹³ busca tratar a todos do mesmo modo, independentemente da sua necessidade, dando às pessoas oportunidades iguais, e por outro lado, a equidade, trata cada indivíduo de maneira diferente, e busca atender a necessidade de cada um adaptando as oportunidades, de maneira a deixá-las justas, conceito exposto em Silva (2007):

“Um bem que se pratica por si mesma e pelas consequências que produz”¹⁴. Nela se vislumbra a primeira apreensão de bem alheio como o bem do Outro, que se coloca em comum, para que as necessidades individuais sejam suprimidas satisfatoriamente. (SILVA, 2007, p.20)

Me graduei em Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP, no ano de 2008. Fase essa, de grandes descobertas e de muito trabalho para

11 É uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911-2001).

12 - [Do lat. *aequitate*] 1. Disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um. 2. Conjunto de princípios imutáveis de justiça que induzem o juiz a um critério de moderação e de igualdade, ainda que em detrimento do direito objetivo. 3. Sentimento de justiça avesso a um critério de julgamento ou tratamento rigoroso e estritamente legal. 4. Igualdade, retidão, equanimidade “ (Aurélio, 1996).

13 “[Do lat. *Aequalitate*] 1. Qualidade ou estado de igual; paridade. 2. Uniformidade, identidade. 3. Equidade, justiça. 4. Mat. Propriedade de ser igual. 5. Mat. Expressão de uma relação entre seres matemáticos iguais. Igualdade moral. Ét. 1. Relação entre os indivíduos em virtude da qual todos eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana” (Aurélio, 1996).

14 PLATÃO, 2001, 357 c.

finalizar o curso. Não ingressei no ensino público universitário; trabalhava durante o dia e estudava a noite (forma de contribuir com a renda familiar) e aos sábados e domingos atuava como universitário no programa Escola da Família¹⁵, durante esse percurso, pude amadurecer as ideias e buscar uma formação sólida dentro da área educacional.

Desde então, atuo na rede estadual de ensino, onde temos como dizem “que matar um leão por dia”, porém é um ambiente no qual me sinto motivado e as adversidades quando vistas com bons olhos, nos permitem refletir sobre nós mesmos e repensar em nossa forma de ser e agir, seja como professor ou como ser humano e como nós professores somos agentes de transformação, desde que façamos com que nossos alunos sejam também agentes transformadores para além dos muros da escola, contribuindo com seu desenvolvimento e com a comunidade na qual estão inseridos.

Devido a atuação no Ensino Fundamental II, sempre me questionei a respeito de como os professores de Educação Básica I atuavam, já que no 6º ano do Ensino Fundamental II, havia um número elevado de alunos que chegavam sem sequer saber ler, escrever e realizar as operações básicas de Matemática. A partir dessas observações me questionava: Como um aluno passa cinco anos dentro de uma escola e sai sem aprender? O que esses professores fazem para resolver esse problema? Qual era a metodologia utilizada? Por que esses alunos não aprendem? Isso me intrigava muito e foi através da pesquisa, da leitura e da participação em formações docentes que muitas dessas provocativas foram solucionadas. No entanto, é na pesquisa e na formação continuada que busco afunilar as respostas e contribuir cada vez mais com a educação que visa o desenvolvimento satisfatório do indivíduo

Em 2017, fiz minha segunda graduação, em Pedagogia, já que pretendia seguir carreira docente, e jamais passaria pela minha cabeça lecionar como professor de Educação Básica I. Eis que para minha surpresa, em 2018, prestei um concurso na prefeitura de São José do Rio Preto/SP, fui aprovado e assumi um cargo como professor de Educação Básica I. Será que assim conseguiria as respostas para minhas indagações? Pois é, mais uma vez fui surpreendido, por não ter uma resposta de imediato.

Ao tomar posse, meses depois fui acometido por uma doença grave, na qual foi necessário me afastar da sala de aula para o tratamento, cessando assim a busca temporária para esse problema. Mesmo afastado de minhas funções, dei continuidade aos meus estudos já no mestrado e foi acessando novamente as memórias e relatando, nas discussões da disciplina de Seminários de Prática Colaborativa Docente em Educação Matemática, do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da UNESP/Bauru, ao qual ingressei no ano de 2020, onde tive a oportunidade de verificar e validar novas formas de trabalho colaborativo; já que o vivenciei em diversas situações durante minha jornada docente, porém não tinha uma clara definição de seu conceito e importância do mesmo para a atuação do professor em sala de aula

É sobre essas experiências e percepções com o trabalho colaborativo que pude notar em minha trajetória formativa e profissional que estarei discorrendo na próxima seção deste capítulo.

15 Programa criado pelo Governo do Estado de São Paulo que concede bolsas de estudo integrais. A Secretaria da Educação custeia 50% do valor da mensalidade do curso e as Instituições de Ensino Superior assumem a outra parte.

O TRABALHO COLABORATIVO VISTO SOB OUTRA PERSPECTIVA

Nesta seção do capítulo busco apresentar duas formas de colaboração que chamaram muito minha atenção e que de certo modo foram as marcantes em minha trajetória educacional. Todavia, é oportuno dizer que compreendo que o trabalho cooperativo e/ou colaborativo trata-se de um de trabalho em equipe ou entre os pares, porém apresentam conceitos diferentes, é o que afirma Costa (2005) apud Damiani:

Os estudos voltados para o trabalho em grupo adotam, alternadamente ou como sinônimos, os termos colaboração e cooperação para designá-lo. Costa (2005) argumenta que, embora tenham o mesmo prefixo (co), que significa ação conjunta, os termos se diferenciam porque o verbo cooperar é derivado da palavra *operare* – que, em latim, quer dizer operar, executar, fazer funcionar de acordo com o sistema – enquanto o verbo colaborar é derivado de *laborare* – trabalhar, produzir, desenvolver atividades tendo em vista determinado fim. Assim, para esse autor, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apóiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações. (COSTA, 2005, apud DAMIANI, 2008, p. 2014-2015)

A primeira forma de trabalho colaborativo que gostaria de relatar aqui, não é vista e diagnosticada com facilidade, pois esta veio de onde menos se espera, da gestão, uma vez que por se tratar do superior imediato dentro de uma unidade escolar e do receio em buscar auxílio junto ao mesmo, o docente muitas vezes prefere utilizar outras alternativas, do que dialogar com alguém que apresenta uma longa trajetória educacional e pode fornecer a ele o paio necessário. A diretora supracitada, mostrou-se não apenas parceira, mas humana como todos os docentes e uma líder, que abraçou (literalmente) o seu novo grupo de trabalho, as dores e anseios de cada um, inclusive as minhas, que se tornaram mais fortes nos meses seguintes (pois precisei me afastar da sala de aula devido a problemas de saúde). Nesse processo a mesma me amparou, auxiliou e apoiou como poucos fariam em seu lugar e segundo ela: “como diretora eu sei o que eu não posso fazer, mas o que eu posso, eu aprendo com vocês”. E realmente, aprendemos e temos muito a aprender com ela, como pessoa, gestora e especialmente como amiga! O fato é que em todos os momentos tive o apoio desta gestora, que de maneira empática, tornou sua as minhas dores e particularidades, soube conduzir o meu trabalho, me valendo e fortalecendo minhas ações, de modo a aliviar o fardo que carregava. Toda essa experiência me reestruturou enquanto ser humano, para que em meu trabalho docente eu tenha esse olhar empático, acolhedor e humanizador para os alunos e famílias que passarem por minhas mãos, cada qual com suas particularidades.

A segunda forma de trabalho colaborativo, antecedeu os fatos que me acometeram a saúde e deram-se mais ou menos assim: ao assumir um 5º ano, logo pensei, “finalmente vou poder analisar quais são os desacertos cometidos pelos professores de educação básica I, e de que maneira vou contribuir/colaborar com os que ministrarão aula para o futuro 6º ano”, porém mal sabia como era ser professor polivalente, por outro lado já lecionava a dez anos no ensino fundamental II. Eis então que os problemas começaram a aparecer (cada criança em um nível de alfabetização, alguns alunos disléxicos, uns discalculicos,

fora os outros transtornos, tais como, autismo, TDI¹⁶, TDAH¹⁷, TDO¹⁸ e etc.), o desespero bateu a porta rapidamente, e nos primeiros HTPCs¹⁹ o pedido de socorro, foi inevitável.

E foi com a coordenadora pedagógica pessoa de muita boa vontade e sempre disposta a colaborar com o grupo que encontrei refúgio, por sua vez, sugeriu um trabalho coletivo entre os pares do mesmo ano, com o objetivo de entrosamento e finalidade de trabalhar os mesmos objetivos nas respectivas turmas.

A professora que atuou comigo durante essa proposta também tinha experiência somente com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e estava enfrentando uma problemática proporcional à minha. A partir daí começamos um trabalho conjunto e colaborativo (noção que só adquiri muito tempo depois, conforme já foi anunciado), preparamos aula, pesquisamos e elaboramos projetos, discutimos e adotamos novas metodologias necessárias, ou seja, a prática colaborativa posta em ação foi proposta pela gestão escolar. Nesse contexto, concluímos que a colaboração não depende exclusivamente do grupo gestor, porém o mesmo tem papel fundamental em propô-lo aos docentes e trabalhar em consonância no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho colaborativo se tornou um processo formativo para os docentes, que juntos buscaram novas metodologias para atingir um objetivo comum (mediar e ampliar o conhecimento de seus alunos), além de analisar e auto avaliar sua prática, reformulando conceitos e aplicando-os em sala de aula. Uma vez que ao se unirem por um mesmo ideal, os membros de um grupo estabelecem padrões comuns, é o que considera Lobo da Costa (2008) apud Costa e Lins:

A colaboração tem como características fundamentais a existência de diálogo, de negociação, e o contrato de reciprocidade e confiança. O diálogo é o que possibilita a troca de ideias e a participação efetiva, sobretudo se envolver todos os participantes. (LOBO DA COSTA, 2008, COSTA E LINS, 2010, p. 12)

Do supracitado, podemos pautar uma discussão em torno de como transpor a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E por que não de maneira colaborativa? Já que esta, conduz a uma proposta de trabalho, aplicável a todas as modalidades de ensino, e por ela é possível obter respostas plausíveis a certos questionamentos e subsídios para mediar o conhecimento do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

A MATEMÁTICA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO POR MEIO DA COLABORAÇÃO

A disciplina de Matemática, aplicada na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio, exige do professor um certo conhecimento prévio, no sentido de o professor precisar desconstruir a ideia da Matemática como um bicho de sete cabeças:

A referência ao bicho de sete cabeças é trazida da mitologia grega para enfatizar matemática como algo monstruoso e fantasioso, que carrega consigo a dificuldade de compreensão. Talvez

16 TDI: Transtorno Dissociativo de Identidade

17 TDAH: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

18 TDO: Transtorno Desafiador de Oposição

19 HTPC: Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, criado pela Portaria CENP nº 1/96 – L.C. nº 836/97.

isso se deva pelo desconhecimento do “bicho” pela condição de ele ter muitas cabeças, que se voltam para diversas direções não nos possibilitando encará-lo de frente. Quando um ângulo de visão é claro, outros escapam. Quando se dá conta de uma dificuldade aparece outra, e por não se ter noção do que as outras cabeças trazem ou pensam, o que nos chega é o prenúncio do mal. Assim como algo perigoso é, também, causador de desassossego, complexo de resolver e de apreender os modos de pensar dessa disciplina monstruosa. (MOCROSKY; ZONTINI, 2016, p. 6).

Esse é um tema que se arrasta ao longo de décadas, e não perdeu sua posição, visto que o docente encontra certos anseios em trabalhar com alguns conteúdos no ensino de Matemática, ora pelos professores utilizarem tendências que conservam sua imagem como figura central e detentora do conhecimento, e não considerarem as concepções do aluno (participação ativa na construção do seu aprendizado), ora pela construção psicológica não trabalhada de maneira correta, ora pela falta de formação docente, enfim, uma série de fatores que colaboram com a chamada aversão matemática, seja ela pelo aluno ou docente. É o que podemos analisar na fala de Sanchez apud Silva (2014):

Dificuldades em relação ao desenvolvimento cognitivo e à construção da experiência matemática; do tipo da conquista de noções básicas e princípios numéricos, da conquista da numeração, quanto à prática das operações básicas, quanto à mecânica ou quanto à compreensão do significado das operações. Dificuldades na resolução de problemas, o que implica a compreensão do problema, compreensão e habilidade para analisar o problema e raciocinar matematicamente. Dificuldades quanto às crenças, às atitudes, às expectativas e aos fatores emocionais acerca da matemática. Questões de grande interesse e que com o tempo podem dar lugar ao fenômeno da ansiedade para com a matemática e que sintetiza o acúmulo de problemas que os alunos maiores experimentam diante do contato com a matemática, como seu alto nível de abstração e generalização, a complexidade dos conceitos e algoritmos. [...] Dificuldades originadas no ensino inadequado ou insuficiente, seja porque à organização do mesmo não está bem sequenciado, ou não se proporcionam elementos de motivação suficientes; seja porque os conteúdos não se ajustam às necessidades e ao nível de desenvolvimento do aluno, ou não estão adequados ao nível de abstração, ou não se treinam as habilidades prévias; seja porque a metodologia é muito pouco motivadora e muito pouco eficaz (SANCHEZ, 2004 apud SILVA, 2014 p.22).

Uma vez que, tem-se a Matemática como um fator presente nas situações cotidianas, o professor deve buscar apresentá-la de maneira abrangente, porém contextualizada em forma de situação problema e considerar as hipóteses de resolução apresentadas por seu aluno. A mecanização de conceitos, imposição da disciplina, dentre outros fatores, acarretam danos e intensificam a dificuldade de ensinar e aprender Matemática. Porém, se o mesmo apresenta dificuldades em lidar com essa disciplina, de que maneira podemos quebrar as barreiras, construídas na formação inicial, e que permeiam o docente em sua trajetória?

Especialistas da área acreditam que um dos meios para desmistificar a matemática é buscar na formação continuada, um paralelo que desconstrua o que lhe foi transmitido ao longo de sua trajetória formativa, seja mais etapas do ensino. E mesmo quando erramos, buscamos acertar, mas o erro por sua vez, mostra outros caminhos a serem tomados. É o que afirma Machado (2017):

Aprendemos mesmo quando falhamos em nossas apostas; avançamos mesmo quando concluímos o oposto do que projetamos. O risco de um projeto dar errado é constitutivo de sua natureza criativa: sem a possibilidade do erro não existiria espaço para criação.

Partindo do pressuposto que o erro nos induz a um espaço de criação, pensamos na criação de um grupo colaborativo para atribuir a matemática uma nova visão, principalmente em relação a determinados conteúdos que tangem a respectiva disciplina. É o que iremos expor a seguir: a forma como professores do Ensino Fundamental I, utilizaram a prática de colaboração para explanar determinados conteúdos de Matemática.

EXEMPLOS DE COLABORAÇÃO NA PRÁTICA

Os exemplos a seguir abordam dois conteúdos matemáticos, trabalhados de maneira diferente e que caracterizam uma prática de colaboração e que se tornaram visíveis após adentrar ao curso de mestrado; um foi colaborativamente exposto depois de aplicado (1º caso) e ou outro desenvolvido da mesma forma antes da execução (2º caso), isso nos traz uma reflexão sobre a importância da formação continuada e dos relatos da prática em sala de aula.

O primeiro caso a ser relatado trata-se da experiência de uma professora do 2º ano do Ensino Fundamental, do mesmo local em que atuo, que trouxe para discussão a abordagem realizada em relação a unidade temática de geometria

A referida professora vinculou o ensino de Matemática à realidade de seus alunos estabelecendo uma relação entre o conceito dos sólidos geométricos ao formato de guloseimas: construiu os sólidos geométricos em uma folha de E.V.A.²⁰dividiu a sala em quatro grupos, distribuiu um sólido para cada grupo e depois trocaram os sólidos ampliando os campos de análise visual e tátil. Em seguida, fixou imagens dos sólidos na lousa e pediu para que os alunos colocassem a imagem impressa da guloseima que representava cada sólido geométrico. Finalizando, ela trabalhou a nomenclatura e outros exemplos de objetos a partir de suas representações por meio de uma tabela como a exemplificada a seguir:

Tabela 1 – Sólidos geométricos e sua representação

Nome do sólido	Guloseima	Objeto
Cubo	Bala dadinho	Dado
Esfera	Cereal	Bola de futebol
Paralelepípedo	Bala 7 belo	Livro
Cilindro	Paçoca rolha	Lata de conserva

Fonte: O autor, 2021.

Durante a nossa conversa, a professora relatou que a experiência lhe foi transmitida durante a graduação, na aula de práticas de ensino, ou seja, na formação inicial, quebrando o paradigma de que a Matemática deve ser mecânica e engessada. Em seguida, sugeri a ela que propusesse aos seus pares que fizessem a mesma atividade, porém trocassem as guloseimas por objetos e perguntas aos alunos se existiam outras representações desses sólidos e quais seriam. Desse modo puderam analisar o conceito de relação e comparação matemática, apresentado pelos alunos ampliando seus saberes matemáticos.

²⁰ Etileno Acetato de Vinila, polímero emborrachado, flexível, com propriedades adesivas e componentes à prova d'água.

Já o segundo caso que busco discutir neste capítulo refere-se ao conceito de estatística, que também é pouco trabalhado e, no entanto, é de suma importância para as vivências cotidianas, pois aparecem, em sua maioria, na interpretação de uma tabela, um gráfico, em análises populacionais e etc. Tal conteúdo, assim como o de geometria, é na maioria das vezes deixado de lado ou somente trabalhado às pressas no fim do ano letivo, muitos professores consideram essas unidades temáticas menos essenciais quando comparadas a números e operações, por exemplo. No entanto, quando abordado de maneira diferente e contextualizada gera resultados positivos e significativos, tanto para o aluno quanto para o professor, vejamos a seguir o trabalho realizado por duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental.

Durante o HTPC em um diálogo sobre como trabalhar leitura e interpretação de gráficos, surgiu a ideia de adotarem o futebol como tema, isso após olharem para uma página de jornal que trazia como título de reportagem “saldo de gols na rodada do final de semana”, desta forma, elaboraram a atividade descrita abaixo e desenvolveram na da seguinte maneira:

Inicialmente para contextualizar a proposta, as professoras distribuíram para cada aluno uma figura no formato de bola de futebol. Em seguida, retomaram a quantidade total de alunos da turma. Logo depois, as professoras pediram para que os alunos fossem à lousa e colocassem, em coluna vertical, a figura em seu respectivo time de futebol, tendo como opções as seguintes possibilidades: Corinthians; Palmeiras; São Paulo; Santos ou nenhum time.

Assim, que todos os alunos se posicionaram em suas escolhas, iniciou-se as seguintes análises em conjunto com a turma: Quantos alunos torcem para o Corinthians; quantos alunos torcem para o Palmeiras; quantos alunos torcem para o São Paulo; quantos alunos torcem para o Santos e por fim, quantos alunos optaram por indicar que não torcem para nenhum time.

Com base nestes questionamentos, as professoras, montaram as frações (parte/todo) e pediram para que os alunos transformassem em números decimais realizando a divisão. Por último, solicitaram ainda, que os alunos multiplicassem o resultado por 100, para obter a porcentagem.

O relato das professoras trouxe um único ponto desfavorável, pude observar no relato que devido a temática que embasava atividade houve pouca interação das meninas, devido ao fato de ser um tema ligado ao cotidiano da grande maioria dos meninos, longe de ser regra, essa observação pode ser considerada no contexto de aplicação. Contudo, as meninas da turma não deixaram de participar e assim, surgiram outros temas, tais como bebida, brincadeira, comida preferida, entre tantos outros que podem ser explorados em atividades deste tipo.

Por outro lado, a prática adotada favoreceu a reconstrução e a quebra de tabus em relação a conceitos fundamentais dentro do ensino da Matemática e algumas de suas especificidades, tais como, divisão, fração, porcentagem e estatística, trazendo novas concepções e flexibilização do conteúdo trabalhado.

O trabalho realizado destacou novamente as características de um grupo colaborativo, sem o meu conhecimento prévio e a importância do mesmo dentro de um ambiente de aprendizagem, e mais importante ainda é o relato da prática, no

qual o professor possa além de avaliar a atividade desenvolvida, refletir sobre sua metodologia e os pontos positivos e negativos em um contexto real de sala de aula. No entanto, somente relatar não é suficiente para que a colaboração aconteça, o professor precisa considerar outros aspectos de suma importância dentro do grupo, tais como: diálogo, confiança e negociação, como afirma Boavida & Ponte (2002).

Porém o relato da prática, permite ao professor avaliar a prática pedagógica, conhecer suas fragilidades e potencialidades dentro da sala de aula, dessa forma o mesmo pode reconstruir sua didática e reformular conceitos, não só em relação à matemática, mas referente a outros componentes curriculares também.

Um das formas mais comuns de análise é o relato escrito, porém a outras não tão comuns, como as vídeo-gravações que permite ao professor enxergar de forma mais abrangente não só a sua metodologia, mas as reações e comportamentos de seus alunos, de acordo com a sua abordagem, conforme Grandó & Nacarato (2015)

Passamos a tomar o uso do vídeo como prática de formação e como uma forma de acesso mais direto ao movimento de uma sala de aula. Podemos dizer que o vídeo possibilita uma pseudo aproximação com a sala de aula. (GRANDÓ; NACARATO, 2015)

No entanto, temos prós e contras em relação ao seu uso, a falta de material adequado para sua produção, por exemplo, é um dos fatores negativos, porém com as novas tecnologias e equipamentos tecnológicos (tablets, celulares e etc.), esse tipo de relato ficou mais viável e sua produção passou a ser significativa por meio das TDIC²¹, pois contribuem não só com a formação docente mas com o processo de ensino aprendizagem e a prática de colaboração:

O contato com os colegas, o diálogo e a partilha de experiências gera um ambiente de crescimento pessoal e profissional, baseado na ajuda mútua e no respeito a pontos de vista distintos, isto é, um espaço de trabalho colaborativo para o professor. (COSTA; LINS. 2010, p. 462)

Com tantos apontamentos feitos, e poucas respostas, percebi que ao vincular a aprendizagem aos meios digitais, seja relacionado a qualquer área do conhecimento, automaticamente despertamos em nossos alunos o interesse de aprender, principalmente quando a mesma está atrelada aos jogos (nesse caso, digitais ou não). A competição saudável²² gera no indivíduo interesse em ganhar, mas para isso ele deve saber as regras e como utilizá-las para vencer a disputa. Quando esse conceito é mesclado às estratégias matemáticas e ao trabalho colaborativo criamos uma vertente de favorável absorção de conhecimento e aplicação do mesmo, ou seja, o feedback acontece dentro do próprio jogo.

Desse modo, o professor pode se apropriar de jogos e brincadeiras que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem para alcançar os objetivos propostos pela disciplina em questão e até ir além, aprofundando determinados conceitos, fazendo com que seus alunos construam novos modelos matemáticos a partir do lúdico e saibam aplicá-los nas mais diversas situações problemas.

21 TDIC: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

22 Busca um equilíbrio entre o desejo de ganhar e o de se aperfeiçoar, sem levar a uma concorrência negativa.

A PRÁTICA DE COLABORAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Dentro das concepções (lúdico e matemática), decidi criar um jogo voltado ao ensino de divisão, mediado por situações problemas, pois o jogo possibilita o desenvolvimento da metodologia da resolução de problemas e vice-versa. Em relação a este conceito Dante (2003) define sete objetivos:

Fazer o aluno pensar produtivamente,
Desenvolver o raciocínio do aluno;
Ensinar o aluno a enfrentar situações novas;
Dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática;
Tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras,
Equipar o aluno com estratégias para resolver problemas,
Dar uma boa base matemática às pessoas. (DANTE, 2003).

O mesmo aborda o concreto e o abstrato do respectivo conteúdo (desde o processo/ algoritmo, até a resolução de problemas) viabilizado digitalmente, podendo ser aplicado no laboratório de informática ou até mesmo pelo celular. Porém, outros jogos, que abordam outros conteúdos, também podem ser trabalhados desde o 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tais como: dominó de operações, avançando com o resto, torre de Hanoi, zigue - zague e etc.

A ideia surgiu, devido ao campeonato de jogos (matemáticos) de tabuleiro, desenvolvido pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de São José do Rio Preto, em parceria com as respectivas diretorias de ensino da região e coordenado pelo Departamento de Matemática, realizado anualmente desde 2016. Ao ver o empenho dos alunos e o interesse em participar da competição, e depois de uma longa conversa com os organizadores do evento, creio não ter encontrado a solução, mas estar no caminho de mediar os conceitos matemáticos de modo mais flexível e em regime colaborativo.

Outros materiais concretos também podem ser usados para desenvolver os conceitos matemáticos como frações e geometria: o estojo de frações, o Tangram, o estojo de sólidos e figuras geométricas e etc. São materiais de fácil acesso e manuseio, e que muitas vezes acabam esquecidos pelo não uso, mas que podem ser de grande valia no desenvolvimento de certas habilidades matemáticas, além de favorecer a didática e a prática docente.

Uma ferramenta, muito questionada por seu não uso e que se tornou, (de) certa forma indispensável nos últimos anos, para o ser humano é a tecnologia; não que a educação se resume a apenas ela, mas devido ao fato de que praticamente todos os nossos alunos tenham acesso a mesma, temos aí um grande peso e um desafio a enfrentar. Apesar das dificuldades que alguns professores apresentam em lidar com essa ferramenta, outros têm uma aptidão, que pode ser aproveitada não só em sala de aula, como também para auxiliar os colegas de trabalho. Essa questão se enquadra perfeitamente em uma formação de grupo colaborativo: um professor com determinada habilidade, pode transmitir seus conhecimentos aos demais, favorecendo o que conhecemos como comunidades de aprendizagem.

Mas como já dito, (a tecnologia) não é o único meio de solução para o processo de ensino aprendizagem, seja ele relacionado a Matemática ou não, porém é um (a)

dos(as) mais viáveis devido ao seu crescimento expansivo e fácil acesso, basta um click para termos diversas opiniões relacionadas a um determinado assunto, por isso é necessário que o professor acompanhe essa evolução, e por meio dela saiba mediar o conhecimento.

A informática é mais um recurso eficaz de que o homem dispõe para a sua melhor interação com o mundo, quando é capaz de abrir novas janelas para a construção e reconstrução de conhecimentos da realidade que vive. (SANTOS, 2003, p. 35).

Para isso, é indispensável que o professor esteja sempre disposto a aprender, a reformular sua metodologia, a errar como agente de aprendizado e que esteja apto às mudanças atuais como agente transformador e não mais como um mero transmissor de conhecimentos:

É fundamental que o professor esteja disposto a aprender, não tendo medo de experimentar e errar enquanto aprende, que se coloque no papel de problematizador de conteúdos e atividades, em vez de continuar no papel de simples transmissor de conhecimentos, e que desenvolva a capacidade reflexiva, a autonomia e a postura crítica e cooperativa, para realizar mudanças educacionais significativas e condizentes com as necessidades atuais. (SANTOS, 2003, p. 46-47).

Tomando por base o trecho acima, é imprescindível que o professor faça uma leitura de sua prática, de seus conhecimentos e de suas atitudes em relação ao seu público alvo, pois sua maneira de atuação dialoga com as especificidades do educando ou de um grupo, e reinventar-se faz parte da profissão docente, uma vez que através da mesma a motivação do aluno também acontece e assim surgem novas possibilidades de crescimento para ambos.

Quando falamos em crescimento de ambos, nos cabe uma breve reflexão, pautada na prática de colaboração: professores e alunos podem trabalhar em regime colaborativo? Para essa questão já tenho a resposta: com certeza, já que ambos são sujeitos de aprendizagem, e um aprende com o outro. O professor precisa quebrar a barreira de que ele é detentor do conhecimento, e levar em consideração a bagagem que o aluno traz, já que nesse tocante temos um elemento trivial no processo: o professor que também aprende. Por isso, é indispensável que o professor se aproprie do conceito de colaboração e grupo colaborativo, e porque não falar em processo formativo através do trabalho colaborativo, seja ele mediado pela gestão, pelos docentes ou externamente. O importante é que os docentes saibam que esse processo contribui não só com a formação do aluno, mas com a sua também, pois através dele o mesmo reflete, analisa e modifica sua prática, tornando-a consistente, porém flexível.

No entanto devemos considerar que se essa prática não foi trabalhada em sua formação inicial, o mesmo poderá apresentar certa resistência, gerando conflitos ao longo da carreira docente:

Desse modo, torna-se necessário enfatizar a importância de aprender a compartilhar colaborativamente saberes, experiências, vitórias, fracassos, lembrando que esta aprendizagem, tal qual a de matemática, consiste de um longo processo que pode ser potencializado, se iniciado desde o começo da graduação.” (LIMA, 2015, p. 116).

Contudo, a prática colaborativa dentro de um grupo deve ser pautada no diálogo como pontapé inicial e não como imposição, já que ao ver e analisar o rendimento positivo das turmas, a evolução dos colegas de trabalho, o compartilhamento e a troca de experiências, o próprio docente, muitas vezes, buscará se adequar ao novo ambiente ou grupo colaborativo, pois também é sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

[...] a necessidade dos professores de compartilhar e discutir suas práticas pedagógicas com colegas com os quais se identifiquem, considerando as contribuições desse espaço para potencializar condições de qualidade de vida para a profissão docente. (LIMA, 2015, p. 117).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das narrativas anteriores e depois das discussões, pautadas nas práticas colaborativas, pode-se perceber o quão importante é este conceito, e como ele é deixado de lado nas mais diversas esferas educacionais; portanto, cabe a nós enquanto docentes e agentes de transformação, incentivar e promover a educação com qualidade e com equidade seja em qual esfera for.

Quando falamos em colaboração e cooperação, é para melhorar não só os processos de ensino-aprendizagem relacionados à Matemática ou a qualquer outra disciplina, mas a condição humana e a realidade de todos os que estão sob os nossos cuidados; desenvolvendo um trabalho pautado no diálogo e no respeito ao próximo, levando em consideração que muitos nos têm como imagem do que almejam ser um dia. Esse regime de colaboração servirá para construir um futuro melhor por meio daqueles que são sujeitos do conhecimento e por meio deste que possam fazer do mundo um lugar melhor, por meio de uma educação que constrói, apoia e visa a melhoria para essa e para as gerações futuras, que esse conceito vá além dos muros da escola e o mundo se regenere e se reconstrua através da prática colaborativa, que os seres humanos colaborem e cooperem mais uns com os outros e celebrem a paz e a vida:

A Paz total depende essencialmente de cada indivíduo se conhecer e se integrar na sua sociedade, na humanidade, na natureza e no cosmos. Ao longo da existência de cada um de nós pode-se aprender matemática, mas não se pode perder o conhecimento de si próprio e criar barreiras entre indivíduos e os outros, entre indivíduos e a sociedade, e gerar hábitos de desconfiança do outro, de descrença na sociedade, de desrespeito e de ignorância pela humanidade que é uma só, pela natureza que é comum a todos e pelo universo como um todo. (D' AMBRÓSIO. 2011, p. 18).

REFERÊNCIAS

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (org). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, n. 1, p. 43 - 55, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde: Biblioteca Virtual em Saúde. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade**. 2014. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/transtorno-do-deficit-de-atencao-com-hiperatividade-tdah/>. Acesso em 21 de junho de 2021

COSTA, M. L. C.; LINS, A. F. Trabalho colaborativo e a utilização das tecnologias da informação e comunicação na formação do professor de Matemática. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 12, n. 3, 2010.

D'AMBROSIO, U. Paz, educação matemática e etnomatemática. **Teoria e prática da educação**, v. 4, n. 8, p. 15 - 33, 2001.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, n. 31, p. 213 - 230, Curitiba: Editora UFPR, 2008.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 2003. 12^a ed.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M. A análise de aulas videogravadas como prática de formação de professores que ensinam Matemática. In: POWELL, A. B. (org) **Métodos de Pesquisa em Educação Matemática: Usando Escrita, Vídeo e Internet**. Campinas/SP: Mercado das letras, 2015. p. 61 - 93.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, p. 187 - 206, 1999.

LIMA, R. C. R. Potencialidades do grupo colaborativo na formação de professores que ensinam matemática no ensino fundamental I. In: CARVALHO, D. L.; FERNANDES, F. L. P.; FIORENTINI, D. (org.). **Narrativas de práticas e de aprendizagem em Matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 103 - 127.

MACHADO, N. J. **Herrar é humano**. 2017. Disponível em: <https://www.nilsonjosemachado.net/sementes-104-herrar-e-umano/>. Acesso em 19 de junho de 2021.

MARALDI, E. O. Transtorno dissociativo de identidade: aspectos diagnósticos e implicações clínicas e forenses. **Revista Fronteiras Interdisciplinares do Direito**, v. 1, n. 2, p. 32, 2019.

RAMOS, G. P.; FERRARONI, D. S. PROFA: desconstruindo o tradicional em busca de um consenso construtivista. **Comunicações**, v. 16, n. 2, p. 73-83, 2009.

SANTOS, M. L. R. **Do giz a era digital**. 1^a edição. São Paulo: Zouk, 2003.

SERRA-PINHEIRO, M. A. et al. Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 26, n. 4, p. 273-276, 2004.

SILVA, M. V. **As dificuldades de aprendizagem da Matemática e sua relação com a Matofobia**. Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Princesa Isabel, 2014.

SILVA, R. M. **A justiça na República de Platão**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ZONTINI, L. R. S.; MOCROSKY, L. F. O bicho de sete cabeças: uma discussão sobre o professor dos anos iniciais e o medo da matemática. **XII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**. São Paulo, 2016.



*“Quando a gente acha que tem todas as respostas, vem a vida e muda todas as perguntas.”
Luiz Fernando Veríssimo*

INTRODUÇÃO

Quando criança sempre brincava de escolinha, e quem era sempre a professora? Sim, eu mesma. Adorava ensinar, corrigir e montar as atividades para a criançada da rua. Esta brincadeira sempre esteve comigo, até mesmo quando passei pelo episódio em que fui xingada pela professora, mas algo mudou a partir da terceira série (hoje quarto ano do fundamental 1). Comecei a dizer para todos que seria professora de Matemática.

Começo pedindo licença de caráter científico que esse tipo de texto precisa ter para trazer minhas lembranças. Caracterizando um texto mais informal de maneira que possibilite conversar com o leitor sobre minha trajetória como professora até chegar ao mestrado, pois sentia a necessidade de uma formação mais específica. Este ato de escrever um memorial me faz rememorar alguns fatos e obstáculos que aconteceram até chegar aqui. O desejo, a vontade de continuar, o apoio dos meus pais e da minha família que hoje constituí, me trouxeram até o mestrado.

Em meu memorial abordarei a questão do professor colaborador, por que não ser? Esse questionamento surgiu durante a disciplina Seminário de Práticas Colaborativas ministrada pela Prof^a Dra Zionice Garbelini Martos Rodrigues, remotamente como disciplina do curso de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica.

Apresentarei um embasamento teórico que me fez refletir sobre a prática colaborativa e a mudança de paradigmas quanto ao “estar professora”.

O conjunto de leituras propostas, os debates no decorrer das aulas somando as trocas de experiências entre os colegas, me fez aprender e repensar a minha trajetória profissional. Estes elementos contribuiriam para minha prática docente e acendeu em mim o desejo de participar do grupo de estudos colaborativo na área do ensino da matemática, o Grupo de sábado (GDs) com sede na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Boavida e Ponte (2002) sobre a natureza do processo colaborativo diz:

Neste processo é fundamental que os participantes manifestem abertura no modo como se relacionam uns com os outros, dispondo-se a um dar e receber, assumindo uma responsabilização conjunta pela orientação do trabalho e sendo capazes de construir soluções para os problemas no respeito pelas diferenças e particularidades individuais. (Boavida; Ponte, 2002, p. 6)

Para responder à questão Professor colaborador, por que não ser? Vou escrever sobre algumas respostas possíveis para este questionamento. Coloco possíveis, pois,

23 Mestranda em Educação: Docência para a Educação Básica, área de ensino. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8457980934634390>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0777-790X>. E-mail: glauca.luciana@unesp.br.

para ter uma prática colaborativa, ser um professor colaborador é preciso que seja uma participação espontânea. Boavida e Ponte (2002) apresentam várias razões e vantagens para a prática colaborativa, e uma delas é:

Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (Boavida; Ponte, 2002, p.3).

Corroborando com Boavida e Ponte (2002) o importante quando o professor assume este projeto de colaboração, desperta nele e no grupo um poder de realização. Nos grupos colaborativos como Grupo de sábado (GDs), Grupo de estudo e trabalho de ensino de matemática (GETEMAT), Grupo colaborativo de Estudos em Educação Matemática (GCEEM), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática: Práticas e resultados (EMFoco) os professores irão relatar e trocar experiências entre os colegas, dos quais irão refletir, estudar, debater e até mesmo dar sugestões em suas aulas. Tudo deve ser feito de maneira respeitosa e não esquecendo a ética profissional.

A prática colaborativa é reconhecida como uma importante estratégia de trabalho na comunidade educativa. A colaboração tem se mostrado importante no desenvolvimento de projetos curriculares ou a realização de projetos de intervenção educacional. Ela pode ocorrer entre pares, por exemplo, entre professores que trabalham no mesmo projeto, mas também pode ocorrer entre participantes com papéis diferentes, como entre professores e pesquisadores, integrando diferentes experiências.

Um grupo de investigação cooperativa não se institui como um grupo com uma simples reunião preparatória, sendo necessário conter toda fase inicial em que os diversos membros aprendem a trabalhar uns com os outros. De um modo geral estes grupos constituem-se a partir da iniciativa de uma ou duas pessoas, que assumem a vontade de realizar um projeto, identificam as principais ideias-forças e procuram agregar a si outros intervenientes. (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 9)

Nas aulas da disciplina Seminário de Práticas Docentes Colaborativas conheci os grupos colaborativos. Este conhecimento trouxe de forma real o quão é importante a formação continuada do professor. Ainda sobre nossas aulas sempre acaloradas com leituras, apresentações, contribuições, discussões, desabafos sobre o dia a dia acerca das dificuldades encontradas na sala de aula e com tantas provocações do nosso colega Vinicius Iuri de Menezes como por exemplo: A “falha” da ensinagem em Matemática dos pedagogos está no professor que não soube ensinar por conta de seus traumas em Matemática ou na formação universitária dele? Esta foi apenas uma provocação diante de tantas outras que ocorreram durante as aulas. Devido a tantas provocações, contribuições de todos os discentes e a leveza das aulas da Prof. Dra Zionice Garbelini Martos Rodrigues formou-se a ideia de compor nossas experiências docentes em um livro.

MEU INGRESSO NA VIDA ESCOLAR

Nasci em Bauru e a partir dos meus três anos comecei a frequentar a escola, chamada EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Meus pais fizeram questão

que eu e meus irmãos frequentássemos desde pequeno por acreditar na Educação, pois, a minha mãe tem apenas até a antiga 8ª série (hoje 9º ano) e meu pai antiga 5ª série (hoje 6º ano).

Sempre gostei de estudar, me destacava sobre outras crianças da mesma idade e me desenvolvia muito bem. Não recorro do nome da professora, mas lembro de ser atenciosa com todos os alunos. A minha primeira formatura foi a formatura do “Pré” (hoje infantil V). A professora chama-se Vera, “turma da tia Vera”. Tenho fotos guardadas deste dia ainda.

A próxima fase da minha trajetória estudantil é no Fundamental 1. Na chamada 1ª série, ocorreu tudo bem. Consegui acompanhar a turma. Naquela época as salas eram divididas em A, B, C e D. Onde A eram os melhores alunos. Sempre estive no A.

Na segunda série tive uma professora que tenho na minha lembrança a aparência física apenas, não lembro o nome. Em uma de suas aulas de Matemática, da qual estava ensinando divisão, me chamou na lousa para resolver uma divisão e eu não consegui resolver. A professora me chamou de burra na frente da sala toda. Isso mesmo que aconteceu! Fiquei com muita vergonha dos colegas de sala e me senti sem capacidade para aprender.

Cheguei em casa e contei para minha mãe. A mesma comprou um caderno e fazia tabuada e “continhas” no caderno para eu resolver. E assim consegui entender como fazer divisão. Minha mãe me disse: Você não é burra! Vamos estudar!

Este ato da minha mãe mostra que estudar transforma a pessoa e foi mostrado, na prática, através de mim.

Ainda nesta mesma escola quando estava na terceira e quarta série (hoje segundo e terceiro ano do Fundamental 1) comecei a gostar da Matemática. Havia a professora Estela. Muito brava, porém, ela demonstrava que gostava de seus alunos. Sempre elogia os melhores alunos para os demais professores ou alguém que visita a sala para dar algum recado. Então todos procuravam fazer o melhor porque querem ser elogiados pela professora. Era nosso prêmio, nossa Honra ao Mérito!

Da quinta série até a oitava série ocorreu tudo bem com meu ensino. Tive ótimos professores. Nesta época estudei no Colégio Adventista e no SESI (Serviço social das indústrias).

Lembro que amava fazer aquelas expressões numéricas enormes e sempre estava ajudando alguém por me sair bem em Matemática. Os professores chamavam alunos monitores. Estes alunos ajudam outros colegas durante as aulas. Sobre esta prática, Richit (2004) p. 7 diz que Vigostki em seus estudos apresenta a importância desta interação da linguagem como instrumento que expressa o pensamento e reestrutura funções psicológicas, atenção, memória e formação de conceitos e dentre outros.

Como já sabia que queria ser professora, entrei no Magistério (Ensino Médio Técnico) assim que terminei a 8ª série. Tudo novo! Primeiro porque na nossa sala de aula não havia meninos, então tínhamos muita liberdade. Todas as alunas se ajudavam em tudo e eu sempre ali ajudando na Matemática e na Física.

Interessante que nas aulas de Seminário de Práticas Docentes Colaborativas no Mestrado sempre era abordado nas leituras a questão acerca do Pedagogo e da Matemática. Isso me fez lembrar do Magistério porque eram poucas que compreendiam

ou gostavam da Matemática. Naquela época muito jovem não imaginava como é importante a Matemática na Educação Infantil e que muitos colegas diziam que iriam lecionar somente para os menores por causa da Matemática. Durante o Magistério até o seu término tive muita dúvida se seria ou não professora. Porque era o tempo todo ouvindo dos professores que estávamos fazendo uma péssima escolha. Que ganhava muito mal e sobre isso Baraldi (2003) relata:

Do meu início de carreira, até a década de 1970, o professor tinha um certo status social e tinha prestígio financeiro [NOTA 32]. Eu, uma vez, pus-me a pensar que na cidade de Bariri eu era a mulher que tinha o mais alto salário e que nenhuma outra teria o mesmo poder aquisitivo, principalmente porque muitas não trabalhavam fora de casa. Eu sustentava os meus sete filhos, guardava dinheiro e cheguei até investir em bolsa de valores. Depois? Nunca mais. (BARALDI, 2003, p.32).

Infelizmente o prestígio em ser professor foi passando com o tempo e Baraldi (2003) p.32 cita Paulo Salim Maluf, governador nomeado do Estado de São Paulo no período de 1978 a 1981 como o precursor da não valorização dos profissionais da educação em questão salarial, investimento nas escolas e formação dos professores.

Por este motivo os meus professores daquela época de Magistério diziam que éramos bobas em escolher esta profissão e muito mais. Eles passaram da época de prestígio para o desprestígio e cada vez mais iria ficar pior. Todos os meus professores tiveram esta visão, assim como Baraldi (2003) que a situação educacional estava piorando por falta de investimento nas escolas. Construíram-se escolas sem a devida estruturação por parte dos Governos Estadual e Federal.

Durante o curso do Magistério veio uma grande dúvida. E agora? Serei ou não professora? Diante de tantos questionamentos que a adolescência traz me vi com mais esta.

Conversei com minha mãe e fui me matricular no curso técnico de contabilidade. Pensei que se eu não fosse professora de matemática pelo menos estaria na área de Matemática. Fazia o Magistério de manhã, estágio a tarde e técnico em contabilidade a noite. Sim! Foi muito desafiador. Me formei, mas nunca exerci. Nem fui pegar o diploma. Realmente não era o que queria profissionalmente, mas vejo que foi bom para que eu tivesse a certeza da minha escolha profissional.

Apesar de os professores que lecionaram para mim no Magistério sempre falarem que a escolha por ser professor é falta de opção ou por não ter condições para outro curso, não foi assim que aconteceu comigo.

Quando estava no meu 3º ano de técnico em Contabilidade comecei a me preparar para prestar vestibular. Infelizmente meus pais não tinham recursos financeiros para pagar cursinho. Já estavam pagando meu curso técnico de contabilidade, vale-transporte, materiais escolares e lanches. Custo muito alto. E nesta época não havia programas governamentais para entrar nas Universidades como há hoje em dia. Eu também precisaria passar na Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Bauru, pois não teria recursos para ir para outra cidade ou entrar na Universidade do Sagrado Coração (Usc) que é paga.

Diante deste dilema, uma colega que tinha condições financeiras fazia cursinho em outra instituição e fazia técnico de contabilidade comigo. Ela sabia que eu iria prestar

vestibular e então ela me dava todas as suas apostilas sem uso, sem nada escrito para eu estudar. Assim o fiz!

Com aquelas apostilas eu fazia meu próprio cursinho. Cursinho de finais de semana. Eu e meu namorado na época (hoje meu marido).

Os nossos esforços valeram a pena. Eu e meu namorado passamos na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” em nossa cidade. Eu em Matemática e ele Física.

Cursei o primeiro ano de faculdade junto com o quarto ano do Magistério. A disciplina Didática que cursei no Magistério foi muito importante e fez muita diferença em meu curso de Licenciatura em Matemática.

Estas experiências foram importantes para o delineamento do meu caminho escolar até a Licenciatura em Matemática.

EM UM NOVO SEGMENTO, AGORA EM UMA UNIVERSIDADE!

Tudo novo! Um ar de responsabilidade maior e conhecimento. Como sempre me destaquei na Matemática e ajudei meus colegas, pensei que iria continuar da mesma maneira. Estar no nível superior requer mais estudo e de maneira diferente. Porém, fui entender a maneira correta de estudar no final do meu primeiro ano do curso de Licenciatura de Matemática. Isso porque durante este período não conseguia assimilar, entender e estudar Teoria dos Números. Foi muito difícil e desafiador. Bons resultados só vieram no final do segundo semestre do meu primeiro ano. O fato de eu não ter conseguido bons resultados com esta disciplina citada acima me deixou muito desanimada e pensando outra vez. Será que estou na profissão certa?

Com o tempo, as aulas, conversas com professores e colegas todos me mostraram que era assim mesmo. Que não devia desistir e nem pensar que sou menos que alguém por conta de algo que não estava ainda dando certo.

Não desisti e fui me preparar mais e melhor para as avaliações. Deu certo! Passei e terminei a faculdade no tempo mínimo estipulado que são 4 anos. Entrei no curso de Licenciatura com 17 anos e me formei com 21 anos.

Durante o tempo de faculdade comecei a trabalhar. Foi um período muito rico que me oportunizou conhecimento e prática.

Julgo importante relatar que no final da minha formação universitária houve uma greve de longa duração. Infelizmente a questão salarial e outros recursos eram o que os professores estavam reivindicando. Justo lutar por salários e condições melhores, mas estávamos no último semestre e com a preocupação de ter o diploma para poder trabalhar. Foi muita correria depois, aulas aos sábados, durante a semana a tarde, recesso de dezembro apenas nos dias festivos e aulas em janeiro. Ufa! Conseguimos terminar.

No dia da minha Colação de Grau quando chamaram meu nome, desci as escadas do Ginásio “Milagrão” aos prantos. Lembrando como foi difícil. Difícil estudar de madrugada para dar conta de tudo. Ir do trabalho com o uniforme do colégio para a faculdade e muitas vezes sem dinheiro para comprar o que comer. Lembrar dos olhares porque só havia dois negros na nossa turma. Quanto sacrifício!!! Passaria por tudo outra vez.

Quando terminou a cerimônia de Colação de Grau veio um homem negro (acho

que era professor da Unesp) em minha direção e falou comigo. Disse que eu era uma vencedora, pois, infelizmente muitos negros não conseguem chegar onde cheguei e que não era para eu parar por ali. Que eu estava de parabéns por não desistir. Neste momento estava eu, minha mãe e meus irmãos. Meu pai estava trabalhando neste dia, pois a colação foi durante a semana. Fui a primeira da geração da minha família materna e paterna a ter diploma universitário. Depois de mim outros tiveram também.

Apesar de termos sempre desafios pela vida se pararmos e pensarmos sempre tem pessoas que aparecem no meio destes desafios para nos auxiliar, guiar, ajudar e até mesmo levar no colo se preciso. Este homem que citei foi um destes que apesar de não o conhecer me fortaleceu para continuar minha jornada.

De 2001 a 2009 fui realizando cursos que a escola onde trabalhava oferecia para os professores.

Em 2009 cursei Pedagogia com gestão escolar na Universidade Nove de Julho, pois o diploma de Magistério não tinha mais validade nos novos termos da Educação e porque em algum instante pensei em ser coordenadora pedagógica, diretora de ensino e supervisora de ensino. Este desejo logo passou. Percebi que não tenho habilidade, pelo menos por enquanto, para estas funções.

Cursando Pedagogia me interessei pela Educação Especial e uma aula que me encantou foi a Língua Brasileira de Sinais (Libras)

Me formei e continuei em cursos oferecidos pela escola e em 2019 entrei em uma especialização “TEA (Transtorno do Espectro Autista) e DI (Deficiência Intelectual)”. Precisava de recursos e entender melhor o público-alvo da Educação Especial para oferecer um ensino melhor para meus alunos e de acordo com suas especificidades. Compreender esta área da Educação foi importante e de grande relevância para o meu trabalho como professora.

No final de 2020 minha amiga Cristiane Nunes me incentivou a concorrer a uma vaga no Mestrado. Este sempre foi meu sonho, minha meta. Sempre disse que faria mestrado e doutorado. Só que da graduação até a preparação para o mestrado houve muitos acontecimentos. Alguns deles: Casei com meu namorado que já citei aqui e tivemos filhos.

Voltando ao assunto sobre concorrer a vaga no mestrado depois do incentivo da minha amiga, me fez reavivar aquele desejo de anos atrás

Participei da seleção para concorrer a uma vaga no mestrado e fui aprovada. Na seleção da qual participei foi diferente de outros anos devido ao ano pandêmico, Covid-19.

O mestrado está me trazendo muito conhecimento e questionamentos sobre minha profissão. Um dos ensinamentos é que todo mundo ajuda todo mundo. Vendo isso, todos procuram ajudar, tirar dúvidas e se encontrar virtualmente para estudar. Por isso o meu encanto e surpresa. E veja só, uma prática colaborativa, não?

Conheci a minha orientadora, a Prof.a Dra Marisa da Silva Dias, sou grata por ela ter me aceito no programa.

Sou imensamente grata por todos os professores que passaram e passam pela minha vida.

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Iniciei minha trajetória profissional muito nova, com 18 anos apenas. Acabara de me formar no Magistério. Fui contratada por uma Escola de Educação Infantil particular. Lecionava para crianças de 4 e 5 anos. Nesta escola fiquei por um ano, pois, surgiu uma oportunidade de ir para uma escola maior.

Em um novo ambiente de trabalho fui contratada para lecionar no Infantil 5 (educação infantil) e 1ºano (Fundamental 1). Foi um grande desafio. Com pouca experiência, a turma grande e minha sala ficava em frente com a sala da Diretora. Este fato me marcou, pois, tinha que trabalhar o tempo todo com a porta aberta para a Diretora ver as aulas. Isso se aplicava para toda a escola.

Tive muito apoio da coordenadora Rita de Lourdes que me ajudou, deu dicas, me ensinou a lidar com situações burocráticas e tudo que eu precisava ela estava disposta a colaborar. Sempre sábia e paciente. Sou muito grata por todo profissionalismo que ela teve em me guiar. Afinal, bons professores ajudam outros a serem melhores.

Apostamos na ideia de que, ao compartilhar nossas práticas, podemos produzir um efeito dialógico que nos auxilia a enfrentar os desafios que o cotidiano nos coloca em suas múltiplas dimensões, porque aprendemos em diálogo com os diversos outros com os quais interagimos. (SANTOS; RIZZO; FRAUENDORF, 2013, p.38).

Nesta escola particular trabalhei por 4 anos e quando passei no concurso para professor estadual pedi demissão, pois, teria que mudar de cidade.

Infelizmente a escola estadual que ingressei em Jandira no Estado de São Paulo era muito precária. Primeiro que o aspecto dela era de um presídio. Tinha pouca ventilação, fios de energia expostos, quando chovia escorria os dejetos dos pombos pela parede ocasionando um forte odor e sujeira, havia alguns pontos de alagamento na escola.

Sobre os colegas fiquei impressionada com algumas condutas, porque nunca havia visto. Como, por exemplo, professor lendo jornal, não passando nada na sala e uma bagunça total e outro professor chutando a porta e insultando os alunos.

São péssimos exemplos, mas como tudo na vida temos bons e maus exemplos. Fiquei nesta escola durante os anos de 2005 e 2006.

Em 2007 por meio do processo de remoção, consegui vir para uma cidade perto de Bauru, chamada Balbinos. Neste mesmo ano fiquei grávida e tive pouca atuação, pois, durante a gravidez passei muito mal. Lembro que esta escola era muito bem cuidada, limpa, profissionais atenciosos e muito bem organizada.

No ano seguinte fui removida para Lençóis Paulista, uma cidade mais próxima de Bauru do que Balbinos. Escola bem cuidada, professores atenciosos e uma diretora maravilhosa. Ela tinha muito conhecimento e nos deixava à vontade para explicar e ajudar na nossa vida funcional.

Em 2009 voltei para Bauru. Consegui a remoção!

Voltei para a escola particular da qual trabalhava e estou até hoje. Passei por duas escolas estaduais que não me adaptei por vários motivos.

Em 2013 fui removida para a Escola Estadual Antônio Guedes de Azevedo que estou até hoje. Uma escola estadual que apesar de suas dificuldades é muito organizada. Professores qualificados. Gestão com conhecimento, empatia e competência. A

diretora Karina Martins é muito atenciosa com os professores e alunos.

Quando cheguei nesta escola já me encantei por ser diferente. Ela é aberta, bem arejada, com pracinhas e quiosques. Não tinha a aparência de presídio como em outras escolas que já havia passado. Professores com especialização, mestrado e alguns com doutorado. Professores comprometidos com sua função.

Durante estes anos trabalhando em minha profissão não conhecia sobre grupos colaborativos. Até mesmo porque quando você é professor e principalmente de Matemática tem o paradigma sobre quem “sabe matemática” é mais inteligente, não precisa de ajuda e tudo se resolve sozinho.

O pensamento retrógrado que eu tinha citado acima mudou quando conheci os grupos colaborativos que de acordo com Fiorentini (2012) tem como ponto de partida e chegada à prática profissional dos professores. Uma das práticas desenvolvidas pelos professores de forma colaborativa são as aulas videogravadas. Os professores gravam as aulas, assistem a gravação de todos os participantes e fazem reflexões sobre a prática docente.

De acordo com Nacarato e Grandó (2015), o grupo abriga discussões ricas e que poderão contribuir com os professores em exercício na produção e na publicação de situações para a sala de aula.

Os trabalhos de forma colaborativa desenvolvidos em grupo promovem investigações, respeito mútuo, diálogo e ética. Todos opinam, falam, ouvem, sugerem, apoiam e discordam.

Hoje com este conhecimento, neste momento da minha vida penso: Se conhecesse os grupos colaborativos mais cedo em minha jornada profissional quanto aprendizado, socializações, debates e reflexões sobre minha prática poderia ter mudado? Não que eu não estivesse sempre repensando minha prática, mas é que um ambiente colaborativo proporciona múltiplos saberes.

Toda a minha jornada como discente e docente que apresentei neste memorial colaborou para eu me tornar hoje uma professora pesquisadora.]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter o conhecimento de que um grupo colaborativo tem a participação espontânea, sem vínculos institucionais e que nasce do desejo de cada professor compartilhar seus saberes e de todos os membros se aprofundarem dele e assim investigar a prática profissional, além do respeito mútuo, ética onde todos falam, ouvem, sugerem, apoiam e discordam. Pergunto: Com tantos benefícios sobre grupos colaborativos, professor colaborador, por que não ser?

Desenvolver um grupo colaborativo ou desenvolver práticas colaborativas é um tanto desafiador, pois exige uma quebra de paradigmas por todos os envolvidos.

A postura colaborativa e investigativa é uma competência que nos parece essencial ao professor de hoje. No entanto, tal competência necessita do desenvolvimento de habilidades que podem ser construídas e exercitadas no grupo colaborativo e investigativo (CRISTOVÃO; CASTRO, 2013, p.158-174)

Continuo minha trilha, cursando mestrado, trabalhando, aprendendo e ensinando.

REFERÊNCIAS

CRISTOVÃO, EM; CASTRO, JF **Possibilidades e limites da postura colaborativa e investigativa do professor como tática de enfrentamento da complexidade da docência** Revista Espaço Pedagógico.V. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 158-174, jan./jun. 2013 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em 01/07/2021.

GONÇALVES, Cristovão, Lima **Grupos Colaborativos e de aprendizagem do professor que ensina Matemática, Repensar a formação de professores é preciso!** Unicamp, jun. 2014

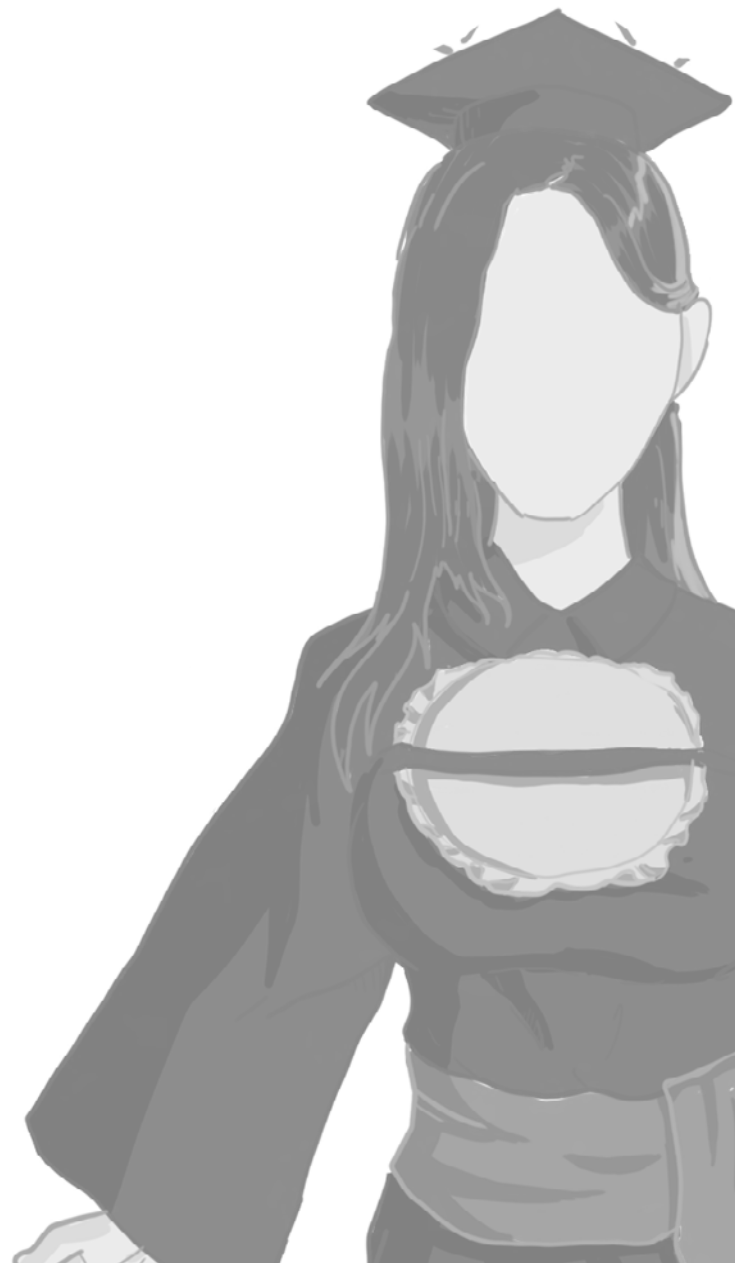
BOAVIDA, A M. & PONTE, J. P. **Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas.** In GTI (Org), Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

FIORENTINI, D. **Investigar e aprender em comunidades colaborativas de docentes da escola e da universidade.** In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas. Anais. . . Campinas: Junqueira&Marin Editores, 2012, p. 239-252

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção.** 2003. 240 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosóficos-Científicos) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro. Disponível em: http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/24_7_tese_ivete_baraldi.pdf. Acesso em: 12/07/2021.

RICHIT, A. **Implicações da Teoria de Vygotsky aos Processo de Aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados por computador.** Erechim-RS: Revista **Perspectiva**, set.2004. Disponível [Implicações-da-Teoria-de-Vygotsky-aos-processos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-em-ambientes- pd](#). Acesso em: 01/07/2021.

NACARATO, A.; GRANDO, R. **A análise de aulas videogravadas como prática de 'Matemática: usando escrita, vídeo e internet.** Campinas: Mercado de Letras, p. 61-94, 2015.



ASPIRAÇÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO: UM ENSAIO DENTRO DA PERSPECTIVA COLABORATIVA

Angélica Tyemi Yamasaki²⁴

*Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa.
Freire (1989, p.39)*

MEMÓRIAS

Este memorial apresenta as perspectivas de uma estudante de graduação de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) campus Birigui²⁵. Talvez você, caro leitor, esteja se perguntando neste momento, o porquê de uma licencianda ter um capítulo neste livro escrito por professores com vasta experiência em sala de aula, e também alunos do curso de pós-graduação na área da Educação Matemática. Acredite, me fiz esta pergunta por diversas vezes também. Por que, afinal, quais seriam as contribuições significativas de uma aluna com pouca experiência enquanto professora para o ensino?

Antes de nos tornarmos profissionais renomados, precisamos primeiramente estar no papel de alunos. E ser estudante, protagoniza boa parte de nossas vivências enquanto trilhamos nosso percurso para alcançar nossas aspirações profissionais. Como propõe Freire (1996), para melhorarmos de forma efetiva as metodologias de ensino-aprendizagem, realizar as modificações cabíveis para atingir o objetivo de progredirmos enquanto ensino, é preciso que o aluno se torne agente de seu próprio saber, participando ativamente da construção do seu conhecimento. Para tanto, enxergar pelo prisma ótico de quem ainda está em formação, ouvir e compreender suas interpretações, é fundamental para aprimorar quem em breve estará em sala no papel de facilitador do saber. O professor que assume o papel de facilitador, é capaz de identificar as fortalezas e dificuldades de seus alunos em determinados assuntos abordados em aula, os incentivando a terem autoconfiança para debater um ponto de vista, criticar, entender a importância da liberdade de expressão e perceber a necessidade de aprender. Segundo Freire (1996, p.44), para conseguir despertar a autonomia de seus alunos, o professor precisa “enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”.

Como professora em formação sei como é doloroso lidar com a sensação de ficar para trás, de não ser boa o suficiente, pois vivencio este sentimento desde o Ensino Fundamental I, quando a professora de Matemática ria e tirava sarro de mim perante os

24 Graduanda em Licenciatura em Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Birigui). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7120066762188501>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9838-5655>. E-mail: ty.yamasaki@gmail.com.

25 Site do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo Campus Birigui (IFSP) para quem tiver interesse em conhecer sobre a instituição, seus projetos e cursos: <https://bri.ifsp.edu.br/portal2/>

colegas de sala quando eu fazia perguntas e afirmava não entender absolutamente nada da aula. Diante dessa situação, eu tinha duas alternativas: aceitar como um desafio, me esforçar, estudar bastante para provar que ela estava errada, que eu era capaz sim de aprender, ou então, apenas aceitar que a Matemática não era pra mim e que o melhor seria fugir dela, porque assim ela não me machucaria mais. Meus pais me colocaram em uma escola com métodos de aprendizagem voltada para a Matemática, mas com a maturidade esperada para uma criança de nove anos, oscilava entre brigar com as lições de casa e acolher o sentimento desmotivador como algo natural por não conseguir pensar rapidamente em uma forma de solucionar problemas matemáticos, uma vez que eu teria apenas que replicar fórmulas e não descobrir algo novo, concluindo não ter habilidades para área de exatas. Possuindo dificuldades homéricas²⁶ no desempenho matemático, não compreendendo a teoria, tampouco sua aplicação prática, a Matemática se tornou a grande vilã de meus estudos desde o Ensino Fundamental II. Acreditei durante anos que eu seria incapaz de compreender quaisquer assuntos que envolvessem as ciências exatas, me julgando menos dotada de inteligência, enxergava a Matemática como algo inalcançável, inatingível e muito superior. Imaginava que para compreender e solucionar problemas matemáticos fosse necessário ser escolhido pelos deuses para receber uma espécie de bênção, um dom, que magicamente tornaria apenas seus escolhidos, aptos para manipular essa dádiva rara, como um tipo de mutação genética rara digna dos heróis de histórias em quadrinhos. No Ensino Médio, dividia as minhas horas de estudos entre as disciplinas de ciências humanas e biológicas em que tinha mais afinidade: História, Geografia, Literatura, Filosofia, Inglês e Biologia. Ao invés de passar a mesma quantidade de horas sentada lendo e relendo a teoria da aula de Matemática sem compreender e muito menos conseguir resolver os exercícios propostos, porque afinal, não me rendiam resultados positivos.

As tentativas de estudar sozinho, só me faziam ter mais certeza de que eu não tinha o menor entendimento matemático, pois me faltava um conhecimento anterior necessário para executar o algoritmo, como por exemplo não saber efetuar corretamente a adição e subtração de frações e tentar solucionar problemas de equações de segundo grau com frações, havia uma grande lacuna em minha formação. Essa crença moldou as minhas escolhas de possíveis profissões, excluindo todo e qualquer curso que envolvesse a protagonista dos meus traumas de infância. Também me sentia constrangida ao interromper o professor durante as aulas para tirar dúvidas, me sentia envergonhada por não entender conceitos que pareciam ser simples ou óbvios para os demais colegas de sala. Questionar em voz alta era como assinar uma carta em público admitindo que eu não havia sido uma das escolhidas para provar o néctar da sabedoria suprema. Esse comportamento era sempre reforçado em casa, pois minha mãe obrigava meu irmão mais velho, dotado da inteligência inestimável Matemática, a me ajudar com as tarefas da escola. Episódios que sempre terminavam de forma desastrosa, pois ele queria me

26 Homero (850 a.C.) foi um poeta épico da Grécia Antiga, autor das obras-primas “Ilíada” e “Odisseia”, que narram as aventuras dos heróis gregos da guerra de Tróia, e que tiveram grande influência na literatura ocidental. Homero nasceu em algum lugar da Jônia, antigo distrito grego da costa ocidental da Anatólia, que hoje constitui a parte asiática da Turquia, por volta de 850 a. C. As cidades de Esmirna, Rhodes, Quio, Argos, Ítaca, Pilos e Atenas também reivindicam a honra de ter sido a pátria de Homero, dada a importância de suas obras. <https://www.ebiografia.com/homero/>

ensinar de forma prática, enquanto eu queria repetir exatamente o que tinha sido passado em sala de aula, pois para mim, aprender Matemática se resumia a acumular fórmulas e algoritmos. A problemática acerca da atitude que tinha diante da Matemática na infância já havia sido estudada pelo pai da etnomatemática, professor Ubiratan D'Ambrósio:

Os alunos acham que a matemática é um corpo de conceitos verdadeiros e estáticos, do qual não se duvida ou questiona, nem mesmo nos preocupamos em compreender porque funciona. Em geral, acreditam também, que esses conceitos foram descobertos ou criados por gênios. O aluno, acreditando e supervalorizando o poder da matemática formal perde qualquer autoconfiança em sua intuição matemática, perdendo, dia a dia, seu bom senso matemático. D'AMBROSIO (1989, p.15).

Acredite quando digo que precisei estar no curso de Licenciatura em Matemática para aprender Matemática, pois antes disso mantinha as mesmas crenças limitantes sobre ela. Em minha primeira tentativa de curso superior, escolhi prestar vestibular na área de ciências biológicas, visando fugir da tão temida Matemática, ingressando no curso de bacharelado em Zootecnia na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP de Ilha Solteira²⁷. Tamanha foi a minha surpresa em descobrir que apesar de ingressar em um curso de biológicas, não teria apenas que enfrentar as disciplinas de Matemática I e II, como também diversas outras disciplinas exigiam conhecimentos de Matemática básica e certo domínio no uso de calculadora científica para efetuar os cálculos na disciplina de Mecânica e Máquinas Zootécnicas e descobrir a vazão dos aspersores - a Matemática sendo novamente uma pedra no meu sapato. Embora não tenha conseguido concluir o curso, tenho plena consciência de que a minha desistência não é de total culpa da grande vilã Matemática, enfrentei alguns problemas de ordem financeira e também outros transtornos aos quais não cabem neste texto.

Precisei adquirir maturidade, me desconstruir e reconstruir diversas vezes para prosseguir no curso. Primeiro porque precisei entender que se a Matemática fosse de fato impossível, não conseguiria compreendê-la e que depois de anos fugindo dela, naturalmente teria dificuldades no decorrer do curso. Em segundo, ficou perceptível que a minha recusa com essa ciência se dava por eu não ter conseguido acompanhar as etapas de cada degrau da construção do conhecimento, partes importantes para solucionar efetivamente os problemas. Falcão (2007, p. 6) destaca que não é possível estabelecer uma regra de quem pode ou não aprender Matemática, assim como quaisquer outros conhecimentos e saberes. Também afirma que a habilidade para ciências exatas não possui relação genética ou fenotípica e para tanto deve-se considerar os estímulos externos, motivações ou crenças pessoais, além da interação com o ambiente em que se insere.

Neste momento em que escrevo este texto, estou enfrentando a minha arqui-inimiga na universidade, a mesma que me traumatizou na quinta 5ª série, hoje o 6º ano após a sanção da lei 9.394/2006 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a tão temida por mim, Geometria Plana²⁸. Muitas vezes me vejo paralisada diante

27 Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) <https://www.feis.unesp.br/>

28 A Geometria Plana, também chamada de Geometria Euclidiana em homenagem a Euclides, considerado como “pai da geometria”, é uma área da Matemática que estuda figuras bidimensionais (2D), ou seja, não apresentam volume. Dentre seus conteúdos estudamos os conceitos de área, perímetro, reta, segmentos de retas, pontos, ângulos e claro, figuras geométricas.

das proposições geométricas, como se instantaneamente eu voltasse para a mesma carteira da sala de aula de quando era criança, incluindo a lousa cheia de desenhos feitos com o compasso de madeira da professora. A rede de apoio de professores e colegas próximos têm desmistificado cotidianamente que os conhecimentos Matemáticos devem ser tratados como uma jóia rara, uma pedra preciosa que precisa ser escondida, mantida em cofres com senhas, em um esconderijo ultra secreto, longe do olhar de qualquer pessoa que deseje fazer usufruto dela. Pelo contrário, os conhecimentos matemáticos devem ser compartilhados, explicados e levados para todos que tenham curiosidade sobre ela, mesmo que esta seja pontual e sobre um assunto específico dentro da grande gama de conhecimentos matemáticos estudados atualmente. Cumprindo minhas horas de estágio por meio do programa institucional Residência Pedagógica, percebi que alguns dos estudantes das turmas do Ensino Fundamental II que acompanhei, repetem os mesmos comportamentos aversivos que eu tinha em relação à Matemática. E como alguém que conseguiu atravessar as fronteiras do Jardim do Matemático guardada por monstros monstruosos, como elucida Lins (2004), quero mostrar os caminhos aos meus futuros alunos. Incentivá-los a não desistir de compreender a Matemática, de questionar quantas vezes forem necessárias, independente do tempo que leve e do quão complexo seja o assunto, respeitando, claro, as suas limitações. Quero compartilhar com eles o sentimento de alegria de entender algo que antes parecia algo monstruosamente impossível de ser realizado.

Na quinta tese, Lins (2004) nos convida a refletir a respeito dos monstros que guardam as fronteiras do jardim, nos impedindo de também usufruir do conhecimento do matemático, que ao mesmo que nos paralisam, nos impedem de enfrentá-los para adentrar ao jardim, são criados por nós mesmos. Quando criança sempre ouvia as professoras dizerem “Matemática não é um bicho de sete cabeças” e para mim, esse monstro horrendo não tinha sete cabeças, mas oito pois, eu tentava lutar com todas elas de uma única vez, como um semideus grego que vai para uma batalha épica para conquistar sua chance de entrar nos portões do Olimpo²⁹. Hoje, no curso de graduação, entendi que não preciso lutar com todas as sete cabeças de uma única vez, não existe uma regra fixa para enfrentar o monstro e que também não preciso ir para esta batalha sozinha. O incentivo de pessoas próximas, mesmo que poucas, foram fundamentais para não desistir. O encorajamento dos professores, as palavras de apoio, são como a luz de uma chama que inflama enquanto ilumina o caminho a ser trilhado, mostrando inúmeras possibilidades.

29 Os Deuses do Olimpo, também chamado de Deuses Olímpicos, são os 12 deuses que formam o panteão grego. Todos viviam no topo do Monte Olimpo e por isso, recebem esse nome. São eles: Zeus, Hera, Poseidon, Atena, Ares, Deméter, Apolo, Ártemis, Hefesto, Afrodite, Hermes e Dionísio. Em algumas versões, os nomes desses deuses podem variar, mas geralmente são esses que compõem o panteão. Quanto a isso, podemos citar Hades, deus do submundo, que por vezes é incluído como deus do Olimpo. Além dele, em algumas versões, Héstia, irmã de Zeus, é incluída também. Os deuses do Olimpo são considerados as principais divindades gregas. Ali, eles moravam juntos num imenso palácio e tinham alguns deuses que os serviam. Os alimentos que consumiam, os quais eram considerados divinos, eram a ambrosia e o néctar. <https://www.todamateria.com.br/deuses-do-olimpo/>

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO

Mediante entrevista realizada na finalidade de participar de um projeto de extensão intitulado Aplicativos para o ensino da Matemática: Explorando habilidades da BNCC³⁰ organizado por duas professoras do IFSP Birigui, sendo elas a Prof.^a Dra. Helen de Freitas Santos e a Prof.^a Dra. Zionice Garbelini Martos Rodrigues, projeto idealizado no período de 15/09 a 15/12 no ano de 2020.

O objetivo inicial do projeto foi a construção de uma plataforma em que os professores pudessem consultar recursos digitais testados, catalogados, testados e encontrar programas, aplicativos e *softwares*, alguns dos disponíveis no momento, que possam auxiliar suas aulas. A maioria dos aplicativos e *softwares* que estão na plataforma *ghelt*³¹ online criada pela Prof.^a Helen Santos, são gratuitos, com a finalidade de serem utilizados sem restrições, porém, devido à grande dificuldade em encontrarmos recursos inovadores que atendessem as habilidades previstas pela BNCC, foram incluídos alguns pagos.

Os programas, aplicativos e *softwares* foram catalogados por séries/anos correspondentes às temáticas das aulas, abrangendo as séries iniciais do Ensino Fundamental até os anos finais do Ensino Médio, com o intuito de auxiliar professores no ensino de Matemática na utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) como ferramenta de auxílio na dinamização das aulas e para atingir os objetivos e possíveis estratégias de ensino.

Os encontros dos participantes do projeto foram realizados virtualmente devido o enfrentamento da pandemia pelo covid-19. Para as nossas reuniões, usufruímos do espaço do Grupo Colaborativo de Educação Matemática e Científica - GCEMC, de sua equipe criada no *Microsoft Teams*³² e do grupo de mensagens instantâneas do *WhatsApp*. Os membros do GCEMC participaram ativamente do projeto fazendo suas observações acerca dos programas, aplicativos, *softwares* e sites que apresentamos, nos instruindo sobre quais seriam mais viáveis, uma vez que possuem maior experiência e vivência na sala de aula.

Nas reuniões, ficou decidido que para atender a proposta inicial do projeto, seriam catalogados apenas os gratuitos, porém adicionamos alguns aplicativos para *smartphones* e *softwares* pagos para contemplar a maior parte das habilidades exigidas pela BNCC. Mesmo após o término da minha participação voluntária no projeto de extensão das professoras, por afinidade e interesse nos assuntos abordados durante as reuniões periódicas, permaneci assídua nas reuniões do grupo colaborativo.

30 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidade da Educação Básica. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

31 Deixo aqui o link descrito para que todos e todas que venham a se interessar em consultar ou ajudar a construir a plataforma de forma colaborativa: <http://bncc.ghelt.com.br/>

32 O Microsoft Teams é uma plataforma online que possibilita vídeo chamadas, criação de turmas, inserção de arquivos de estudo e tarefas, armazenando as gravações possibilitando que os estudantes possam assistir a aula mais de uma vez. O recurso digital pode ser baixado em computadores e notebooks. Seu aplicativo também está disponível para instalação gratuita em celulares e tablets. Essa plataforma tem parceria com o IFSP e tem sido utilizada como recurso para as aulas remotas devido a pandemia do Novo Coronavírus (SARS-Cov-2).

GRUPO COLABORATIVO GCEMC

Diversos estudos (Ferreira, 2003; Coelho, 2017; Cremoneze; Ciríaco, 2020) destacam a importância dos indivíduos participarem ativamente das tomadas de decisões, um maior esforço das partes e maior grau de compromisso, visando o benefício do grupo como um todo. Sendo a voluntariedade dos participantes é uma característica marcante para Nacarato (NACARATO *et al.* 2013 apud CREMONEZE; CIRÍACO, 2020, p.3),

“[...] participação no grupo é voluntária, no sentido de que cada membro deseja fazer parte de um determinado grupo, com predisposição para contribuir e aprender com seus pares, a partir de um interesse comum o que imprime ao grupo uma identidade.” (apud CREMONEZE; CIRÍACO, 2020, p.3).

Os membros dos grupos colaborativos alcançam seus objetivos individuais por meio das conquistas do grupo, aprimorando suas práticas docentes e ampliando sua gama de conhecimentos.

O GCEMC, existe há sete anos e é formado em sua maioria por professores de Matemática, tanto da educação básica, quanto do ensino superior. Também participam do grupo doutorandos, mestrandos e licenciandos, estes mais recentes que assim como eu, estão delimitando seus respectivos trabalhos de conclusão de curso. Dentre os membros mais ativos desde a minha participação, há cinco professores cofundadores do GCEMC, sendo eles a Prof.^a Dra. Zionice Garbelini de Martos Rodrigues, a Prof.^a Dra. Luciane de Castro Quintiliano (a idealizadora do grupo), a Prof.^a Ma. Roseli Regina Fernandes Santana, o Prof.^o Anderson Cangane Pinheiro e a Prof.^a Fabiana Tomé Garcia. Assim como os professores cofundadores que encabeçaram o grupo colaborativo, seus filiados têm como intenção alcançar um objetivo em comum: juntos, encontrar formas de melhorar o ensino da Matemática, seja ela na rede de ensino pública ou privada.

Embora os formantes do grupo sejam rotativos, permaneçam brevemente apenas durante o desenvolvimento de projetos e pesquisas, são de grande importância para o grupo colaborativo, que se molda de acordo com as necessidades e interesses de seus parceiros. A exemplo disso, o projeto de extensão desenvolvido sobre a plataforma *ghelt*, no qual a atenção do GCEMC ficou totalmente voltada a delinear as ações que dariam prosseguimento ao projeto. Ainda que a presença de alguns constituintes do grupo seja transitória, suas contribuições são de fundamental importância.

Por meio de nossas formações e vivências individuais, conseguimos ter olhares mais aguçados para determinados pontos que podem muitas vezes passar despercebidos para outros, somando assim para a construção coletiva. Compreendemos que por motivos de força maior, sejam mudanças na atuação escolar, conclusão da formação acadêmica, término de pesquisas e projetos, outras atividades que demandam maior tempo e dedicação, nos distanciamos do que antes era nosso foco. Ainda assim, não torna nossos feitos anteriores menos importantes e significativos. Aguardamos com muito carinho que aqueles que um dia fizeram suas contribuições no GCEMC possam voltar a participar de nossas reuniões.

Com a finalidade de te convidar a refletir sobre a importância de grupos colaborativos de professores para proporcionar melhorias não apenas no ensino da matemática,

mas também uma tentativa de melhorar a educação dentro das nossas realidades e possibilidades, gostaria de mencionar alguns pontos que são de suma importância para minha formação, não apenas acadêmica, mas também enquanto ser humano em transição. Acredito que não seja a única com dificuldades para trabalhar em grupo de forma colaborativa, afinal, quem nunca esbravejou diante a necessidade de organização de um trabalho em grupo ciente de que teria que fazer tudo sozinho? A situação piora quando se faz disciplinas com outras turmas e o professor exige que determinada atividade seja feita em grupo ou dupla, tendo a turma maior afinidade pelo tempo que estão juntos, possuindo grupos fechados, sobrando para ser seu grupo ou dupla apenas os colegas de sala que dão o ar da graça vez ou outra nas aulas, aqueles que nunca tem tempo para contribuir por conta das suas obrigações pessoais, os que nunca sabem de nada do que está acontecendo, não tendo conhecimento do que se trata o trabalho ou mesmo os que fazem a linha Mestre dos Magos³³, sumindo quando você mais precisa e só aparecendo no dia da apresentação, ganhando nota às suas custas. Por diversas vezes, me vendo sobrecarregada e tomando a iniciativa dos trabalhos, não por necessidade de controle, mas para garantir que fossem entregues dentro do prazo, acabava por fazer por pesquisar e montar as apresentações sozinha e depois apenas delegando as partes correspondentes a cada um, sendo o grupo parabenizado, levando os créditos por uma atividade que não ajudaram a executar. Já experienciei também esperar pela iniciativa dos colegas para não ser taxada de mandona ou carrasca, acreditando na boa vontade alheia, para no final ficar sem nota por não ter tomado a frente e ainda ouvir do grupo um sonoro “como assim você não fez?”.

Estar no GCEMC me fez questionar todos os meus traumas e preconceitos de trabalhar em equipe de maneira colaborativa, porque até então, todas as vivências foram negativas, reafirmando sempre do como a atuação coparticipativa era algo que teria como resultado final exaustão e sobrecarga. Mas afinal, o que torna o GCEMC um grupo colaborativo de fato?

Boavida e Ponte (2002) nos alertam que estar em um conjunto não é sinônimo de estar em colaboração. Para ser um grupo colaborativo de fato, é preciso que não haja hierarquia entre os membros, uma base igualitária de ajuda recíproca, onde todos os participantes se beneficiem e atinjam seus objetivos mutuamente.

Por que os professores conseguem fazer contribuições expressivas e valorosas para a comunidade acadêmica e educacional, atingindo seus fins enquanto muitas outras equipes de trabalho, não? Uma vez que ambos têm o desejo de atingir um propósito em comum, o que os difere? Por meio dessas indagações e encorajamento da Prof.^a Zionice, participei da IV Semana da Educação Matemática “Docência em Matemática: Aprendizagem, Desafios e Possibilidades” no IFSP campus Hortolândia em maio de 2021, submetendo um relato de experiência acerca do referido grupo, apresentando minhas perspectivas positivas dentro de um grupo colaborativo. A

33 Mestre dos Magos é um personagem do desenho Caverna do Dragão, baseado no jogo de RPG Dungeons & Dragons, co-produzido pela Marvel, TSR e Toei Animation. Sendo sucesso do público infantil nas décadas de 80 e 90. O personagem guiava um grupo de adolescentes durante sua jornada através do Reino, com o objetivo de derrotar o vilão, Vingador. O Mestre dos Magos aparecia para os jovens em momentos cruciais para guiá-los por quais caminhos seguir ou a melhor forma de enfrentar os perigos que surgiam, porém, ao ser questionado, respondia de forma vaga e em seguida desaparecia magicamente. <https://www.aficionados.com.br/caverna-do-dragao-segredos-misterios-e-curiosidades/>

qual foi uma experiência ímpar, pois minhas atuações em eventos acadêmicos se resumiam apenas a comissão organizadora da Semana da Física e da Matemática do IFSP campus Birigui e falas dentro do movimento estudantil enquanto representante do Centro Acadêmico Maria Laura Mouzinho Leite Lopes – C.A da Licenciatura em Matemática do mesmo campus. Nunca havia escrito nada voltado a linha específica, pois meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ainda está sendo esboçado. Apesar da ansiedade e medo das críticas que estariam por vir, os retornos quanto a minha apresentação foram muito positivos.

O relato de experiência intitulado “O Podcast e a História da Construção de uma Proposta Colaborativa na Docência” apresentado no evento online do IFSP campus Hortolândia contava um pouco da história do grupo GCEMC e sobre as ideias principais para desenhar meu futuro projeto de pesquisa sob o olhar atento da minha mentora. Defendemos, enquanto autoras, brevemente sobre a importância do grupo colaborativo na intenção de construir por diversas mãos, melhorias para a formação de professores no ensino da matemática. Para produção do trabalho serão entrevistados pelo menos cinco dos professores co-fundadores, além dos citados precedentemente, desejamos entrevistar também a Prof.^a Dra. Giovana Pereira Sander que ingressou no grupo em seu pleno funcionamento.

Como forma de agradecimento aos professores do GCEMC que têm me ajudado cotidianamente na minha formação de professora e o aprendizado significativo de um Grupo Colaborativo para a minha vida pessoal, irei contar a história do referido grupo em meu TCC. Pretendo contar desde a motivação para a criação do grupo, os caminhos e trajetórias percorridos, suas conquistas e percalços enfrentados ao longo dos sete anos de existência. Para a transcrição das entrevistas com os professores acima citados adotarei a Metodologia da História Oral, pois almejo manter vivas as memórias, sentimentos e sensações experienciadas pelos depoentes, como forma de replicar essas vivências. A ideia para o uso desta metodologia surgiu após a leitura de Rodrigues (2010), na qual declara que a História Oral estabelece novos parâmetros sobre um determinado assunto.

Forner (2005 p.59-60) reitera que a Metodologia da História Oral oportuniza o protagonismo do sujeito como ativo da História, proporcionando mudanças sociais daqueles que antes eram apenas espectadores, permitindo que novas visões sejam adicionadas.

Reforçando a ideia inicial de transcrever os sentimentos e sensações vivenciados pelos professores depoentes, espero que os futuros leitores do trabalho possam experimentar sentimentos semelhantes aos dos entrevistados, para que possam entender a completude e complexidades das colocações citadas durante os questionamentos. Além da entrevista, gravaremos um *Podcast* de forma a tornar o trabalho acessível para todos aqueles que dela precisarem consultar, incluindo alunos e pesquisadores com especificidades. Pretende-se para que o trabalho possa contribuir de alguma forma para a comunidade acadêmica, bem como para reflexões acerca dos grupos colaborativos e suas considerações para as melhorias no ensino da Matemática.

Ainda sobre os subsídios que o GCEMC tem me proporcionado, destaco presenciar o nascimento de uma pesquisa quanti-qualitativa sobre as crenças de autoeficácia de professores de matemática no uso das TICs. A pesquisa iniciou juntamente com

o primeiro semestre letivo de 2021. Um questionário de perguntas elaborado para compreender como os professores de Matemática, tanto do ensino público, quanto privado têm se sentido com o uso recorrente de recursos tecnológicos como alternativa emergencial do ensino remoto devido ao enfrentamento do novo coronavírus. O formulário semi estruturado contou com a participação de duzentos professores que lecionam Matemática, sendo eles: cento e cinquenta da Matemática e cinquenta da Pedagogia. Responderam a onze afirmações apresentadas no formato *Likert* com quatro alternativas: concordo totalmente, concordo, discordo e discordo totalmente. Resultando em quarenta e quatro perguntas que melhor correspondiam aos sentimentos e perspectivas dos docentes quanto ao uso das TICs para planejar suas aulas ou atividades pedagógicas para o ensino da Matemática. Juntamente com o formulário, foi realizado um questionário caracterizando os entrevistados por: gênero, idade, tempo de atuação no magistério, formação inicial, se possuía pós-graduação, etapa da educação básica em que atuava e a rede de ensino, sua percepção quanto ao nível sócio econômico de seus alunos, sua percepção quanto ao acesso dos alunos as tecnologias como o celular e internet, quais TICs lhe eram conhecidas, quais TICs utilizava para ensinar Matemática e com que frequência e, também, quais eram as que demonstrava maior facilidade e maior dificuldade, a fim de investigar quais seriam os motivos que podem intervir em suas crenças de autoeficácia. Tanto o formulário quanto o questionário foram disponibilizados via *link* por *e-mail* e por outros meios digitais para o acesso remoto. Com base na análise dos resultados obtidos no formulário quali-quantitativo, faz-se necessário reforçar a reflexão sobre a Educação Matemática e as mudanças necessárias na formação de professores, seja na graduação ou de forma continuada.

Como indicam Azzi e Vieira (2014), a Teoria Social Cognitiva (TSC) proposta por Bandura (1977) define as crenças de autoeficácia que cada pessoa tem acerca de suas capacidades de organizar e executar ações. Propõem também que os processos cognitivos, afetivos, motivacionais são responsáveis por pensamentos antecipatórios que formam os pré-julgamentos sobre suas próprias capacidades e crenças em conseguir executar tais ações. Bandura dispunha de dados de pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento: áreas da saúde, educacional, esportiva e organizacional que corroboram com suas pesquisas.

Por meio dos resultados obtidos na pesquisa sobre as crenças de autoeficácia dos professores de matemática na utilização das TICs, seremos capazes de desenvolver projetos quanti-qualitativos, visando subdividimos os integrantes do GCEMC dispostos a fazer suas contribuições em pequenos grupos de estudos. Inclusive, será possível fazer um levantamento mais aprofundado acerca dos dados estatísticos retirados da pesquisa inicial, numa tentativa de compreender os fatores associados às respostas dos participantes. Dentro das prerrogativas incitadas em uma das reuniões foi levantado se o tempo de formação do professor e a sua idade não estariam diretamente relacionadas ao seu grau de facilidade ou dificuldade no uso das tecnologias em sala de aula, uma vez que os mais jovens demonstram maior facilidade e agilidade no uso de recursos inovadores, seja no computador, *notebook*, *tablet* ou *smartphones*.

Santana (2019), assegura que para atingir os objetivos propostos em uma aula de Matemática é preciso pensar sobre a sequência didática escolhida pelo professor e

refletir sobre qual é o produto que o aluno deve entregar ao final da aula. Objetivos de aprendizagem esses que segundo Alves (2016), podem ser desde apresentar a aplicabilidade e a presença da Matemática no dia a dia, desenvolvimento do pensamento lógico, desenvolvimento e resolução de problemas, levantar questionamentos sobre as diversas formas de solucionar um mesmo problema, até mesmo o uso da interdisciplinaridade para demonstrar como os conhecimentos matemáticos não são saberes isolados. Também foram debatidos estudos sobre as escalas do tipo *Likert* e *Thurstone*, uma análise sensorial que possa auxiliar para que a escala da pesquisa se mantenha mais próxima da neutralidade, evitando que o participante desista de concluí-la, pois o questionamento nos leva a uma autocrítica sobre a forma como enxergamos a nós mesmos, afetando nossa autoestima. A neutralidade das respostas também evita que tenhamos respostas que se dividam apenas entre os dois extremos. Para tanto, poderemos explorar os níveis e graus das forças das crenças de autoeficácia, estimando pontuações para as respostas, deixando algumas respostas como obrigatórias. Serão consideradas as variâncias e os construtos do questionário aplicado.

O CONVITE

Como forma de facilitar a minha desenvoltura para o trabalho de conclusão de curso e crescer materiais a serem abordados, fui convidada pela minha orientadora para ouvir as aulas remotas da pós-graduação da disciplina de nome “Seminários de Prática Docente em Educação Matemática” junto a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP de Bauru, sendo de fato muito proveitosa, me proporcionando a oportunidade das observações dos professores mais experientes e reflexões mais profundas sobre os assuntos debatidos. As discussões e provocativas levantadas durante as aulas desta disciplina por meio dos textos estudados têm contribuído significativamente para a minha formação enquanto professora em formação, além do espaço reservado neste memorial. Entre os temas promovidos para debate, somam-se os grupos colaborativos, aos quais estudados reafirmam sobre a importância dos grupos colaborativos como rede de apoio para o aprimoramento das práticas didático-pedagógica dos professores que ensinam matemática e da forma como viabilizam o encontro de soluções, se tornando alicerce para as problemáticas enfrentadas no cotidiano dos professores, que por sua vez, por melhor que tenha sido seu preparo para a formação docente, sempre há situações que nos fogem ao alcance.

Fiorentini (2004) testemunha a insatisfação de alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática sobre a falta de autonomia dos professores tanto da educação básica quanto do ensino superior para realizar mudanças nas práticas escolares, e que por melhor e mais completa que tenham sido suas formações, não se sentiam preparados para lidar com a realidade da escola pública. Como as propostas de especialistas pareciam estar longe de suas realidades, viram na formação de um grupo colaborativo uma alternativa para se ajudarem mutuamente, trocando experiências e saberes.

Boavida e Ponte (2002), citam diversas vantagens para o trabalho de um grupo de pesquisa na perspectiva colaborativa

Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir; Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (BOAVIDA; PONTE, 2002, p.3)

Em outras palavras, construir por diversas mãos, respeitando as experiências individuais de cada participante do grupo, valorizando suas contribuições, refletindo de maneira conjunta sobre as adversidades a serem superadas, propondo modificações precisas, promovendo troca de saberes, impulsionando ações nas quais suas aspirações particulares são alcançadas juntamente com as do grupo colaborativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com certa frequência me vejo pensando na possibilidade de viagens no tempo e que se meu eu do agora pudesse voltar e encontrar meu passado para dizer: “Querida, acredite no seu potencial, sua mãe está certa em dizer que você transformou a Matemática em um bicho de oito cabeças à toa, no futuro será professora dessa matéria”, eu com certeza não acreditaria nessas palavras, como não admitia os conselhos da minha irmã do meio para ser uma pessoa mais paciente. Diversas vezes ao encarar uma prova difícil, observo minha trajetória no curso de Licenciatura em Matemática e vejo quão longe consegui chegar. Não pretendo soar vaidosa, uma vez que uma parte desta conquista se deve às poucas pessoas que me incentivaram a prosseguir no curso, a ajuda para resolver longas listas de exercícios que pareciam intermináveis, pelos amigos e familiares que não me cobravam presença quando não podia sair de casa em um sábado à noite ou participar do almoço em família porque precisava estudar. As broncas dos colegas de turma quando desistia de alguma disciplina, ou não entregava um trabalho. Essa mesma turma de colegas que diversas vezes tiraram minhas dúvidas quando sentia vergonha de perguntar ao professor, pelas palavras de incentivo e o silêncio solidário enquanto me debulhava em lágrimas por conta de notas baixas, cansaço ou não ter entendido absolutamente nada da aula.

Protagonizando uma cena clássica de filme de cinema: o reflexo do meu rosto em prantos na janela do ônibus durante o trajeto de volta para casa e do lado de fora a chuva tempestuosa caindo noite adentro. Considerando toda a experiência traumática que trouxe na bagagem até pisar em uma sala de aula com a lousa cheia de demonstrações e teoremas - jurava que não passaria do primeiro semestre na faculdade - chegamos surpreendentemente longe, em consequência de ser ouvida pelos professores, que assim como os que dividem este memorial comigo, acreditaram no meu potencial, mesmo quando eu mesma não acreditava. Há um grande peso quando aqueles em que nos espelhamos enquanto profissionais validam nossas opiniões, ideias e se mostram acessíveis e humanos. O apoio dos que chamo orgulhosamente de “meus” professores foi primordial para que eu não desistisse no caminho, porque vez ou outra os monstros monstruosos ainda visitam a minha mente.

Esses monstros apareceram quando meus amigos mais próximos desistiram do curso, reapareceram quando tive minha voz invalidada por ser mulher, tendo a minha capacidade para resolução de problemas matemáticos questionada por colegas homens do curso, ouvindo comentários machistas sobre mulheres terem menos habilidade para exatas. Foi ainda mais difícil lidar com os sentimentos de angústia quando a minha turma se formou, um misto de saudade e tristeza. Saudades das companhias agradáveis, do companheirismo no decorrer de quatro anos e tristeza por me sentir mais uma vez atrasada com relação aos demais.

Tenho feito o meu melhor, embora necessite de um tempo maior que os demais estudantes para concluir os pré-requisitos da formação docente, respeito minhas limitações intrinsecamente humanas. Minha eterna gratidão ao universo pela sabedoria, renovação de energias e forças necessárias para continuar apesar do desânimo batendo a minha porta. Procuro participar e viver com intensidade todas as oportunidades que o IFSP tem me proporcionado: desde grupos de estudos, participação e organização de eventos acadêmicos, conhecer de perto o movimento estudantil e até me arriscar a acompanhar aulas de pós-graduação de uma renomada universidade. Todas essas etapas têm construído aos poucos essa professora em formação, juntando um pedaço de cada coisa, como o famoso monstro *Frankenstein*³⁴, absorvendo um pouco do conhecimento e visão de mundo dos profissionais da educação que encontrei na minha jornada acadêmica. Não ousou dizer que este ou aquele é o caminho correto a seguir dentro da formação de professores, apenas reforçar como grupos colaborativos tem se tornado cada vez mais significativos e importantes. Gonçalves Júnior (2014) descreve

A distância física da escola e a parceria entre educadoras que compartilham dos mesmos sonhos, apostas e crenças em relação à educação e à alfabetização promove a criação de um tempo/ espaço de acolhimento e partilhas de saberes que merecem ser valorizados e explicitados. Os encontros estimulam, assim, a vontade de deixar-se transformar e afetar, ressignificando o conhecimento como algo vivo e com sentido individual e coletivo.

Dessa forma, se ainda tiver dúvidas ou receios, quero convidá-lo a ponderar sobre o ingresso em grupos colaborativos, para que ao invés de se sobrecarregar demasiadamente com as obrigações da profissão de professor, 'quebrando' a cabeça na busca de melhorias para o ensino da Matemática, recomeçando do zero em tentativas não tão bem sucedidas, possa encontrar soluções amplas, abrangentes e consistentes para o cenário educacional atual por meio da colaboração. Os grupos colaborativos, assim como o GCEMC têm protagonizado relevante crescimento dentro das pesquisas científicas na área de Educação Matemática, tornando-se mola propulsora na formação de professores, propagando os conhecimentos, fomentando saberes tal qual um agricultor familiar planta e cultiva cuidadosamente as semestres de plantas frutíferas em seu terreno, respeitando o tempo que cada espécie demanda, para que posteriormente possa compartilhar sua colheita saudável com os demais.

³⁴ *Frankenstein*, da inglesa Mary Shelley, é considerada a primeira obra de ficção científica, gênero literário que se volta para o mundo da ciência, incluindo aí sua organização e produção, ideais de conhecimento e avanços técnicos etc. Escrita em 1818, representa uma virada em relação ao gênero gótico de romances, que marcou a segunda metade do século XVIII na Inglaterra. <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/nzcGnVjNPrC89Q588ysmrDc/?lang=pt>

Fiorentini (2004) e Ibiapina (2008) ressaltam a importância do trabalho e da pesquisa colaborativos como respostas às mudanças nos cenários político, social, cultural e tecnológico, exigindo dos professores e pesquisadores de diferentes níveis de ensino, uma pesquisa-ação colaborativa, unido as pesquisas acadêmicas as práticas docentes, garantindo os professores de conhecimentos aprofundados, levando-os a reflexão de suas metodologias de ensino, proporcionando-lhes condições de compreender e agir precisamente nas problemáticas reais da escola pública. Ademais, estar em um grupo de pesquisa na perspectiva colaborativa impactou positivamente minha formação docente, uma vez que no papel de aluna pude ouvir e ser ouvida na mesma proporção, tendo minhas percepções e impressões valorizadas, não sendo apenas espectadora das ações dos professores, mas também contribuindo para as discussões e debates dentro do grupo, sendo incentivada ao ingresso do universo das pesquisas acadêmico-científicas e participar deste memorial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luana Leal. A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS. Encontro Regional de Estudantes de Matemática do Sul: XXII Erematsul, Curitiba, Julho 2016. Disponível em: A-IMPORTÂNCIA-DA-MATEMÁTICA-NOS-ANOS-INICIAS.pdf (ufpel.edu.br). Acesso em: 13 set. 2021

AZZI, Roberta Gurgel; VIEIRA, Diana Aguiar (Orgs.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. 2.ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2014. 50 p.

BOAVIDA, Ana Maria; PONTE, João Pedro da. **Investigação colaborativa: potencialidades e problemas**. In: Grupo de Trabalho de Investigação - GTI (Orgs.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM, 2002. p. 43-55.

COELHO, M. A. V. M. P. Grupos colaborativos na formação de professores: uma revisão sistemática de trabalhos brasileiros. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 345-361, 2017. DOI: 10.20396/zet.v25i2.8647600. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8647600>. Acesso em: 17 jul. 2021.

CREMONEZE, M. de L.; CIRÍACO, K. T. PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA E UM DENOMINADOR COMUM: GRUPO COLABORATIVO. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 35, n. 112, p. 412-431, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.412-431. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/9662>. Acesso em: 23 ago. 2021.

D'AMBROSIO, Beatriz S. COMO ENSINAR MATEMÁTICA HOJE?. *Temas e Debates*, Sociedade Brasileira de Educação Matemática, v. 1, n. 2, p. 15-19, 1 jan. 1989. Disponível em: <http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/revista/index.php/td/issue/view/172>. Acesso em: 17 ago. 2021.

FALCÃO, Jorge Tarcisio da Rocha. **Dez mitos acerca do ensino e da aprendizagem da matemática: síntese de pesquisas e reflexões teóricas - 1986/2006**, In: IX Encontro Nacional de Educação Matemática, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://calcularedesvendar.blogspot.com/2009/12/dez-mitos-acerca-do-ensino-e-da.html>. Acesso em: 26 ago. 2021.

FERREIRA, Ana Cristina. Trabalho colaborativo: ferramenta para o desenvolvimento profissional: O que é o trabalho colaborativo. In: FERREIRA, Ana Cristina. **METACOGNIÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COLABORATIVO**. Orientadora: Maria Ângela Miorim. 2003. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. p. 79-82. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252812>. Acesso em: 16 ago. 2021.

FIORENTINI, Dario et al. HISTÓRIAS DE UM GRUPO DE SÁBADO: REFLETIR, INVESTIGAR E ESCREVER SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR EM MATEMÁTICA. **VIII Encontro Nacional de Educação Matemática: GT 7 - Formação de Professores que Ensinam Matemática**, Anais do VII

ENEM - Comunicação Científica, p. 1-14, 2004. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/files/viii/pdf/07/CC18084516000.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2021

Fiorentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In M. C. Borba; J. L. Araújo (Orgs.), **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática** (pp. 47-76). Belo Horizonte: Autêntica.

FORNER, Régis. **Trajectoria Metodológica: A opção por História Oral**. In: FORNER, Régis. PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: REFLEXOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Orientador: Jairo de Araujo Lopes. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2005. p. 58-61. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/156018>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: em três artigos que se completam. 23. ed. 4 Coleção **Polêmicas de Nosso Tempo**: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 39.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 44 p.

GONÇALVES JÚNIOR, Marcos Antônio; CRISTOVÃO, Eliane Matesco; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de (Orgs.). **Grupos Colaborativos e de aprendizagem do professor que ensina matemática**. Campinas, 2014. 164 p.

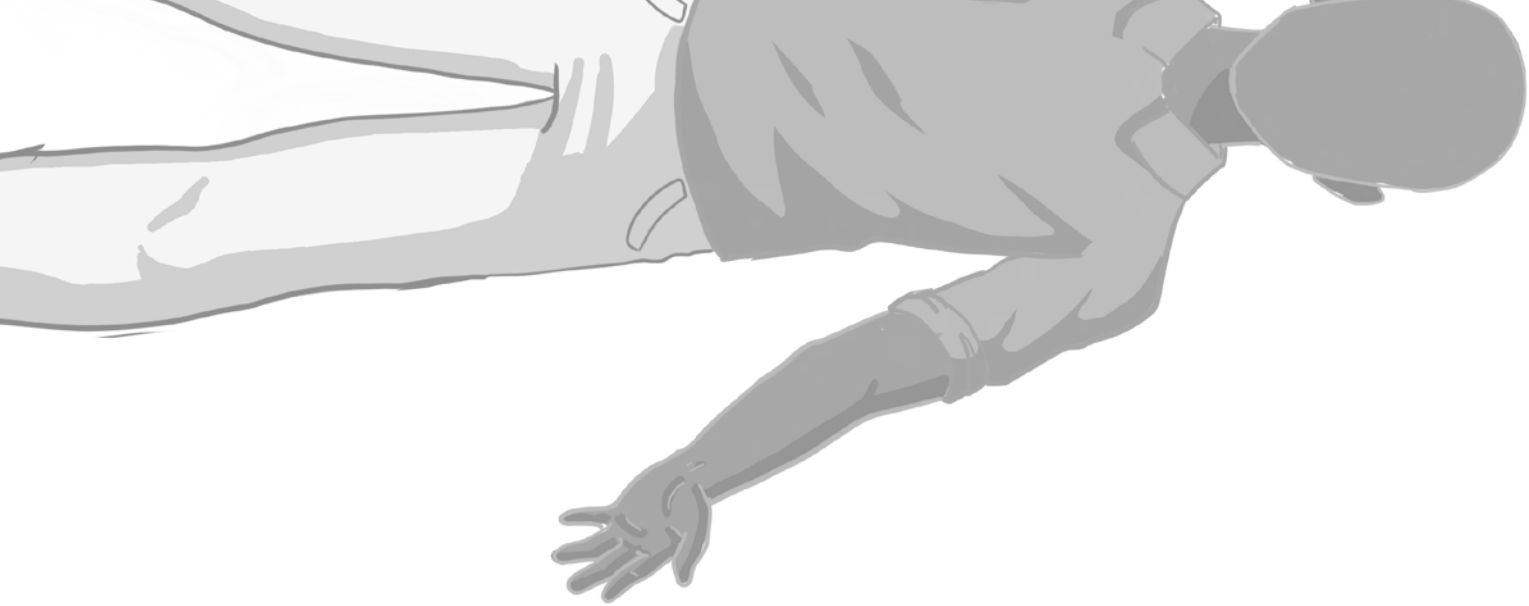
IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008. v. 1.

LINS, Rômulo C. Matemática, monstros, significados e educação matemática: In: BICUDO, Maria Aparecida V.; BORBA, Marcelo C. (orgs.). **Educação Matemática: pesquisando em movimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p.92-120.

RODRIGUES, Zionice Garbelini Martos. **História Oral como alicerce para a construção da pesquisa: História Oral como eixo norteador da investigação**. In: RODRIGUES, Zionice Garbelini Martos. O MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA NA REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO: UMA PAISAGEM. Orientadora: Maria Ângela Miorim. 2010. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010. p. 8-11. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251423>. Acesso em: 26 abr. 2021.

SANTANA, Roseli Regina Fernandes. **Um estudo sobre as relações entre o desenvolvimento do pensamento algébrico, as crenças de autoeficácia, as atitudes e o conhecimento especializado de professores pre-service e in-service**. Bauru, 2019. 321 p.





EDUCAÇÃO ESPECIAL E EXPERIÊNCIA INICIAL DOCENTE NA DÉCADA DE 1990: HISTÓRIA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

*Eliana Marques Zanata³⁵
Relma Urel Carbone Carneiro³⁶*

INTRODUÇÃO

A memória coincide e se identifica com a própria consciência. A memória não deve ser reduzida a recordação, pois é o passado por inteiro que está presente. O nosso ser mais verdadeiro e mais profundo está na memória, mas as questões práticas da vida nos impõem prestar atenção no presente e recuperam do passado unicamente o que é necessário para que possamos nos orientar no presente. (CARNEIRO, 2002, p.89)

Pretende-se aqui analisar a experiência docente de jovens professoras no início da década de 1990 através de um estudo de caso. Isso contribuirá para a compreensão, na área acadêmica de História da Educação, dos processos da história recente da formação para o magistério na Educação Básica, em especial na área da Educação Especial.

Em dezembro de 2002, estávamos refletindo o final de mais um semestre de trabalho. Éramos aproximadamente quinze pessoas do grupo de estudos sobre Formação de recursos humanos em Educação Especial - FOREESP - da UFSCar. Estávamos na companhia da orientadora do grupo e em meio a uma conversa informal, começamos a relembrar nossos primeiros anos de trabalho na docência com alunos surdos. Fomos colegas de graduação do curso de pedagogia na UNESP campus de Marília. Estudávamos em períodos diferentes, uma no período diurno e outra no noturno. Nos conhecemos nos dois últimos anos por estarmos cursando Pedagogia na então habilitação para deficientes da áudio-comunicação.

Como esta é uma história meio ao contrário, podemos retroceder alguns anos antes da graduação. Nenhuma de nós tinha sequer a ideia de um dia trabalhar com surdos... Quando vinha a pergunta clássica “O que você quer ser quando você crescer?”, as respostas eram de espantar... Uma queria ser “cantora de música em inglês” e a outra “médica de criança”. Bem próximo do que o destino nos guardava.

Voltando ao ano de 1989, nos encontramos numa turma de sete alunas do curso de Pedagogia na habilitação para deficientes de áudio-comunicação. Na verdade, nenhuma de nós realmente tinha certeza do que era trabalhar com surdo. Hoje, das sete, três seguiram carreira universitária na área da surdez, dentre as demais uma é professora de classe especial para surdos, uma é coordenadora pedagógica de

35 Doutora em Educação Especial. Docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica e Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Bauru). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5940575768463168> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2345-1827>. E-mail: eliaza.zanata@unesp.br.

36 Doutora em Educação Especial. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Araraquara). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4107755396897795>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8961-3617>. E-mail: relma.urel@unesp.br.

uma escola de ensino fundamental e médio, outra é professora substituta no ensino fundamental e a outra é dona de casa.

Durante os dois anos que compreenderam a habilitação, fizemos estágio de observação em classes especiais de escolas públicas estaduais e, estágio prático atuando com crianças surdas no então COE – Centro de Orientação Educacional da UNESP – Marília. Durante este período os laços de amizade se estreitaram entre nós e, conversávamos muito sobre nossa futura profissão e os desafios que ela representava, porém, estávamos cheias de fôlego e acreditávamos que poderíamos alcançar ótimos resultados em nosso trabalho.

Quando estávamos chegando ao final do curso de graduação, especificamente às vésperas da formatura, combinamos que iríamos nos corresponder. Sabíamos que não iríamos trabalhar na mesma cidade. Essa correspondência teria como função ser o elo da nossa prática pedagógica. Faríamos dela o nosso espaço de discussão, a nossa sala de trabalho pedagógico coletivo e trocas de experiências. E assim foi.

Essa “jura de amor à profissão” e o cumprimento desta durante quase dois anos caiu no perfeito esquecimento até aquela manhã de verão. Nos lembramos então que essas cartas existiam... Ou pelo menos que existiram. Onde estariam? Uma lembrou que havia guardado todas cuidadosamente em uma pasta numa estante que guarda mais ou menos umas quarenta outras pastas... Mas estava lá, em algum lugar. A outra disse que se lembrava das cartas, mas não de tê-las guardado depois de tantas mudanças de casa e apartamento... Se estivessem em alguma caixa ou pasta, seria quase um milagre. Às vezes milagres acontecem. As cartas estavam lá... Amareladas e manchadas... Com carimbos de correio de Araçatuba e Lins, cidades do interior do estado de São Paulo, cheias de lembranças, alegrias, angústias, soluções, dúvidas em comum, vontade de acertar, críticas a nossa formação, críticas ao nos depararmos com situações que não foram previstas na graduação.

Diante da surpresa do encontro das cartas e de sua leitura ininterrupta, descobrimos um rico material de estudo. Com a intenção da retrospectiva, vasculhamos as pastas velhas e encontramos o “Diário de bordo”, nome dado ao relatório diário da experiência docente, caderno de planejamento de atividades, recortes de jornal com passagens importantes sobre conquistas realizadas durante este período, fotos, certificados de cursos realizados na época etc. e, vasculhamos também a memória e nos lembramos de telefonemas e alguns encontros em que pudemos trocar as experiências vividas.

Para a realização deste estudo a metodologia da seleção de fontes foi realizada tendo por base a sequência das cartas e suas respectivas respostas, fragmentos dos diários de bordo com os registros das práticas realizadas nas salas de aula e descritas nas cartas. Assim, a apresentação e discussão dos resultados segue uma retomada do início da carreira docente na década de 1990, a descrição do contexto da formação em serviço e continuada de professores da Educação Especial na rede estadual do estado de São Paulo, e, por fim, traçar possíveis interfaces entre memória e história.

O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE NA DÉCADA DE 1990

O início da carreira docente não difere do início de tantas outras carreiras. Cercado de incertezas, ansiedade e entusiasmo. A prática docente, agora independente, sem

supervisão, se configura como a conquista desse espaço autônomo do professor no qual o conhecimento profissional adquirido na graduação é colocado em prática. Compartilhamos aqui o seguinte conceito de conhecimento profissional:

O conjunto de informações, aptidões e valores que os professores possuem, em consequência da sua participação em processos de formação (inicial e em exercício) e da análise da sua experiência prática, uma e outras manifestadas no seu confronto com as exigências da complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores próprios da sua actividade profissional; situações que representam, por sua vez, oportunidades de novos conhecimentos e de crescimento profissional. (MONTERO, 2005, p. 218)

Quando iniciamos nossa carreira docente em 1991 o contexto social nos apresentava um período de euforia, retomada da democracia pela realização de eleição direta tendo sido eleito Fernando Collor de Mello. O ano letivo iniciou-se em fevereiro, entretanto só nos foi possível assumir a regência da classe especial em dezoito de março, devido ao cumprimento da lei eleitoral. Salário só em maio, assunto salientado em uma das cartas. Íamos nos segurando e contando com o apoio da família até a chegada do salário.

[...] tenho uma boa notícia, uma amiga minha daqui começou a dar aula em fevereiro pela 1a. vez e já recebeu. Tudo indica que no mês que vem, já receberemos. Não é ótimo? (Relma para Eliana em 07/04/1991)

O trabalho foi desenvolvido em escolas diferentes, em cidades diferentes, compreendendo assim características de similaridades e de peculiaridades.

[...] estou exatamente como você, ou seja, perdida, sem conseguir fazer um planejamento para cada aluno. Tenho certeza que vamos superar isso, é só uma questão de tempo. Li estou muito cansada, estou achando dois períodos muito puxados, não acho tempo para ler, fazer coisas não relacionadas à escola etc. Isso está me deixando mal. Para compensar. (Relma para Eliana em 07/04/1991)

Em Araçatuba SP, a sala especial fazia parte de uma escola estadual de 1º. Grau, nomenclatura usada na época, que comportava, além da classe especial para deficientes auditivos, também uma classe especial para deficientes visuais. Condição excludente ainda bastante comum na época, a classe especial não era o que poderíamos chamar de integrada à escola, ficando até mesmo afastada da maioria das salas de aula. Os alunos das classes especiais saíam para o intervalo um pouco antes dos outros alunos da escola, não tinham aulas de educação física com professor especializado, não tinham matrícula na secretaria da escola, exceto alguns mais antigos, pois sempre que chegava um aluno novo a secretaria mandava direto para a sala de aula e o professor era quem decidia sua matrícula e permanência.

No ano anterior ocorreu a aposentadoria da professora que regeu a classe por anos. Ao assumir a sala nos períodos matutino e vespertino, deixada por alguém recém aposentado, pudemos perceber a inexistência de documentação dos alunos, de planejamentos ou relatórios de trabalho. O espaço físico da sala era bom, contando com dez carteiras dispostas em semicírculo acopladas a um aparelho de amplificação sonora coletivo (quebrado), uma mesa para o professor, lousa em duas das paredes e três armários de aço com materiais pedagógicos e de consumo.

Li, lembra que eu te disse que o aparelho da minha sala estava quebrado, continua, ligo para o cara que vai consertar todos os dias, mas ele ainda não foi, o toca discos também está quebrado, a parte de T.A. (*Treinamento Auditivo*) está super precária. (Relma para Eliana em 07/04/1991)

Dos quinze alunos atendidos em Araçatuba inicialmente, apenas dois possuíam aparelho auditivo individual, adaptados apenas em uma orelha. Alguns alunos tinham aparelhos em casa, mas que estavam quebrados, sem manutenção. Os alunos se comunicavam em sua maioria com gestos criados por eles em seu ambiente de convívio, sem conhecerem a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e, alguns poucos emitem algumas palavras e se faziam entender. Enfim, não apresentavam um repertório nem uma língua que garantisse um processo de comunicação efetivo.

A classe especial da cidade de Lins não tinha um perfil muito diferente. Funcionava em uma escola estadual de 1º. Grau, atual Ensino Fundamental. A escola contava com salas desde o pré-primário até a 7ª. Série. Por ser uma escola situada na periferia, não havia demanda para compor uma turma de 8ª. Série no período diurno e, a escola não funcionava no período noturno, também por não haver demanda no bairro. As turmas afunilavam-se série a série com altíssimos índices de evasão e repetência. Neste contexto estava instalada a única classe especial para deficientes auditivos de Lins e região.

A turma era formada por cerca de 18 alunos, com idades variando entre 6 e 20 anos, da pré-escola até o 2º. Grau, atual Ensino Médio. Os alunos misturavam-se entre aqueles que frequentavam a classe comum num período e depois vinham para a classe especial para “reforço” e aqueles que frequentavam unicamente a classe especial.

Já que as coisas estão “ultra-fáceis” para nós, escuta essa: Esta semana recebi a avaliação psicopedagógica dos alunos e dos 10 que estão freqüentando, 4 apresentam D.M. com idade de 19, 14, 13 e 12 apresentando respectivamente 5, 5, 6, 7 anos quanto ao desenvolvimento psicológico, motor e emocional. A garota de 19 anos de idade cronológica é super difícil de lidar, ela não sabe ler nem escrever e copiar algumas coisas. O menino de 14 anos é razoável, mas me dá muito trabalho, tenho que mantê-lo ocupado o tempo todo com atividades no caderno ou atividade coletiva tipo T.A. ou jogos. Mas a maior dificuldade que estou enfrentando é com a sexualidade, ele fica sempre pegando no pênis, ou beliscando o seio das outras meninas, gosta também de me abraçar, eu procuro evitá-lo delicadamente, desviando sua atenção para outra coisa senão ele fica brabo, bate em todo mundo, chuta o aparelho e a classe vira um inferno. (Eliana para Relma em 10/04/1991)

Este relato expõe a fragilidade de uma prática docente inicial, somada à diversidade encontrada na sala de aula. A prática estava em consonância com o tempo de serviço, possibilidades de vivência. Entendo aqui que

A prática docente não é uma ação que deriva de um conhecimento prévio, como acontece com certas engenharias modernas, mas, sim, uma atividade que gera cultura intelectual em paralelo com a sua existência, como aconteceu com outras profissões sociais e ofícios. Isto é importante porque muitos dos especialistas em educação se esquecem desse fato quando chega a hora de refletir sobre a relação entre prática e conhecimento (SACRISTÁN, 1990, p. 8-9).

Nesta composição tínhamos alunos das escolas de Lins e demais municípios menores que ficavam no entorno. Muitos viajavam por horas para o atendimento na sala e permaneciam o dia todo aguardando o retorno no final da tarde.

Quando nos lembramos das formas de comunicação estabelecidas em sala fica claro que, além da diversidade, o fator falta de opção por parte das famílias foi preponderante. A maioria dos alunos com surdez profunda não desenvolveu durante a vida um padrão comunicativo. Utilizavam de gritos, sons guturais, gestos indicativos, desenhos, mímicas, enfim, utilizavam-se de todos os recursos possíveis para se fazer entender. Apenas uma aluna, com perda auditiva então avaliada como moderada bilateral, segundo exame audiométrico constante no prontuário, apropriou-se da comunicação oral com compreensão na emissão e recepção, ou seja, era capaz de se comunicar com ouvintes utilizando a fala e a escrita. Esta era a aluna mais velha, com 20 anos de idade e frequentando uma sala comum de 7ª série (hoje 8º ano).

A aluna mais jovem, com 6 anos de idade, havia sido diagnosticada com surdez naquele ano, chegou por indicação da professora da pré-escola. Tímida, amedrontada, chorosa... custou a estabelecer contato com a turma, desenvolvia suas atividades individualmente na maioria das vezes.

Dar a devida atenção a todos o tempo todo era uma tarefa das mais difíceis. Difícil, também, lidar com a paciência de cada um deles. Por várias vezes a agressividade tomava conta das aulas. Brigavam por motivos aparentemente banais como a disputa por um determinado material, pela carteira onde se sentavam. A dificuldade na comunicação e no entendimento de suas necessidades foi por assim dizer o fator mais motivador dos momentos de agressividade. Quando não compreendidos irritavam-se, saíam da sala, destruíam materiais, recusavam-se a realizar as tarefas propostas. Um cenário complicado e desolador para a pouca e quase nula experiência docente.

Este se constitui um período crítico no início da profissão docente. Receber o apoio de outros colegas de profissão, da equipe gestora da escola, e, mesmo de profissionais afins. Contudo, é sabido que nem sempre isso ocorre.

É possível apontar o apoio oferecido pela direção da escola como inadequado. Momentos em que a agressividade chegava ao ponto de colocar em perigo colegas de classe e a própria professora, solicitando o apoio da direção da escola, a providência tomada era, na maioria das vezes, retirar o aluno da sala, conduzi-lo a sala do diretor e ocupa-lo com jogos eletrônicos (vídeo game). Dizia o diretor que a ludicidade acalmava o aluno, que vinham tomando essa atitude havia anos...

As passagens mais fortes recuperadas com a leitura das cartas mostram a grande dificuldade encontrada para a realização do trabalho pedagógico. Tínhamos tido uma formação teórica embasada em uma abordagem de trabalho oral com a utilização de métodos multi-sensoriais para o desenvolvimento da criança com deficiência auditiva. Diante da realidade de alunos sem aparelhos de amplificação, sem a aquisição de uma língua necessária para a interação e, acostumados a um trabalho escolar repetitivo e sem sentido, sentíamos-nos “sem chão”. O que fazer?

Relma as coisas por aqui continuam quase na mesma. Fico a maior parte do período separando brigas. Fiz um planejamento anual para o CB-2 porque o diretor da escola pediu para mim. Os conteúdos de T. A., O. F. A., música, educação artística, ciências e estudos sociais eu vou usar em comum para a classe toda na medida do possível. O planejamento eu fiz sozinha, não tive a ajuda da fono que eu te falei. (Eliana para Relma em 06/05/1991)

Por várias vezes as cartas mostram a intranqüilidade em relação à dificuldade em estabelecer um plano de ensino, e a busca desesperada por ajuda neste sentido. Tínhamos bem claro o que fazer com relação a aspectos de reabilitação auditiva e oral, pois a graduação havia enfatizado a necessidade do treinamento auditivo, da leitura orofacial, do relaxamento etc, e tentávamos aplicar estas técnicas diariamente, porém, estávamos em uma escola e passamos a compreender que os alunos precisavam se alfabetizar, seguir uma proposta curricular, vislumbrar a integração na classe comum, no entanto, não tínhamos clareza de como auxiliá-los neste sentido, e os relatos dizem: hoje eu tentei fazer assim, cada dia invento uma coisa e vejo se dá certo... etc, ou seja, total despreparo e falta de clareza em relação a uma metodologia para o trabalho pedagógico.

Pedi o programa da 1a. série para duas professoras, mas nenhuma me arrumou ainda. Penso que um programa desses nos orientaria para dar matemática e alfabetização, por exemplo. (Relma para Eliana em 07/04/1991)

O desespero foi tamanho que, frente a realidade do dia a dia da sala de aula, reclamamos para a “universidade” que nos “formou” e não nos garantiu as necessidades mínimas para o enfrentamento da sala de aula.

Semana passada eu telefonei para Cecília (ex-professora de metodologia) em São Paulo. Reclamei com ela tudo o que eu tinha direito. Disse que eu não estava conseguindo fazer um trabalho decente. Ela disse para eu dividir a classe, e criar uma sala de recursos, conversei com o diretor da escola e ele disse que o delegado de ensino não permite por falta de verbas para contratação. Outra sugestão da Cecília foi que eu atendesse a 2a. série de 2a. e 4a., a 3a. série de 3a. e 5a., e todos juntos na 6a. feira. Impossível, disse o diretor, por causa dos dias letivos é impossível disseram os pais que não têm com quem deixar os filhos. Vou ligar para a Cecília amanhã e contar essa “novidade”. (Eliana para Relma em 06/05/1991)

Ficam claros aqui os efeitos diretos dos problemas encontrados nos cursos de graduação em licenciatura. A organização curricular privilegia aspectos teóricos e reflexivos e minimiza a importância das práticas de ensino e estágio supervisionado. A tão sonhada e esperada “transposição didática” e a compreensão do sentido de “interdisciplinaridade” durante a formação que não ocorre.

Neste momento a falta de instrumentalização para a prática docente fica exposta. Poderíamos aqui traçar uma analogia com a formação de um mecânico de automóveis. Bons professores, excelentes textos, apresentações de slides, discussões infundáveis nas salas de aula. Mas, no momento do exercício da prática, os estágios reduzem a apreciação do trabalho de alguns mecânicos em serviço, e, quando possível, a oportunidade de realizar um serviço de pouca monta. É formado o profissional que certamente irá trocar mais peças do que seria necessário para o reparo do automóvel. Ou ainda, não conseguiria encontrar uma saída para o problema.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

O INTERDITO NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Enquanto isso, nos bastidores da formação em serviço ocorria periodicamente encontros de professores de Educação Especial das cidades de Marília, Lins, Penápolis e toda a região. Havia uma preocupação com a instrumentalização deste professor que estava na sala de aula, mas, que nem sempre era capaz de desenvolver o necessário com os alunos. Este se tornava para nós um espaço comum de encontro presencial. Voltávamos sempre que possível aos cursos de formação em serviço, aos encontros promovidos pela secretaria da Educação e pela universidade em que nos formamos.

Sabe Relma, quando eu encontro com pessoas nessa mesma situação que a nossa eu não sei se tenho um sentimento de revolta ou conformismo. Revolta pela inexperiência ou conformismo de que é assim com todo mundo e sempre será. (Elia para Relma em 06/05/1991)

O reencontro com os professores, com os colegas que se formaram na mesma época que nós, a troca de angústias, compartilhar os progressos e as dúvidas nesse momento era um bálsamo para a continuidade do trabalho em sala de aula.

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Nem tudo estava perdido... Nesta época de início de carreira, no auge dos 20 anos, tínhamos muito de bom. Acreditávamos na possibilidade de alcançar os objetivos propostos e garra para isso não nos faltava. Havíamos aprendido na faculdade que as crianças precisavam de aparelhos de amplificação sonora individual, para aprenderem a utilizar seus resíduos auditivos e com isso desenvolverem a fala. Deparamo-nos com uma realidade em que os alunos não possuíam aparelhos, pois o seu custo era muito alto e as famílias não tinham condições para adquiri-los.

Li, uma das coisas que vai bem aqui é o trabalho com os pais. Na semana passada fiz uma reunião eles compareceram em massa e da reunião tiramos a ideia de fazer uma rifa para pagar os moldes para o aparelho coletivo. A mãe de um aluno deu uma colcha de casal trabalhada artesanalmente, e o pai de outro aluno deu um jogo de lençol de casal. A rifa está correndo e a mãe de um aluno vendeu 17 números. Os pais disseram que os alunos estão falando mais. (Relma para Elia em 07/05/1991)

Concomitantemente, desde o início, saímos à procura de formas para solucionarmos este problema. Trocamos informações sobre locais de venda, representação, custo, etc.

A ideia foi mútua, tanto em Araçatuba quanto em Lins, e os resultados também foram bem próximos, mesmo com caminhos diferentes.

Mil desculpas por não ter mandado os catálogos antes. Não tive tempo. Quanto ao preço dos aparelhos, eles variam do mais simples, cerca de CZ\$200.000,00 (duzentos mil) até os mais sofisticados CZ\$700.000,00 (setecentos mil). A indicação do aparelho deve ser feita pelo audiologista ou otorrinolaringologista mediante audiometria. Os catálogos que eu estou mandando não são da Telex nem da Danavox, pois não havia catálogo para retroauriculares, apenas de audiômetros. Mas como você sabe, por fora são todos iguais. P.S. Sorte e criatividade para nós duas (Elia para Relma em 03/04/1991)

Em Araçatuba a decisão foi buscar ajuda na prefeitura. Após reunião marcada discutimos com a prefeita a importância dos dispositivos de amplificação sonora individual e as necessidades dos alunos. Ela solicitou um ofício assinado pelo diretor da escola, fazendo o pedido formalmente. A resposta obtida por parte do diretor foi a seguinte: *“Você não percebe que ela só te enrolou, esses aparelhos são caros e a prefeitura não vai comprá-los. Será uma perda de tempo, isso é utopia de principiante”*. Porém, com grande insistência e com o discurso de que tentar não custa nada e, que, o máximo que poderia acontecer era recebermos um não e, que, se isso acontecesse, ele não mais seria importunado, o diretor resolveu assinar o ofício.

Para resumir esse episódio, rico em detalhes, todos os alunos ganharam da prefeitura os aparelhos e o acompanhamento da fonoaudióloga durante o período de adaptação dos mesmos, com direito a cerimônia de entrega com autoridades municipais, familiares, “diretor da escola”, imprensa etc.

Seguido à aquisição dos aparelhos, mobilizamos as famílias no sentido de buscar recursos para a compra das pilhas, necessária para o funcionamento dos mesmos, e, ainda nos causou emoção quando relemos relatórios da época em que registramos os relatos dos alunos dizendo que ouviram um cachorro latir, alguém bater palmas, ou mesmo pedirem silêncio na sala, pois ouvir a conversa os atrapalhava na realização das atividades.

Na cidade de Lins, buscamos também a aquisição dos tão sonhados aparelhos individuais. O processo não foi muito diferente, o envolvimento das famílias foi o primeiro passo. Tendo em vista o alto custo dos aparelhos, os pais sugeriram e mobilizaram um grande Bingo na cidade – na época não era proibido por lei. Milhares de cartelas foram produzidas, uma empresa especializada em Bingos Benéficos encabeçou a ação. A maior parte das cartelas foi vendida e o Bingo aconteceu num domingo no ginásio de esportes da cidade. A arrecadação deve ter sido muito boa, pois o apelo de comprar os aparelhos auditivos tocou os corações dos moradores da cidade e região, além dos brindes bastantes convidativos: uma moto, televisores, aparelhos de som, eletrodomésticos, videogames, dentre outros. Contudo, finalizado o bingo, na semana seguinte, ao procurar o responsável pela contabilidade e arrecadação, este já havia saído da cidade e deixado um “recado” dizendo que o Bingo não havia dado lucro, apenas prejuízo.

Não recebemos nem um centavo da arrecadação. A decepção dos pais foi imensa. Um misto de raiva pela ingenuidade de nossa parte somada ao mau caráter da empresa que propôs a realização do bingo. Porém não desistimos. O passo seguinte foi a busca pelo apoio da Câmara Municipal, as Secretarias Municipais de Bem Estar Social e da Educação junto com as famílias.

Com o apoio de um dos vereadores, foi feita uma força tarefa na cidade mobilizando fonoaudiólogos que gentilmente realizaram os exames audiométricos e indicaram os aparelhos específicos para cada um dos alunos. De posse desse material foi feita a solicitação diretamente ao Governo do Estado. Após cerca de três meses recebemos a resposta positiva de que todos os aparelhos foram comprados pelo Governo do Estado e que haveria uma solenidade de entrega com a presença da Primeira Dama do Estado, na época a Sra. Ika Fleury. E assim foi, cobertura da imprensa, muita emoção e satisfação dos pais e alunos.

Meus alunos receberam os aparelhos individuais dia 25/02 e quem veio fazer a entrega foi a 1ª Dama do estado, Dona Ika Fleury. Ela é muito 10, gente fina pra caramba. Ela foi até a escola para conhecer meu trabalho, conversamos alguns minutos, tomamos café e arranquei dela alguns compromissos para com as crianças colocando-as no Programa de Solidariedade do Governo. A Dama ficou muito interessada em tudo. Eles (a comitiva toda) iriam voltar para São Paulo no mesmo dia, porém, por ordem dela ficaram na cidade até o dia seguinte e fizeram um vídeo da escola. Filmaram a minha aula (TA/TFA/Dramatização), os alunos na hora do recreio, os alunos que estão integrados em classes comuns, entrevistaram uma aluna minha, o diretor da escola, algumas professoras do ginásio que dão aula em salas com surdos e comigo. (Eliana para Relma em 18/03/1992)

Da mesma forma que ocorreu em Araçatuba, a questão seguinte a se resolver era a aquisição de pilhas, cuja despesa mensal oneraria e, na maioria dos casos, seria inviável para as famílias. Novamente mobilizadas, as famílias solicitaram o apoio das Prefeituras Municipais das cidades em que os alunos moravam e conseguiram mais esse apoio.

Estando os aparelhos entregues e funcionando a emoção misturada com a surpresa pela percepção dos sons tomou conta dos alunos. A aluna mais jovem, de apenas seis anos, chorou quando o aparelho foi ligado, olhava para a mãe e chorava. Um dos mais velhos ligava e desligava o aparelho, provavelmente experimentando a sensação do som. Outro ainda, depois de algum tempo com o aparelho ligado desligou, guardou na caixa e disse que não queria mais, indicando que lhe doía a cabeça. A partir daí tivemos o apoio da fonoaudióloga da prefeitura como colaboradora no processo de adaptação.

AS INTERFACES ENTRE MEMÓRIA E HISTÓRIA

Constantemente relatávamos nas cartas o cansaço e a dificuldade em trabalhar nos dois períodos. Às vezes o envio de cartas se espaçava e falávamos por telefone. Ainda bem que nem sempre desistimos diante dos obstáculos quando realmente acreditamos nas nossas razões.

Mas, a vida segue e novas oportunidades surgem. As opções na época nos levaram para a mesma cidade. Foi um tanto difícil deixar a primeira classe especial, pois apesar de tantas dificuldades, aos poucos estávamos aprendendo a vencer os obstáculos. Assim, nos mudamos para Bauru, Relma trabalhou no CEDAU – Centro Educacional do Deficiente Auditivo – USP/Bauru, por onze anos. Eliana, também em Bauru, continuou o trabalho em uma classe especial em uma escola que fazia parte do “Projeto Escola Padrão” do estado de São Paulo. Esse percurso durou cerca de 15 anos.

No ir e vir da vida, nossas carreiras continuaram a se cruzar, continuamos morando em Bauru, nos dedicamos aos estudos na área acadêmica e concluímos o doutorado na área da Educação Especial no Programa de Pós Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos.

A experiência relatada data de mais de 30 anos. Neste período muitas coisas se modificaram no campo da educação e, especialmente, da educação de pessoas com deficiência. A concepção de deficiência, como e onde deve ser a escolarização desse público, a formação de professores, tanto inicial como continuada, entre tantas outras. Estas memórias relatadas contém fragmentos de uma realidade que apresenta dificuldades estruturais e humanas para concretização da garantia de direitos educacionais a todos.

Atualmente temos a responsabilidade de trabalhar como docentes em cursos de Graduação em Pedagogia. Atuamos tanto no ensino de graduação como de pós-graduação, em projetos de pesquisas e de extensão universitária, no sentido de promover as mudanças necessárias para efetivação de uma escola de qualidade para todos, considerando que muitos dos elementos descritos nos relatos ocorridos há mais 30 anos, ainda permeiam o universo educacional brasileiro como, falta de políticas públicas com diretrizes mais claras para a organização educacional, falta de financiamento adequado, formação de professores que oportunize uma prática crítica e reflexiva de forma a dialogar com a teoria, usando-a como fundamento para organizar e a prática pedagógica e, em um movimento circular, produzir novos conhecimentos teóricos. Os desafios são grandes, mas nossa experiência profissional tem mostrado alguns avanços. A análise de nossas experiências iniciais contribuem muito para se pensar a história vivida e os rumos desejados para a educação.

A experiência aqui relatada e tantas outras que não couberam neste espaço, nos remetem a responsabilidade profissional para com a formação inicial dos novos professores. Buscamos em cada plano de aula, em cada projeto desenvolvido, não nos esquecermos desses primeiros anos de trabalho. Essas memórias são fundamentais para que não percamos o “pé” da escola pública. Os tempos são outros, a globalização, o neoliberalismo, as novas pedagogias, a tecnologia, e tudo o mais que envolve o processo de formação de professores. Contudo, há algo que nunca vai mudar: trabalhamos com seres humanos e buscamos cada vez mais uma educação humanizada, para além dos métodos e técnicas, temos por objetivo o ser humano em formação, para um mundo mais solidário, equânime e inclusivo.

A busca atual pela construção de uma escola inclusiva nos faz refletir sobre a formação do profissional de educação, da educação especial e as urgentes mudanças que essa escola necessita. Para isso temos nos dedicado em várias frentes. Essas novas experiências constituem outra etapa dessa história, merecem outro relato. Quem sabe em breve!

REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **A noção de tempo na criança deficiente auditiva do Centro Educacional do Deficiente Auditivo (CEDAU), um estudo fundamentado na epistemologia genética de Piaget.** Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo - USP/Bauru, 2002.

SACRISTÁN, Jimeno Gimeno. **Consciência y acción sobre lá práctica como liberación profesional de los profesores.** Barcelona, 1990, mimeo (Apres. A Jornada sobre modelos y estrategias em lá formación permanente del profesorado em los países de la CEE, Universitat de Barcelona, 1990)

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente.** Trad. Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António, coord. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZANATA, Eliana Marques. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

