



GT19 - Educação Matemática – Trabalho 206

A FORMAÇÃO DE FORMADORES DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: O CASO DE SÃO LUÍS/MA

Carlos André Bogéa Pereira – USF

Adair Mendes Nacarato – USF

Agência Financiadora: CAPES

Resumo

Este texto relata uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa narrativa, que objetivou compreender como se constituíram profissionalmente os formadores que, no contexto de formação continuada da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA, atuam com professores que ensinam matemática. Com apoio em referenciais teóricos dos estudos autobiográficos e dos estudos sobre identidade e formação docente, os dados foram produzidos por meio das entrevistas narrativas e durante as discussões realizadas no grupo de discussão/reflexão com os formadores. Trata-se de grupo com características peculiares: assume o trabalho coletivo como propósito, tem os estudos e a pesquisa como eixos da formação e todos se colocam à escuta dos professores. Desse modo, no próprio processo de atuação na formação, constituem suas identidades como formadores.

Palavras-chave: Narrativas. Identidade profissional. Formador de professores. Formação continuada.

Introdução

O presente trabalho é recorte de uma tese de doutorado que tem como foco o formador de professores que ensinam matemática, no município de São Luís, Maranhão.

Trata-se de uma pesquisa narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2011) e entrecruza três fontes de dados: fontes documentais, entrevista narrativa (EN) e grupo de discussão-reflexão (GDR). São participantes da pesquisa sete professores formadores, e um deles é o pesquisador, daí a pertinência dessa modalidade de pesquisa, visto que a história narrada traz a voz do próprio pesquisador, cuja motivação nasceu de seu envolvimento com o projeto de formação da rede municipal.

Um dos objetivos do trabalho é a reconstrução do projeto de formação por meio das narrativas dos professores formadores e do GDR, o que tem possibilitado uma via de mão dupla: por um lado, a análise de uma prática de formação, de dimensão colaborativa; de outro, a pesquisa que possibilitou aos formadores ressignificar o próprio projeto da rede.

O contexto da pesquisa refere-se ao período a partir do programa “São Luís te quero lendo e escrevendo”, que, iniciado em 2002, se fortaleceu no ano de 2004, com a construção da primeira Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Luís, Maranhão. Naquele ano, a discussão sobre a escrita desse documento foi levada às formações continuadas de coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Em 2005, chegou às formações continuadas de professores, dentro das escolas, e a escrita do documento foi por eles iniciada sob orientação dos coordenadores e dos formadores de professores que compunham a Equipe de Currículo da Rede.

Com a implantação, em 2006, dos ciclos de aprendizagem que substituíram a seriação, a Proposta Curricular teve que ser repensada e reestruturada. Assim teve início o processo de elaboração da Proposta Curricular original, pelos próprios professores da Rede, através de momentos formativos, com os formadores mais uma vez orientando o processo. No ano de 2007, esses encontros passaram a acontecer em espaços maiores, no Centro de Formação de Educadores da Rede Municipal, momentos em que os professores discutiram e reorganizaram a Proposta Curricular por componente curricular, elaborada por eles. No mesmo ano, as formações se ampliaram, passando a seminários que marcaram o encontro dos professores da Rede com os pareceristas, cujo papel era prestar orientação, por disciplina, aos formadores e aos professores, além de participar de momentos de formação com eles.

Em 2008, após apreciação e parecer do Conselho Municipal de Educação de São Luís, a Proposta Curricular finalmente começou a ser implementada através de formações continuadas de professores. Em 2012, ela passou por atualização, que tomou como referência as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo MEC. Atualmente, as formações acontecem no intuito de estabelecer uma relação de diálogo e troca de experiência entre os professores, os coordenadores e os gestores escolares, refletindo sobre a educação e as práticas pedagógicas, norteadas pela Proposta Curricular.

Foi nesse período histórico de 15 anos que o grupo de formadores, foco desta pesquisa, se constituiu.

O recorte aqui apresentado centra-se na constituição do formador de professores no próprio contexto da formação continuada no qual atuavam e ainda atuam.

A maior parte dos trabalhos que possuem como foco o formador de professores que ensinam matemática trata da formação inicial de professores e geralmente aborda a formação do formador de professores com atuação no Ensino Superior. Mesmo sabendo que esse é um nível de ensino de grande importância para a formação dos professores, que não deve ser deixado de lado e deve ser discutido e refletido, não foi considerado, dado o foco desta pesquisa. Centramo-nos na formação do formador que trata dos profissionais que já passaram pela formação inicial e exercem a docência nesse nível, realizando, em muitos casos, formações continuadas nas suas instituições educacionais.

Constatamos que pesquisas sobre essa temática ainda são poucas no contexto brasileiro. Isso é demonstrado no mapeamento recentemente concluído, intitulado: *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012*, coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini. Esse mapeamento nos revelou, de modo geral, que “no contexto da formação continuada, encontramos um número reduzido de pesquisas com foco no formador: uma desenvolvida no estado de São Paulo (2006) e duas na região Sul (2009, 2012)” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016, p. 337).

Partimos desse mapeamento, com um *corpus* de análise de 858 trabalhos, e encontramos 25 pesquisas (16 dissertações e 9 teses) associadas ao assunto formador de professores de matemática, relativas à formação inicial e continuada. Estendemos nosso levantamento, por meio do banco de tese da Capes, para o período de 2013 a 2014 e obtivemos um total de 6 trabalhos que se referem ao formador do PEM na formação continuada.

Esse mapeamento sinaliza que a questão do formador do PEM na formação continuada necessita de mais investimentos, estudos e pesquisas, com vistas ao fortalecimento da formação continuada. Daí nossa mobilização para realização desta pesquisa.

O texto está organizado nas seguintes seções: apresentamos, inicialmente, nossa compreensão das narrativas de vida como modo de produção de pesquisa e prática de formação; em seguida, discutimos os pressupostos da pesquisa narrativa e os seus procedimentos metodológicos, para, na sequência, narrar as trajetórias dos formadores dentro do programa e, finalmente, nossas reflexões sobre os modos de constituição profissional do formador de professores.

As narrativas de vida e a constituição do professor formador

O estudo da formação docente por meio das narrativas vem ganhando significativa importância, como evidenciam pesquisas no campo da Educação Matemática (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016; NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014; SOUZA, 2010a). Essas pesquisas, em sua maioria, trazem – com base nas vivências e nas aprendizagens dos sujeitos em formação – trajetórias de profissionalização, memórias da escolarização, histórias de vidas, escritas de si, memoriais de formação, narrativas de práticas.

Nossa opção neste trabalho será pelo conceito de narrativas de vida, na perspectiva de Bertaux (2010, p. 30-31, grifos do autor): “a narrativa de vida, como testemunho da experiência vivida, traz, entre outras, a dimensão temporal, diacrônica, que é também a da articulação concreta, na ação, de ‘fatores’ e de mecanismos muito diversos”.

Como as narrativas são construídas pelos próprios formadores de professores, elas podem proporcionar a (auto)formação, visto que, por meio da reflexão sobre o contexto educacional, esses profissionais poderão se transformar. Ou seja, eles não se configuram só como atores que representam papéis sociais, mas também como autores de suas práticas educativas. Dessa forma, as narrativas produzem efeitos sobre o processo de constituição profissional, pois, como afirmam Connelly e Clandinin (1995, p. 11),

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.

Considerando ser importante discutir aspectos teóricos relacionados a esse processo, a partir das experiências narradas sobre a trajetória de vida e profissional dos envolvidos na pesquisa, é fundamental focar o sentido e a importância da constituição do formador e suas relações com os espaços, os tempos, os rituais e as aprendizagens de suas práticas. Segundo Delory-Momberger (2008, p.97), “é a narrativa que dá uma história a nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida”.

Durante a construção de narrativas, o sujeito pode falar de si e, ao refletir sobre suas práticas enquanto professor, ao “voltar-se para si”, é levado a uma dimensão de autoescuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, conhecendo a si mesmo.

A formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele. Numa palavra, a formação corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha – se é preciso utilizar um conceito – ao que alguns chamam a identidade. (DOMINICÉ, 2010, p.95)

Vale destacar que, antes de ser formador, esse sujeito é professor e, sendo professor, como afirma Nias (1991 apud NÓVOA, 1995, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

A abordagem (auto)biográfica reforça o sentido da formação do sujeito, ao fortalecer o processo de conhecimento e de formação que consiste em tomar consciência das aprendizagens por ele já adquiridas. Concordamos com Ferraroti (2010, p. 35):

As pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades e contradições, e as tensões e problemas que lhes impõe. Desse modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais e microssociais.

Essas experiências, quando expressas e refletidas no ato de narrar-se dos formadores de professores, dirão de si para si mesmos, como uma evocação dos conhecimentos construídos nas próprias experiências formadoras. Nesse sentido, Souza (2010b, p. 163), afirma que

a pesquisa (auto)biográfica no processo de formação de formadores vincula-se à ideia de que é a pessoa que se forma e forma-se através da compreensão que elabora do seu próprio percurso de vida, permitindo, ao sujeito, perceber-se como ator da sua trajetória de formação.

Portanto, é importante conhecer o cotidiano dos formadores de professores, os contextos de suas formações iniciais e continuadas, seus contextos de trabalho, suas concordâncias ou discordâncias, seus conflitos, seus currículos norteadores e ocultos, enfim, suas experiências, porque, segundo Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de

reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*.

As experiências adquiridas durante a formação deixam marcas e imprimem reflexões sobre a trajetória vivida. Com base nessas marcas, construímos e reconstruímos nossa história de vida e, conseqüentemente, nossa história profissional – em grande parte, somando; partilhando; aprendendo; ensinando; crescendo. E nos transformamos com as mudanças, com os ganhos e as perdas, revelados no espaço familiar, com os amigos, com os alunos, com nossos colegas de trabalho; com tempos, espaços, dispositivos e rituais que vão se constituindo em nossas memórias e histórias pessoais e profissionais em constante reafirmação da implicação conosco e com os outros.

Compreender essas implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual, através das narrativas com base na vivência, possibilita ao formador de professores compreender-se como autor do seu percurso formativo.

O poder-saber do qual se apropria aquele que, formando a história de sua vida, forma-se a si mesmo, deve-lhe permitir agir sobre si e sobre seu ambiente, oferecendo-lhe os meios para reinscrever sua história na direção e na finalidade de um projeto. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 95)

A construção e o conhecimento de si, propiciados pelas narrativas, inscrevem-se como um processo de formação que constrói aprendizagens por meio da trajetória vivida, trazendo marcas da prática docente, expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão.

Concebemos formação como construção de sentido de si próprio, o que permite superar, na medida do possível, a noção de formação centrada em tempos e espaços por meio de rituais preestabelecidos. Para Delory-Momberger (2008, p. 99, grifos da autora), “a capacidade de mudança postulada nos procedimentos de formação pelas ‘histórias de vida’ repousa sobre o reconhecimento da vida como experiência formadora e da formação como estrutura da existência”.

Partimos do pressuposto de que os formadores de professores, ao narrarem as suas trajetórias de vida e profissionais, refletem sobre tempos e espaços de sua constituição enquanto formadores, marcados pela construção da memória e de histórias sobre o sentido da vida e da profissão.

Os espaços que se entrecruzam nas histórias de vidas e a aprendizagem profissional dos formadores de professores, no movimento reflexivo de falar de si, podem permitir compreender a trajetória de escolarização e formação, bem como as marcas deixadas pelas representações construídas em seus cotidianos sobre o trabalho de formador.

Nesse processo narrativo, o professor formador não apenas toma consciência de si e de sua história, mas também constrói sua identidade profissional.

A pesquisa narrativa: caracterização e procedimentos metodológicos

Nossa opção pela pesquisa narrativa decorre da inserção do pesquisador no grupo investigado. Para Clandinin e Connelly (2011, p. 51, grifos dos autores),

pesquisa narrativa é uma forma de compreender a experiência. É um tipo de colaboração entre pesquisador e participantes, ao longo de um tempo, em um lugar ou série de lugares, e em interação com *milieus*. Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas em ambas as perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Por ser um tipo de pesquisa que se propõe a contar as experiências vividas, os modos de produção dos dados se apoiam em referenciais teóricos e metodológicos que utilizam ou tangenciam o método biográfico. Pretendemos compreender como os professores se tornaram formadores.

A pesquisa não exigiu a entrada do pesquisador em campo, pois este já era o seu espaço de atuação. Para obtenção das histórias de vida, lançamos mão da EN, considerando-a “uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2005, p. 95), que busca “romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências” (WELLER, 2009, p. 5). O pesquisador deve se manter o menos influente possível, para que suas ideias não interfiram na imposição de uma resposta.

Realizamos as EN com seis formadores. Essas entrevistas passaram por um processo de textualização, ou seja, a partir da transcrição, procedemos a um tratamento dos dados, produzindo um texto narrativo sobre a trajetória narrada pelo entrevistado.

Buscamos construir uma sequência mais ou menos cronológica do percurso vivido, isso porque, no ato da entrevista, o entrevistado muitas vezes, vai e vem em suas lembranças, o que exige que o pesquisador, ao textualizar, organize as ideias. Esse processo já se constitui num movimento analítico da pesquisa. Tanto a transcrição quanto a textualização foram devolvidas aos entrevistados para que as aprovassem para utilização na pesquisa. O pesquisador, também sujeito da pesquisa, produziu seu memorial de formação.

A partir dos dados das entrevistas, selecionamos temas convergentes nos depoimentos dos formadores, em especial aqueles relacionados à história da constituição do grupo de formadores. Com esses temas, realizamos quatro encontros do GDR, recurso “que privilegia as interações e uma maior inserção do pesquisador no universo dos sujeitos reduzindo, assim, os riscos de interpretações equivocadas sobre o meio pesquisado” (WELLER, 2006, p.241). E a autora complementa (p. 245):

as opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como tentativa de ordenação ou como resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem acima de tudo as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence.

Os encontros do grupo foram transcritos e também devolvidos aos participantes para aprovação como dados da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa, professores que atuam como formadores tanto na Rede Municipal de Ensino de São Luís/MA como em outras redes de ensino, optaram por pseudônimos por eles escolhidos, relativos a nomes de cientistas ou estudiosos que, de alguma forma, influenciaram suas trajetórias. Os pseudônimos são: Euclides de Alexandria, Arquimedes de Siracusa, Hipátia de Alexandria, Telma Weisz, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir e Galileu Galilei, aqui apresentados de forma breve:

- Professor Euclides: graduado em Matemática, especialista em Tecnologias da Educação, professor de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formador de professores que ensinam Matemática da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.

- Professor Arquimedes: graduado em Matemática, com mestrado interrompido em Engenharia, professor de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formador de professores que ensinam Matemática da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.

- Professora Hannah: graduada em Pedagogia e Letras, Mestre em Educação, foi professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal e Estadual de São Luís e formadora de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís. Atualmente é professora da Universidade Federal do Maranhão.
- Professora Telma: graduada em Pedagogia, mestranda em Educação, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Luís, formadora de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís.
- Professora Hipátia: graduada em Matemática, Artes Visuais e Pedagogia, doutora em Ensino de Ciências e Matemática, professora de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formadora de professores que ensinam Matemática e Arte da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.
- Professora Simone: graduada em Pedagogia, mestranda em Educação, professora dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formadora de professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de São Luís.
- Professor Galileu: graduado em Matemática e Pedagogia, mestre em Matemática, Doutor em Educação, professor de matemática da Rede Municipal e Estadual de São Luís, formador de professores que ensinam Matemática da Rede Municipal e Estadual de Educação de São Luís.

Essa equipe atuava na formação direta com os professores. Cabe ressaltar que, além dessa formação, os professores da rede também participavam de encontros formativos com os coordenadores pedagógicos nas próprias escolas. Portanto, a equipe aqui considerada tinha uma atuação diferenciada, e os professores participavam voluntariamente da formação.

Na próxima seção, apresentaremos o processo de formação dos formadores de professores que ensinam matemática aqui investigados, entrecruzando as vozes dos participantes nas EN e nos GDR.

As trajetórias dos formadores dentro dos projetos de formação

O projeto de formação continuada na rede, iniciado em 2002 e intensificado a partir de 2004, abriu espaço para a composição do grupo de formadores. Sobre esse processo, Simone, que atuava na Superintendência do Município, nos diz que,

com a proposta da Secretaria de instituir uma política estratégica pautada na Formação como eixo transversal de todas as ações, considero-me protagonista do processo, juntamente com outros profissionais. Com a implementação do programa “São Luís, te quero lendo e escrevendo”, dei início ao processo de organização do grupo de formadores de professores da Rede Municipal, e sempre me interessando muito pelo desenvolvimento dos programas e projetos, pela gestão da política educacional, sempre circulando por essa área de conhecimento. Não demorou uns três meses, ou quatro, eu fui convidada para assumir a Superintendência do Ensino Fundamental da Rede Municipal e o desafio era grande, mas eu aceitei. (Simone, EN)

Quando Simone iniciou o projeto, Telma já se encontrava na Rede, com processos de formação no PROFA. Nessa época, a Rede contava com uma assessoria externa, cuja concepção de formação rompia com a racionalidade técnica, ou seja, a proposta era trabalhar com o professor, ouvindo-o e levando em consideração suas necessidades. No entanto, segundo Telma, o acompanhamento do professor não acontecia, por falta de logística. Foi nesse contexto que ela foi convidada por Simone para compor a equipe de formadores da Rede. Essa equipe foi ampliada a partir do ano de 2004, com o convite feito a Hanna, Hipátia e Galileu; Arquimedes e Euclides foram os últimos a compor a equipe. Eles ingressaram como formadores em 2005, via Pró-Letramento em Matemática, por um processo seletivo interno da rede e, posteriormente, integraram a equipe de formadores.

Esse movimento de constituição da equipe já sinaliza que todos iniciaram no projeto sem que tivessem uma formação para ser formador. Hannah, por exemplo, ao abordar o trabalho de formação para implementação do ensino fundamental de nove anos, assim narrou seu processo:

E assim começou minha primeira experiência com formação, pois tive que dar formação para os professores do primeiro ciclo, do ciclo de alfabetização. E a gente discutia o projeto: o que era a ampliação do Ensino Fundamental, o que era a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, o que politicamente ajudava, o que tecnicamente era importante. Depois, a gente começou a falar com os professores do 1º ano. A minha preparação para ser formadora foi, na verdade, meio que no processo, porque à medida que a gente ia escrevendo o texto, o projeto, a gente ia estudando. Então ninguém melhor falava do projeto do que nós, a equipe. E aí, a gente pensava a formação. (Hanna, EN)

Arquimedes, por outro lado, que vinha da área específica de Matemática e sempre criticou as formações dadas pela Rede, sentiu o impacto ao ser selecionado para compor a equipe:

Eu não achava isso muito interessante porque não via aplicabilidade prática. E aí, de um dia para o outro, eu virei formador. Tive que aprender a conhecer um mundo que não conhecia. [...]. Foi o primeiro contato que tive com formação continuada. E na verdade, eu entrava numa seara que era a seara da pedagogia, que eu não valorizava, não respeitava e eu aprendi a admirar, respeitar e a usar. Então assim, eu virei formador de professores da Rede Municipal. Passei a trabalhar com professores que tinham dificuldades para trabalhar as metodologias, para trabalhar a própria matemática na sala de aula. (Arquimedes, EN)

Arquimedes, Euclides, Hipátia e Galileu, por atuarem no programa do Pró-Letramento de matemática, receberam formação advinda das universidades. Com o fim do programa, a equipe de formadores teve que construir seu próprio caminho. O depoimento de Euclides evidencia esse movimento:

Nós, formadores, sentimos a necessidade de ir além do que a gente discutia com os professores no Pró-letramento. Então surgiu a ideia da gente fazer um levantamento junto aos professores, a partir das expectativas dos encontros formativos. Começamos a estudar, a procurar livros, procurar artigos, procurar colegas de outras áreas que tinham outros materiais, investimos mesmo na nossa formação, para que a gente pudesse também garantir ao professor, que já chamavam a gente de formadores, mesmo oficialmente sendo tutores, porque a gente fez um curso de tutor, para trabalhar com eles. Naquele momento nós éramos tutores pelo programa, o sistema era semipresencial, a gente tinha que fazer aquele link com o professor e o material, mas eles já vinham chamando a gente de formadores. Então, cortamos o cordão umbilical com a Universidade. (Euclides, EN)

O fato de a equipe ser composta por pedagogas e especialistas favoreceu a troca entre os formadores, como destacou Hannah (EN):

Depois montamos um grupo que multiplicou essa formação e eu coordenava os professores especialistas da disciplina de Matemática e de Língua Portuguesa. Eu só consegui entrar nessas áreas por conta dos professores especialistas, quando você precisava da parte específica da Matemática ou da parte específica da Língua Portuguesa, esses estavam ali. E esse trabalho foi muito interessante, é até suspeita eu falar, mas nós tínhamos uma equipe muito boa, em que dividia muito o trabalho. Então quando nós falávamos para os professores, nós falávamos a mesma língua, tinha uma unidade.

Para os professores formadores, ficou evidente que o processo de formação foi acontecendo no processo. No GDR, constatamos que para Hipátia essa era uma preocupação. Observamos isso no diálogo que aconteceu no primeiro encontro do GDR:

Hipátia: *Foi em 2004. Uma das primeiras formações que a gente começou, quando Simone chegou e organizou. Mas no início, as escolhas foram feitas assim: tu tens perfil, tu tens perfil, tu tens perfil. Isso aqui é o que vamos apresentar para os professores.*

Arquimedes: *Esse é o roteiro da nossa formação.*

Hipátia: *Então o nosso grupo sentou, estudou sozinho, montou sozinho. Mas nós não tivemos uma formação. E para a Proposta Curricular foi do mesmo jeito, foram indicações de alguns professores, coordenadores, gestores, etc. Ah! Fulano de tal tem perfil...*

[...]

Euclides: *Então vejo que o problema é que a gente vai fazendo copiando. Eu gostei disso aqui, vou trabalhar desse jeito e do outro não, mas eu gosto desse jeito...*

Telma: *Parece uma colcha de retalhos, cada um escolhe uma metodologia, uma prática diferente. Até agora se está fazendo a revisão da Proposta Curricular, e cada vez que a gente lê e descobre que aquilo ali está incoerente e que não cabe mais aquele momento. E aí tem a questão da ética em relação às primeiras pessoas que escreveram. Então estamos tendo todo esse cuidado nessa revisão. Então, essa proposta precisa ser revisada de forma bem sistêmica com a Rede.*

[...]

Hipátia: *Então precisamos pensar na formação do formador, porque se não, irá acontecer como a Telma acabou de falar, vão ficar repetindo sempre as mesmas coisas, porque é ele que estará ali à frente; portanto, precisamos pensar na nossa formação enquanto formadores. E se ele mesmo não estiver se formando, estudando, como ele terá condições de conduzir essas formações? (GDR, 23/2/2016)*

Uma questão que sempre nos intrigou: qualquer professor pode ser formador? Essa foi a discussão do segundo encontro do GDR:

Hipátia: *Eu acho que na questão da formação dos formadores de professores, não é qualquer professor que pode ser formador de professores. Claro que tem que ter o conhecimento, mas também acho que tem que ter um perfil. Eu tive ótimos amigos na matemática que sabiam resolver problemas, que eram muito bons no curso, mas não sabem dar aulas. E da mesma forma acontece com formadores de professores. E enquanto formador a gente tem que lembrar que aquele professor que estará lá é igual a ti.*

Arquimedes: *Não é todo mundo que consegue ser professor, ainda, mais no caso de formador de professores, que é de professor para professor, e se torna mais difícil ainda.*

Telma: *Tem que ter um perfil diferente, porque tu vai trabalhar com alguém que vai ensinar outras pessoas.*

Simone: *Acho que o que compõe o perfil de um formador de professores, como primeiro ponto, é a didática. Para que eu seja um formador de professores eu preciso compreender e estudar a didática. E estudar a didática como conhecimento científico, porque aí você vai ter condição de agregar no seu trabalho um conceito que é fundamental, que são os campos conceituais. Você tem que saber como as crianças aprendem, como os jovens aprendem, como as pessoas aprendem. E se você não tratar disso, você não consegue ajustar ou compor todos os conceitos que estão postos dentro da didática. Então o primeiro ponto, fora a questão da disposição, o conhecimento da sua área específica que você vai trabalhar, ou área de atuação, você tem que estudar didática, conhecer a didática. Eu tenho clareza de que a didática é um ponto extremamente importante para o formador de professor.*

Hipátia: *Por isso que tem muitos professores que reclamam das formações, porque vão para lá com formadores despreparados. (GDR, 11/5/2016)*

No quarto GDR a questão do perfil do formador voltou à tona:

Simone: *Isso mesmo. O momento do nosso país era diferente de hoje, era propício ao desenvolvimento do nosso trabalho. Tínhamos a necessidade de construir uma política sistêmica para fortalecer a escola construída pela escola e para a escola. Naquele contexto foi uma ação acertada. A dificuldade foi trabalhar por área. Hoje, eu compreendo que o que deveria ter sido feito era inserir a matemática desde o início, e outra dificuldade que percebo, do início, foi como os formadores de áreas específicas trabalhavam com uma área que não era a sua e ainda não tinham uma certa experiência necessária. Hoje, eu vejo que o perfil do formador, seu papel deveria estar agregado a sua ação à questão da pesquisa. Hoje, de todos os elementos, vejo que um aspecto no perfil do formador de hoje é a pesquisa e é o que define um bom formador. E isso tem que começar na escola.*

Hipátia: *Mas fomos buscar isso! E acho que o perfil de um bom formador é o de pesquisador e investigador. Eu, professora de matemática, por que consigo trabalhar com outras áreas? É porque estudo, investigo e pesquiso.*

Simone: *E o professor que pesquisa, na escola, faz também dos seus alunos, pesquisadores. (GDR, 05/8/2016)*

Embora, no consenso dos formadores, o grupo tenha tido sucesso na sua constituição, os professores formadores também apontaram dificuldades, limitações, tensões. Muitas delas oriundas das políticas públicas e das relações de poder entre as próprias equipes de trabalho dentro da secretaria de educação.

Os excertos aqui apresentados já nos dão ideia de como foi o processo de constituição do formador de professores. Na próxima seção faremos algumas reflexões teóricas sobre a temática.

O formador do professor que ensina matemática: que formação?

Ao tomarmos o caso de São Luís, concluímos que nós, formadores de professores, somos cada um de nós, não mais individual ou menos coletivo, somos a articulação entre nós e os outros, compondo nossa identidade social, e compreendemos que

todas as nossas comunicações com os outros são marcadas pela incerteza: posso tentar me colocar no lugar dos outros, tentar adivinhar o que pensam de mim, até mesmo imaginar o que eles acham que penso deles etc. Não posso estar na pele deles. Eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com minha identidade para o Outro. (DUBAR, 2005, p. 135)

Assim como buscamos o outro para nos conhecer, também buscamos, no meio, compreender-nos. Nossa formação, que compõe uma parte de nossa identidade, é carregada de influências do meio em que vivemos e da velocidade com que anda a sociedade (principalmente no momento atual, com o desenvolvimento das tecnologias). Isso pode ter afetado a vida profissional de cada um de nós, interferindo em nossas escolhas e desejos e no trabalho em si.

Portanto, para a constituição das identidades dos formadores de professores aqui investigados, consideramos toda a trajetória de vida e profissional e, tal qual Marcelo (2009, p. 112), buscamos resposta à pergunta inicial: “Quem sou eu neste momento?”. Essa construção identitária faz com que nos observemos e permite que, a partir das nossas narrativas, entendamos que *“la conciencia de sí, la formación y la modificación de la conciencia de sí, estaria entonces implicada en las políticas del discurso”* (LARROSA, 2004, p.14).

O que falam os formadores, o que entendem, o que anseiam com seus ideais, tudo isso nos fez perceber que conhecê-los no momento atual deve passar pela compreensão dos fatos e dos acontecimentos em suas trajetórias, pois “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” (MARCELO, 2009, p. 112); e, ainda, “a identidade nunca é dada, ela é sempre construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

O formador de professores é, antes de tudo, um professor, e sua identidade profissional é fruto da tentativa de harmonização entre os vários papéis que ele tem que desempenhar nos dias atuais, pois ela

responde a la relevancia que ocupa el trabajo en su configuración identitaria (somos lo que hacemos), junto a um conjunto de rasgos asociados (conocimiento y competencias poseídas, satisfacción e identificación con el trabajo, socialización, estatus conferido, etc.). De hecho, el mundo social se configura basicamente através de las actividades resultantes del trabajo. (BOLÍVAR, 2006, p. 46)

Tanto a identidade profissional do formador de professores quanto a sua identidade pessoal precisam ser compreendidas na construção da identidade social. Logo, na constituição identitária desses formadores, percorremos o caminho para resposta a outra pergunta: “O que quero vir a ser?” (MARCELO, 2009, p. 112-113).

Oportunizamos o ouvir. Oportunizamos o falar a cada formador. Percebemos que “a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada” (DUBAR, 2006, p. 175). As histórias de vida vão trazendo indícios de como as identidades foram se constituindo. Ao narrar, construímos nossa história de vida.

Una historia de vida no es sólo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidade del yo), en función de una trayectoria futura. Es, entonces, relatando nuestra propia historia como nos damos a nosotros mismos una identidad, porque nos reconocemos en las historias que (nos) contamos. (BOLÍVAR, 2006, p.35)

Chegamos a um percurso que nos mostra a identidade de cada um, não como várias parcelas, mas como uma soma, uma relação.

Compreender as identidades exige reflexão e interpretações dos estados atuais dos formadores, mas sem descartar as suas trajetórias. A construção dessa identidade profissional permite, enfim, que nós percebamos como cada formador de professor se vê e quer ser visto, e também nos ajuda a perceber e a refletir sobre como queremos ser vistos pelos pares.

Esses formadores estão se constituindo no processo de formar – marcado pelo trabalho coletivo, pelo estudo e pela pesquisa. Esse se mostrou um caminho promissor, visto acreditarmos não na oferta de cursos para formação de formadores, mas na postura investigativa do professor que, ao assumir-se como formador, coloca-se à escuta dos professores, privilegia o estar junto e construir colaborativamente práticas para se ensinar matemática.

Referências

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010.

BOLÍVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de Secundaria*. Crisis y reconstrucción. Archidona: Aljibe, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY, M. F.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia y Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. (et al.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Editorial Laertes, 1995. p. 11-59.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e formação continuada: a experiência e o projeto*. São Paulo: Paulus, 2008.

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

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

_____. *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Org.). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

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

LARROSA, J. Notas sobre narrativa y identidad (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EdPUCRS, 2004. p.11-22.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

SOUZA, E. C. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010a.

SOUZA, E. C. de. Acompanhar e formar – mediar e iniciar: pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. (Org.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. Natal, RN: EDUFRN: São Paulo, Paulus, 2010b. p.157-179.

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

_____. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. *Anais...* Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.