



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Janaina Alves da Silva

**A MOBILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS NO PROJETO DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**



Rio Claro

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Janaina Alves da Silva

**A MOBILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS NO PROJETO DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloisa da Silva

Rio Claro
2019

S586m

Silva, Janaina Alves da

A mobilização das narrativas no Projeto de Iniciação à Docência de um curso de Pedagogia / Janaina Alves da Silva. -- Rio Claro, 2019
159 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientadora: Heloisa da Silva

1. Formação de professores. 2. Formação Inicial. 3. História Oral. 4.
Narrativas. 5. Pibid. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JANAINA ALVES DA SILVA

**A MOBILIZAÇÃO DAS NARRATIVAS NO PROJETO DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA DE UM CURSO DE PEDAGOGIA**

Comissão Examinadora

Prof^ª. Dra. Heloisa da Silva
Unesp/Rio Claro (SP) – Orientadora

Prof^ª. Dra. Luzia Aparecida de Souza
UFMS/ Campo Grande (MS)

Prof^ª. Dra. Miriam Godoy Penteado
Unesp/Rio Claro (SP)

Conceito: Aprovada

Rio Claro/SP, 05 de Junho de 2019.

Dedico este trabalho ao Rodrigo, por todo amor, paciência e cumplicidade.

AGRADEÇO...

Aos meus pais, Nair e Nivaldo por sempre apoiarem minhas decisões.

Ao meu irmão, Nivaldo Junior por todo amor fraternal desde que fomos apresentados na maternidade.

Ao Rodrigo, por todo amor, cumplicidade e parceira que tem me dedicado nestes últimos 15 anos.

À Heloisa da Silva, pela orientação deste trabalho e por toda paciência na realização deste sonho, meus sinceros agradecimentos.

À Luzia Aparecida, por todas as contribuições enriquecedoras ao longo desta jornada.

À Miriam Godoy, por ter acreditado em mim desde o curso de Matemática, você é muito especial e sempre será lembrada com grande carinho e admiração.

Às colaboradoras Bruna Moraes, Camila Ribeiro, Emille Paganotti, Juliana Ricci, Pamela Zanetti, Rafaela Montanari e Vanessa Landim, sem vocês esta pesquisa não existiria.

Às minhas grandes amigas, Vanessa, Patrícia, Letícia e Veth, que torceram, acreditaram e acompanharam todas as angústias e alegrias de chegar até aqui, não existem palavras para expressar o quanto amo vocês.

Às amigas Vanessa e Débora que compartilharam “as dores” cotidianas de professorar e ensinar.

Aos amigos Flávio, Artur, Jéssica, Kaoma e Natália, que mesmo distantes são grandes inspirações.

Às amigas da Escola Antônio Boldrin, Néia, Rosiane, Priscila e Carol, por todo acolhimento, respeito e carinho.

Às amigas da Escola Sesi- 438, Aline, Camila e Keite, que vibraram e torceram comigo a cada conquista.

À amiga Leide, pela partilha de muitas “filosofias de bar” e que, mesmo distantes atualmente, muito me ajudou nos últimos detalhes para a conclusão desta dissertação.

Aos queridos companheiros de jornada e orientação, Ana Cláudia, Iara, Janile, Marinéia e Vinícius, aos quais admiro e agradeço por toda cumplicidade.

A todos os professores que fizeram e fazem parte de minha constituição enquanto professora, em especial à professora Laura Noemi Chaluh, por toda a formação e transformação.

A todos do subprojeto Pibid Pedagogia 2014, por tudo que vivenciamos e aprendemos, especialmente as crianças, por terem sido meus verdadeiros formadores.

E a todos que direta ou indiretamente, fizeram parte da minha vida e do meu processo formativo.

Muitas mudanças aconteceram nesse período em que cursei o Mestrado, foi difícil conciliar a docência com a composição da dissertação. O processo de escrita foi doloroso e marcado por ápices de satisfação na realização de um sonho e uma vontade de desistir (na alusão à incapacidade que muitas vezes prevalecia). Chegar ao fim dessa etapa, é motivo de uma alegria indescritível.

Meu MUITO OBRIGADO a cada um de vocês!



Castelo do Brasil (Armandinho), Alexandre Beck (2019).

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender como as narrativas são mobilizadas em um subprojeto denominado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar” do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp, Rio Claro, sob a perspectiva de licenciandas participantes do subprojeto. Para tanto, foram realizadas entrevistas com alunas do curso de Pedagogia que participaram como bolsistas de tal subprojeto, com as quais buscamos compreender os modos de mobilização das narrativas no âmbito do subprojeto citado. Haja vista que a proponente da pesquisa participou deste subprojeto na ocasião em que era aluna de licenciatura do curso Pedagogia, garante-se, por suas vivências, que o subprojeto mobilizou as narrativas na formação destas futuras professoras. A metodologia adotada foi a História Oral (HO), que apoiou no entendimento dos processos formativos promovidos no âmbito do Pibid, envolvendo as narrativas. Entende-se que a pesquisa contribuiu tanto para a discussão sobre as práticas de formação inicial quanto com os trabalhos do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), mais especificamente com a linha de pesquisa intitulada História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção, do qual a pesquisadora é integrante. Neste sentido, esta pesquisa sinaliza evidências da potência do trabalho com narrativas na formação de professores, permitindo que os futuros professores compreendam as realidades de sua formação em constituição

Palavras chave: Formação de professores. Formação Inicial. História Oral. Narrativas. Pibid.

ABSTRACT

This research had as objective to understand how the narratives are mobilized in a subproject called "The contribution of literature in the formative processes in the school context" of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (Pibid), of the Undergraduate Degree in Pedagogy of Unesp, Rio Claro, from the perspective of graduates participating in the subproject. For this purpose, interviews were carried out with students of the Pedagogy course who participated as scholars of this subproject, with which we sought to understand the ways in which the narratives were mobilized within the scope of the aforementioned subproject. Since the proponent of the research participated in this subproject at the time she was a student of the degree course of Pedagogy, it is guaranteed, through her experiences, that the subproject mobilized the narratives in the formation of these future teachers. The methodology adopted was Oral History (HO), which supported the understanding of the formative processes promoted within the scope of the Pibid, involving the narratives. It is understood that the research contributes as much to the discussion about the practices of initial formation as with the works of the Group Oral History and Mathematical Education (Ghoem), more specifically with the line of research titled Oral History, Narratives and Teacher Training: research and intervention, of which the researcher is a member. In this sense, this research shows evidence of working with narratives and its power in teacher training, allowing future teachers to understand the realities of their formation in constitution.

Key words: Teacher training. Initial formation. Oral History. Narratives. Pibid.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA RECOMEÇOS... (E O PIBID!): SOU PROFESSORA.	15
1.1. Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e os Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia da Unesp – Rio Claro.....	21
CAPÍTULO 2: E AGORA? SOU PESQUISADORA... ONDE, O QUÊ E COMO PESQUISO?	34
2.1. Narrativas: sobre minhas vivências e compreensões junto ao Pibid.....	36
2.2. História Oral e Narrativas: sobre minhas vivências e compreensões a partir desta e nesta pesquisa junto ao Ghoem.....	43
2.2.1. História Oral: fundamentos, escolhas e procedimentos nesta pesquisa.....	46
2.2.2. Sobre as análises das entrevistas.....	54
CAPÍTULO 3: É CHEGADA A HORA DE OUVIR.....	57
3.1. Rafaela Montanari.....	57
3.2. Pamela Zanetti.....	62
3.3. Emille Paganotti.....	65
3.4. Bruna Moraes.....	73
3.5. Vanessa Landim.....	76
3.6. Juliana Ricci.....	86
3.7. Camila Ribeiro.....	91
CAPÍTULO 4: QUE ME INSPIROU TAMBÉM.....	99
4.1.1. Rafaela: As narrativas e o Pibid na superação da minha timidez.....	100
4.1.2. Pamela Zanetti: Por meio da escrita nós podemos nos formar.....	105
4.1.3. Emille Gomes Paganotti: As narrativas no desenvolvimento da minha escrita.....	109
4.1.4. Bruna: As narrativas são registros que podem ser usados futuramente.....	112
4.1.5. Vanessa Landim: a narrativa como produção de conhecimento e reflexão da prática docente.....	116
4.1.6. Juliana Ricci: Quando eu escrevo eu estou realmente significando aquilo.....	120

4.1.7. Camila Ribeiro de Oliveira: a narrativa é você escrever com uma ação.....	123
4.2. Uma leitura das temáticas recorrentes da análise das entrevistas.....	125
4.2.1. O entendimento das narrativas, suas mobilizações e importância na formação inicial.....	128
4.2.2. As potencialidades e limitações das mobilizações das narrativas.....	130
4.2.3. A importância da socialização das narrativas.....	132
4.3. Tecendo novas considerações: algumas singularidades sobre a mobilização das narrativas no cenário do Pibid-Pedagogia-Unesp.....	133
4.4. O que vejo, o que penso e o que faço com o que penso?.....	138
5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	142
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
7. ANEXO.....	150
7.1. Roteiro de entrevista utilizado no trabalho da disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História.....	150
8. APÊNDICE	151
8.1. Roteiro de entrevistas utilizado na pesquisa.....	151
8.2. Cartas de Cessão de Direitos.....	153

INTRODUÇÃO

O ingresso no curso de Licenciatura em Matemática e o segundo ano do curso de Licenciatura em Pedagogia foram cruciais para me trazer até aqui, no Mestrado em Educação Matemática e nesta pesquisa. A entrada e a não conclusão do curso de licenciatura em Matemática, me aproximaram da docência e, especialmente das crianças pequenas. Foi ali, que comecei a me descobrir professora.

Abandonei a Matemática, mas ela sempre esteve dentro de mim, seja nas dificuldades encontradas no curso, seja por estar inserida no Mestrado em Educação Matemática ou por me deparar constantemente com alunos que traziam dificuldades com ela.

Hoje, estudar Matemática, ajudar meus alunos a superarem suas dificuldades e buscar novas formas de ensiná-la faz parte do meu cotidiano, contudo, todo o percurso para chegar até aqui não foi fácil.

Mas, como uma pedagoga “veio parar” na Educação Matemática? Como resolveu investigar sobre narrativas e História Oral? É uma longa história... Mas, para apresentar esta pesquisa a você, caro leitor, trago uma pequena apresentação da minha trajetória.

Ingressar na Licenciatura em Matemática ou na Licenciatura em Pedagogia não foi algo planejado ou sonhado, foi algo que se constituiu pelos começos (que era ser aprovada no vestibular e se tornar Engenheira de Alimentos) e recomeços (dada a reprovação em Engenharia, ingresso na Matemática, desistência da mesma e “encontro com a docência”).

O encontro com a docência se deu pelo ensino de Matemática a crianças menores e com necessidades especiais, o que me fez enxergar que, talvez, ter a docência como profissão poderia ser muito interessante e prazeroso. E assim o fiz.

Ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia em 2011 e, participando de um projeto de extensão¹ e do Programa Institucional com bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) fui conhecendo, utilizando e me apropriando do uso das narrativas. Elas foram decisivas no entendimento e percurso da minha formação como professora.

Já o contato com a História Oral aconteceu em uma disciplina², onde realizamos entrevistas com três pessoas de idades diferenciadas a fim de compreender o período escolar vivenciado por cada uma delas, bem como cada período histórico.

O contato com as narrativas, a História Oral e a Matemática estiveram presentes no meu percurso, me “trouxeram” até a professora Heloisa (orientadora desta pesquisa), ao

¹ Falarei e explicitarei este projeto no capítulo 1.

² Falarei e explicitarei esta disciplina no capítulo 1.

Grupo História Oral em Educação Matemática (GHOEM- grupo ao qual estou inserida) e ao Mestrado em Educação Matemática (no qual esta pesquisa foi realizada).

Assim, tendo participado do Pibid e interesse pela Educação Matemática, em 2016 ingressei no Mestrado, com a proposta de investigar o subprojeto Pibid/ Pedagogia da Unesp de Rio Claro.

Particpei das discussões junto ao GHOEM e, após vários encontros com o grupo e a professora Heloisa, decidimos investigar a mobilização das narrativas no subprojeto Pibid, tomando como questão norteadora da pesquisa: *“Como, segundo pibidianas e ex-pibidianas, as narrativas são mobilizadas no subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro?”*.

Assim “nasceu” esta pesquisa, buscando compreender as mobilizações das narrativas no processo de formação inicial de futuras pedagogas, sob o ponto de vista de pibidianas e ex-pibidianas, no âmbito do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, campus de Rio Claro.

Durante esse processo de constituição do método nesta pesquisa fomos compondo também os objetivos específicos da pesquisa, que definimos por: registrar e textualizar as narrativas das participantes do Pibid-Pedagogia, advindas de momentos de entrevistas, como fontes históricas; bem como compreender potencialidades do uso dessas narrativas em processos de formação de professores que ensinarão Matemática.

Assim, esta dissertação está dividida em quatro capítulos principais e algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

No primeiro capítulo, “No meio do caminho havia recomeços... (E o Pibid!): Sou professora” trago um memorial de minha formação e como os “começos e recomeços” me trouxeram à docência, elencando minha participação no subprojeto Pibid/ Pedagogia, meu contato com as Narrativas e a História Oral; bem como o ingresso no mestrado.

No segundo capítulo, “E agora? Sou pesquisadora... Onde, o quê e como pesquiso?”, busco esclarecer a opção pela temática da pesquisa, minha aproximação com as narrativas e sua relevância na minha formação, bem como a pesquisa foi se constituindo. É aqui também que trago a metodologia escolhida, como ela se constitui e como ela é entendida no Grupo de pesquisa no qual está inserida, o GHOEM.

No terceiro capítulo, “É chegada a hora de ouvir...” apresento as narrativas criadas neste trabalho a partir das entrevistas realizadas com ex-bolsistas e licenciandas do Pibid –

Pedagogia, subprojeto “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”.

No quarto capítulo, “Que me inspirou também...”, realizo uma análise das temáticas recorrentes das entrevistas e um comparativo entre as temáticas entre as depoentes.

Finalizamos a dissertação com algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida, nossas percepções sobre o Pibid e as narrativas na formação inicial e os apontamentos sobre as possibilidades abertas pela investigação.

**CAPÍTULO 1: NO MEIO DO CAMINHO HAVIA RECOMEÇOS... (E O PIBID!):
SOU PROFESSORA.**

*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.*

No meio do caminho, Carlos Drummond de Andrade (1930, p. 36).

A este pequeno começo, optei nomeá-lo de “No meio do caminho havia recomeços... (E o Pibid!)”, já que minha escolha pela Pedagogia como curso superior proveio de um percurso acadêmico um tanto caótico, marcado por recomeços e com forte envolvimento com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid.

Ser pedagoga nunca foi uma profissão idealizada, na verdade nunca foi uma opção, mas ela aconteceu. Aconteceu como no próprio sentido da palavra, foi ocorrendo casualmente devido aos efeitos de algumas ações tomadas no percurso acadêmico, de modo a alterar seu sentido, neste caso, o destino profissional. A opção pela Licenciatura foi feita em meio ao caos e frustrações proporcionadas pelas reprovações em vestibulares. E é neste percurso que surge o “recomeço” de uma escolha profissional.

Minha história com a Pedagogia começa com o sonho de minha mãe. Eu cresci ouvindo o quanto lhe faria feliz me ver professora, antes mesmo que eu chegasse ao período de prestar vestibular. Ser professora nunca esteve entre as alternativas de escolha, mas costumo brincar entre família que o universo conspirou a fim de ver o sonho de minha mãe realizado.

Durante meu segundo ano no Ensino Médio, em 2003, houve divulgação dos cursos técnicos oferecidos pelo Centro Paula Souza³ na escola em que eu estudava e, como eu ainda

³ Segundo o site oficial do Centro Paula Souza, ele mantém 220 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs), distribuídas por 162 municípios paulistas. As Etecs atendem mais de 208 mil estudantes nos Ensinos Técnico,

não havia escolhido um curso a indicar no vestibular, pensei que esta era uma opção que me possibilitaria uma profissão a seguir. Dentre os diversos cursos oferecidos pela Escola Técnica (Etec) da cidade em que nasci e cresci⁴ apenas um chamou minha atenção. Então, no ano de 2003, ingressei no curso de Nutrição e Dietética⁵ e o cursei paralelamente ao Ensino Médio.

Naquele ano fui cursando o técnico e gostando muito. Estava pensando em prestar vestibular para Nutrição, mas, diante dos estágios do curso e das falas de várias nutricionistas sobre a desvalorização profissional e as dificuldades da carreira, fui perdendo o interesse. Hoje, como pesquisadora e professora, compreendo que há desvalorização e dificuldades em todas as profissões, mas na época não possuía maturidade que me permitisse enxergar como hoje.

Ainda havia a incógnita sobre a escolha do vestibular. Contudo, no segundo semestre do curso, tive uma professora formada em Engenharia de Alimentos, que ministrava aulas de análises sensoriais bioquímicas no laboratório; ela nos ensinava com tanta paixão e com tanto conhecimento, que comecei a pesquisar sobre a carreira. A didática que ela utilizava, a forma minimalista com a qual ela apresentava os conteúdos considerados mais difíceis pela turma e toda sua empolgação ao ensino de cada novo experimento foram cruciais para despertar meu interesse.

O curso era oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, no campus de São José do Rio Preto), Universidade de São Paulo (USP, campus Pirassununga) e Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas, como ela era formada pela Unicamp e a mesma era a mais próxima da cidade em que residia, resolvi que prestaria apenas ela. Nesse período iniciaram-se as pesquisas sobre o curso, área de atuação e principalmente o que estudar para ser aprovada no vestibular.

Em 2004, já no último ano do Ensino Médio e no penúltimo semestre do curso técnico, percebi que não seria aprovada no vestibular apenas com a base escolar, pois como alerta Neves (2002) sobre a função da formação básica, eu deveria ter tido subsídios que me

Técnico integrado ao Médio e Médio, distribuídos nos 139 cursos técnicos para os setores Industrial, Agropecuário e de Serviços. Este número inclui 5 cursos técnicos oferecidos na modalidade semipresencial, 4 cursos técnicos na modalidade on-line, 28 cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e seis Cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para maiores informações, acesse: <http://www.cps.sp.gov.br>

⁴ Limeira, interior de São Paulo, situada a aproximadamente 150 km de São Paulo.

⁵ Segundo o site oficial do Centro Paulo Souza, o Técnico em Nutrição e Dietética é o profissional que acompanha e orienta as atividades de controle de qualidade, higiênico-sanitárias e segurança no trabalho, em todo o processo de produção de refeições e alimentos. Para maiores informações, acesse: <http://www.cps.sp.gov.br/>

auxiliassem em meu desenvolvimento e favorecessem a progredir nos estudos posteriores; o que eu acreditava não estar preparada suficientemente. Com este pensamento e com a realização e resultados dos simulados, me sentia insegura e despreparada; precisaria estudar e buscar além do oferecido na escola. Naquele ano resolvi ingressar em um curso pré-vestibular, sendo assim, cursava o Ensino Médio pela manhã, o curso técnico pela tarde e o pré-vestibular à noite.

Ao fim de 2004, ainda que tivesse cursado o pré-vestibular, eu considerava (ingenuamente como uma adolescente de dezessete anos) que não havia consolidado e aprofundado os conhecimentos adquiridos na educação fundamental e desenvolvido a compreensão e o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos necessários definidos pela Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº9394/96 (BRASIL, 1996) como objetivos da última etapa da educação básica. Nesta época, não tinha consciência de que a desigualdade social que me cercava ia além do meu “pouco empenho” aos estudos: havia uma pequena quantidade de vagas sendo disputada por uma elevada quantidade de pessoas.

Entender que o acesso à universidade e a concorrência entre os candidatos é desigual, considerando desde a formação básica como a estrutura financeira das famílias ao acesso à cultura e educação, como nos alerta estudos de Borges e Carnielli (2005), só ficou perceptível a mim, após meu amadurecimento e entendimento dessa desigualdade, bem como as várias tentativas frustradas ao acesso a universidade pública.

Assim, no ano de 2004, resolvi que realizaria a prova apenas para ver como me sairia. Não fui aprovada.

Em 2005, fiz mais um ano de cursinho e, ao mesmo tempo, ingressei em uma empresa para atuar como Técnica em Nutrição. Eu tinha um desgaste físico muito grande no trabalho e quando chegava ao cursinho estava muito cansada e com pouco ânimo para estudar. Ao fim do ano já sabia que não conseguiria a aprovação, novamente.

Em 2006, novamente fui reprovada e estava começando a desanimar. Mas, em 2007, decidi largar o emprego e me dedicar somente aos estudos, e assim o fiz.

Neste período, meu namorado cursava Licenciatura em Matemática na Unicamp e, vendo meu desânimo com as reprovações consecutivas, me aconselhou a prestar vestibular para Matemática, dizendo que, por ser menos concorrido eu poderia ser aprovada e depois prestar transferência para a tão sonhada Engenharia. Diante das circunstâncias vividas até o momento, resolvi seguir seu conselho.

Em 2009 fui aprovada em Matemática na Unesp de Rio Claro. O ano de 2009 foi tomado por novidades. Eu estava me mudando para Rio Claro e ingressando em uma

universidade pública e, por mais que esse não fosse o curso dos sonhos, estava muito feliz por estar ali.

Mas, foi um grande susto ao começarem as disciplinas de Cálculo Diferencial e Geometria Analítica, eu estava completamente perdida. Comecei a ver o quão fraca tinha sido minha base escolar. Meu namorado começou a me ajudar com os estudos, mas para mim, além de ser tudo muito difícil, era tudo muito chato.

Comecei a perceber que eu não gostava tanto de exatas como eu imaginava e que se eu ingressasse em Engenharia, teria muitas daquelas aulas, então veio a frustração. Estava frustrada por não progredir com os Cálculos⁶, por enxergar, só naquele momento, que eu não me encaixava em um curso de exatas, mas, especialmente por ainda não saber o que escolher academicamente.

Mas, naquele primeiro ano de graduação em Matemática, comecei a fazer iniciação científica em Educação Matemática com foco no ensino de estudantes com necessidades especiais⁷ e, respectivamente a participar de um grupo de estudos⁸ que investigava a temática, coordenado pela mesma professora que orientava minha iniciação. Esse grupo era composto por estudantes da graduação, mestrado e doutorado, onde havia encontros quinzenais a fim de realizar estudos teóricos sobre a Educação Especial no âmbito da Matemática⁹. O projeto atendia crianças com necessidades especiais¹⁰ (algumas iam até a universidade e outras eram

⁶ Cálculo Diferencial e Integral I- Disciplina integrante da grade curricular do curso de Matemática da Unesp/ Rio Claro.

⁷ Onde estudava textos referentes à Educação Matemática, especialmente os que tratavam do ensino de matemática à pessoas com necessidades especiais, bem como suporte ao atendimento de alunos com necessidades especiais vinculados ao grupo de pesquisa, oriundos das escolas municipais de Rio Claro; sob orientação da Professora Miriam Godoy Penteadó (Professora Livre Docente do Departamento de Educação Matemática da Unesp/ Rio Claro, que desenvolve pesquisas voltadas a formação de professores, parceria universidade-escola e educação matemática para estudantes com necessidades especiais).

⁸ De acordo com o site da Unesp campus Rio Claro, onde são explicitados os grupos de pesquisa do Departamento de Educação Matemática, o Épura – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática e Inclusão surgiu em 2008 tendo em vista novas demandas para o ensino e a aprendizagem de matemática a partir da implementação de políticas de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Com suas pesquisas o Grupo Épura busca contribuir para a educação de pessoas com deficiência ou com alguma dificuldade de aprendizagem, bem como de pessoas que vivem a margem da sociedade e não têm as mesmas oportunidades de educação que a maioria da população. Além disso, contempla temas tais como ações afirmativas no ensino superior e educação de idosos. Para maiores informações, acessar: <http://igce.rc.unesp.br/#!/departamentos/educacao-matematica/grupos-de-pesquisa/epura/>

⁹ O tema, relativamente novo, tem despertado interesse de muitos pesquisadores, tanto que em 2013 foi constituído o GT 13- Diferença, Inclusão e Educação Matemática, um grupo de trabalho da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), cujo objetivo é unir pesquisadores interessados em matemática inclusiva dentro e fora do contexto escolar. Destacam-se diversas pesquisas realizadas sobre a temática em diversos programas de pós graduação em educação Matemática, inclusive o Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Unesp/ Rio Claro, no qual esta pesquisa se insere.

¹⁰ Atualmente, segundo a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir

acompanhadas a domicílio), onde eram realizadas atividades matemáticas que visavam que a criança conseguisse acompanhar o conteúdo em uma escola regular.

Naquele período comecei a me questionar sobre a possibilidade da Licenciatura como carreira, pois estava gostando muito de lecionar, mesmo que individualmente. Mas como eu iria ser professora de Matemática se eu estava tendo tantas dificuldades na graduação?

Eu convivia, na ocasião, com uma pessoa que estava cursando a Licenciatura em Pedagogia e comecei a contar sobre minha satisfação em lecionar Matemática para crianças no projeto de extensão que eu participava. Ela me falou sobre a carreira de Pedagoga e suas diversas atuações, foi aí que comecei a pensar nesta possibilidade. Passamos a dialogar sobre o curso, as disciplinas e sobre a rotina acadêmica do curso. Mas eu tinha certo preconceito com a profissão, acreditava que as escolas de educação infantil eram fadadas apenas ao cuidado, visão que foi sendo desconstruída ao longo do percurso formativo de professora em constituição. Hoje, formada e tendo atuado na educação infantil por dois anos, consigo compreender que o cuidar e o educar não se separam, que as professoras de crianças pequenas educam no sentido pedagógico a fim de contribuir para o desenvolvimento integral da criança, em todas as áreas. Hoje, compreendo e compartilho a ideia de Kramer (2005, p. 82) de que “o binômio cuidar e educar é, geralmente compreendido como um processo único, em que as duas ações estão profundamente imbricadas”. Mas, na época, ainda possuía uma visão de que a educação infantil era tão somente assistencialista.

Enquanto pensava na possibilidade de cursar Pedagogia, continuava na Matemática e, ao fim de 2009, fui informada pela minha orientadora sobre o edital de um subprojeto do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (Pibid¹¹) na Matemática¹², que ela sugeriu que eu participasse, a fim de me motivar a continuidade no curso. O Pibid, além de ser novo naquele momento, era um programa que me possibilitaria estar em contato com a sala de aula, vivenciar o cotidiano escolar e sua amplitude; essa foi a motivação inicial para participar e atuar no programa. Participei da seleção e, juntamente com outros nove estudantes, iniciamos as atividades em uma escola estadual próxima da Unesp, em 2010.

sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. E no grupo eram atendidas crianças com redução de coordenação motora, surdez, cegueira, baixa visão, dentre outros.

¹¹ Programa Institucional com bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado em 2007, por iniciativa Ministério da Educação e Cultura (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Educação Superior (SESu) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), visa ações voltadas para o aperfeiçoamento e valorização do magistério para a educação básica., para maiores informações acesse: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Traremos maiores informações e especificidades no capítulo 3.

¹² Edital Capes 2/2009.

Ao participar do subprojeto, acompanhava aulas de Matemática em duas turmas de segundo e terceiro anos do Ensino Médio. No início apenas observava as aulas e práticas da professora e auxiliava quando solicitado ou à medida que iam surgindo dúvidas dos alunos. Depois comecei a realizar intervenções com resoluções de exercícios, oficinas, plantões de dúvidas, além de participar de planejamentos e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) junto aos professores, bem como das mais diversas atividades que aconteciam na escola, como eventos e festas.

Estar na escola, vivenciando as mais diversas experiências do cotidiano escolar, especialmente a sala de aula, me fez perceber o quanto eu gostava de ensinar, o quanto era prazerosa a sensação de mediar as dificuldades relacionadas à aprendizagem de matemática. Mas, naquele momento percebi que, por mais que gostasse de ensinar e ter prazer em desenvolver aquelas atividades, eu não queria ser professora de Matemática, eu gostava mesmo era de estar com crianças pequenas.

Por isso, comecei a pensar que a Pedagogia seria uma boa escolha e então comecei a estudar para o vestibular novamente, para tentar entrar no curso. Mas ainda estava muito insegura, quando, em outubro de 2010 houve um Encontro Regional de Bolsistas Pibid na própria Unesp de Rio Claro, onde tive contato com estudantes da Pedagogia, oficinas e uma professora¹³ que impulsionou minha decisão, de tanto envolvimento pelo qual ela falava da carreira e da sala de aula. Na época tive grande vontade de cursar Pedagogia e fazer parte daquele meio pedagógico que ouvi tanto falar.

Prestei vestibular e, em 2011, ingressei no curso de Pedagogia.

No primeiro ano de graduação eu estava gostando muito de tudo que estava estudando, as aulas me deixava extasiada, especialmente as aulas de Psicologia e História da Educação. Era como se a vida toda até aquele momento eu estivesse esperando aquela sensação, aquele prazer em estudar algo que eu gostava.

Minha mãe estava muito feliz, afinal, era seu sonho se tornando realidade.

As aulas eram muito prazerosas, mas eu estava sentindo falta da prática, do contato com as crianças e do “ensinar”. Eu queria estar na sala de aula, precisava estar. Comecei a procurar projetos de extensão que me dessem essa oportunidade, já que os estágios¹⁴ do curso de Pedagogia ocorreriam apenas no final do próximo ano.

¹³ Laura Noemi Chaluh- Professora Doutora do Departamento de Educação da Unesp/ Rio Claro. Atua principalmente com formação inicial, continuada e parceria escola-universidade, destacando a prática da escrita neste contexto.

¹⁴ Estágios Obrigatórios da grade curricular do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Unesp/ Rio Claro, que começavam apenas no segundo semestre do segundo ano do curso.

Naquele período, soube da seleção para bolsistas interessados em atuar no subprojeto Pibid/ Interdisciplinar, que contemplava os cursos de Licenciatura em Geografia, Educação Física e Pedagogia, denominado “Escola e Universidade Pensando a Formação Docente Interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”. É sobre esse Programa que passo a contar a seguir.

1.1. Sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e os Subprojetos Interdisciplinar e Pedagogia da Unesp – Rio Claro

Para melhor definirmos o percurso desta pesquisa, bem como seu cenário, julgamos importante discorrer sobre o que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid). Consideramos relevante contextualizar o Pibid com a intenção de situar você, caro leitor, no “espaço” em que esta pesquisa foi realizada.

Para tal, configuro esta explicação apoiada nas pesquisas de Zaqueu (2014)¹⁵, Tizzo (2019)¹⁶ e no projeto institucional do Pibid na Unesp, aprovado pelo edital Capes nº 061 de 02 de agosto de 2013.

O programa foi efetivado no ano de 2007, por meio de uma iniciativa do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Por meio do edital MEC/Capes/FNDE nº 001 de 12 de dezembro de 2007¹⁷. Ele contemplava exclusivamente as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação Tecnológicas, que ofereciam cursos de licenciatura plena e que tivessem nota satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Por meio de uma iniciativa do governo federal, que buscava o desenvolvimento da qualidade da educação básica, o programa procurava incentivar a adesão de alunos à licenciatura, integrando a educação básica com o ensino superior e incentivando os professores universitários que se dedicam à educação básica.

¹⁵ A pesquisa de mestrado desenvolvida por Zaqueu (2014) refere-se ao subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. O trabalho realizou uma compreensão sobre os significados que ex-bolsistas do Pibid atribuem às ações deste programa para a sua formação. Para maiores informações, acesse: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110489/000789931.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁶ Pesquisa de doutorado defendida em Fevereiro/ 2019, disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180891> Acesso em: 20 abr. 2019.

¹⁷ Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 06 jan. 2019. A íntegra dos editais do Pibid publicados entre os anos de 2007 e 2018 estão disponíveis em: http://capes.gov.br/educacao-basica/capes_pibid/editais-e-selecoes. Acesso em: 01 mai. 2017.

Lançado inicialmente em 2007, priorizava as áreas de Química, Física e Matemática no Ensino Médio, buscando sanar a carência de professores nestas áreas. Somente em 2009 que passou a atender toda a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, indígena, no campo e quilombola.

O programa se destaca do estágio supervisionado pela carga horária e de caráter participativo e atuante, não apenas de observador. E, por meio do edital buscava-se incentivar a formação de professores para a Educação Básica e procurar suprir a pouca demanda aos cursos de licenciatura, bem como a de professores na rede básica de ensino.

O edital previa bolsas de R\$400,00 aos estudantes de licenciatura para desenvolverem atividades na escola sob orientação de um professor coordenador da universidade e um professor coordenador da escola, dos quais ambos também tinham subsídio financeiro de R\$1400,00 e R\$765,00, respectivamente.

Com o auxílio financeiro a estudantes, professores da educação básica e professores doutores das universidades, o programa visava ampliar a formação destes futuros professores, bem como proporcionar formação continuada a professores atuantes, em parceria entre escola e universidade.

A parceria era estabelecida de maneira que os professores da universidade proporcionavam formação aos alunos e propunham atividades de intervenção nas escolas, de acordo com as demandas da mesma. Em contato com a escola e a sala de aula, estes licenciandos estabeleciam relações da teoria com a prática e vivenciavam o cotidiano escolar, ao passo que, professores atuantes contribuíam nesta formação à medida que as parcerias eram estabelecidas e as atividades realizadas.

Inseridos no cotidiano escolar e realizando atividades na escola, os estudantes ampliavam sua formação para além da universidade: planejavam e desenvolviam aulas, participavam dos eventos, reuniões e Horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), dentre outros.

O Pibid passou ser incorporado pela Unesp a partir de fevereiro de 2010, no qual estavam incluídos 12 subprojetos, envolvendo as cidades de Araraquara, Bauru, Botucatu, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São Jose do Rio Preto e São Paulo e abrangendo os cursos de Artes, Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Matemática, Pedagogia e Química.

Desta forma, estavam envolvidos 240 licenciandos bolsistas, 28 professores supervisores nas escolas parceiras, 12 coordenadores de área responsáveis pelas ações na universidade e orientações junto à escola.

No campus de Rio Claro, todas as licenciaturas foram contempladas com o Pibid, ou seja, os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Pedagogia e Matemática. Na ocasião do primeiro edital do Programa, os cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Educação Física e Pedagogia foram contemplados com um Projeto Interdisciplinar e outro envolvendo Educação de Jovens e Adultos.

Por mais que o edital exigisse estar no segundo ano do curso, resolvi tentar no meu primeiro, pois queria estar em sala de aula na escola básica, daquela vez como estudante de Pedagogia. Particpei da seleção e fui aprovada.

No segundo semestre de 2011, comecei a participar do subprojeto Interdisciplinar e a atuar em uma escola de Ensino Fundamental II, onde, no primeiro momento acompanhava diversas salas de distintas disciplinas, a fim de conhecer o ambiente escolar. Como o projeto se iniciou no meio do ano, tivemos momentos de reconhecimento da escola, estudar seu Projeto Político Pedagógico, participar dos momentos coletivos da escola, dentre planejamentos, reuniões pedagógicas, festas e eventos, com o intuito de conhecer a equipe.

No início de 2012, passei a acompanhar exclusivamente as aulas de Língua Portuguesa de uma sala de Recuperação Intensiva¹⁸ de um oitavo ano do Ensino Fundamental. Foi uma experiência única, pois eu estava atuando com alunos que tinham muitas dificuldades de aprendizagem e que, acima de tudo, se sentiam desvalorizados por estarem em “sala especial”.

Com a parceria estabelecida com o professor daquela sala, desenvolvíamos atividades que pudessem estimular a criação e priorizar o desenvolvimento dos adolescentes. Dentre elas, a de maior impacto foi a criação de um Jornal Mural. Neste jornal eles expunham as atividades trabalhadas em sala para toda a escola, com temas relacionados ao cotidiano, vivenciados no âmbito escolar. Os temas foram trazidos por eles, destacando o preconceito racial, os desafios da adolescência, e a importância da consciência política na comunidade, enfatizando para a conscientização de um terreno baldio com entulhos próximo à escola. Com esta atividade eles viam seu potencial e se enxergavam capazes, mas principalmente se sentiam valorizados ao verem o jornal sendo prestigiado por toda a escola.

A parceria estabelecida com o professor, a superação desses adolescentes frente às grandes dificuldades de aprendizagem que eles apresentavam e as possibilidades de atuação

¹⁸ Resolução SE 2/2012, que dispõe sobre salas de recuperação intensiva, onde, compostas por no máximo 20 alunos, propõem-se a desenvolver atividades diferenciadas e específicas a fim de superar as dificuldades e ingressar no próximo ciclo, para maiores informações acessar: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/02_12.HTM?Time=10/3/2012%2012

que o Pibid me proporcionava com as experiências de sala de aula, me mostrava que tudo estava compensando a caminhada até ali.

Atuei naquele subprojeto nos anos de 2011 a 2013 e, paralelamente, tive oportunidade de estagiar na Rede Escolar Sesi¹⁹ de ensino, onde atuava com salas de primeiro a quinto ano, desenvolvendo atividades lúdicas com crianças com dificuldades de aprendizagem²⁰. Estar em sala de aula, com turmas tão diferentes com relação ao nível escolar e ao mesmo tempo tão parecidas no sentido de apresentarem dificuldades similares com relação à matemática e à alfabetização, bem como essa dificuldade causava um impasse no desenvolvimento escolar daquelas crianças, permitiu que eu me sentisse realizada pela escolha que havia feito, me deu certeza para seguir aquela carreira.

Em contato com as crianças da Rede Sesi/SP de ensino, ao atuar com jogos e brincadeiras que estimulassem e buscassem sanar as dificuldades com relação à matemática e alfabetização, abriam-se novos horizontes e ideias para se desenvolver com as crianças do fundamental, as quais eu acompanha via Pibid.

No subprojeto Interdisciplinar, cada bolsista desenvolvia parceria com professores da escola parceira²¹, relacionados à sua área de formação, ou seja, os licenciandos em Geografia acompanhavam os professores de Geografia, o mesmo valia para os licenciandos em Educação Física. Já as licenciandas em Pedagogia foram escolhidas para acompanhar o professor de Língua Portuguesa, a fim de atuarem nas salas de recuperação intensiva. A parceria com o professor da área visava promover a formação inicial e continuada de ambos. Como Pedagoga, ao estabelecer parceria com um professor de Língua Portuguesa, buscou-se desenvolver atividades que suprissem não apenas as demandas do currículo, mas as dificuldades que eles traziam desde o início de sua escolarização, principalmente com relação à alfabetização. Com o desenvolvimento do Jornal Mural, eles entrevistavam, criavam e traziam reflexões acerca dos temas, enquanto eu e o professor fomos trocando experiências e criando atividades para que eles melhor se desenvolvessem.

Enfatizo que vi naquele professor uma pessoa muito comprometida com seu trabalho e sempre buscando diferentes formas de trabalhar os conteúdos com os alunos, sempre por meio do estabelecimento de sentidos e buscando relacionamento com suas realidades. Ele era formado em Letras e havia iniciado o curso de Pedagogia e, participando de algumas

¹⁹ Para maiores informações acessar: <http://www.sesisp.org.br/educacao/educacao-no-sesi-sp/rede-escolar-sesi-sp>

²⁰ Atividades de alfabetização por meio de jogos e brincadeiras, com atendimentos em grupo e/ou individuais realizados fora da sala de aula.

²¹ Escola parceira é o nome dado às escolas onde o subprojeto acontece, ou seja, onde as bolsistas estão inseridas e a parceria escola-universidade acontecem.

disciplinas em minha turma, fomos nos aproximando ainda mais, de forma que, ainda hoje, somos muito amigos e saímos para “trocar figurinhas” sobre a docência.

Em 2013, terminou o subprojeto Interdisciplinar e, a partir do novo edital do Pibid lançado naquele ano, deixou de existir um subprojeto Interdisciplinar no campus de Rio Claro. A partir desse novo edital, foram desenvolvidos subprojetos específicos para cada área. Quando o primeiro subprojeto encerrou, eu já estava ciente de que haveria um específico da Pedagogia, e foi então que resolvi me inscrever para a seleção, pois queria estar nele e viver mais uma experiência, daquela vez, atuando nas séries iniciais. O subprojeto da Matemática e o Interdisciplinar já haviam sido muito importantes para a minha formação e acreditei que o da minha área teria muito mais a acrescentar. Até então, eu havia atuado no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, percebi que havia crescido e amadurecido muito, várias concepções haviam sido mudadas, especialmente a de realidade de sala de aula. Aos poucos eu começava a me ver como professora, pesquisadora e professora- pesquisadora.

Em 2014, ingressei no subprojeto da Pedagogia²² denominado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”, que objetivava atingir os alunos e o coletivo de professores da escola na promoção de projetos interdisciplinares, considerando a literatura como pauta para a formação de alunos leitores, ou seja, desenvolver interesse e gosto pela leitura. Atuei neste subprojeto durante todo o ano.

As dez estudantes bolsistas iam para a escola uma vez na semana e acompanhavam uma professora durante todo o período, inclusive nos Horários de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), em que ambas faziam o planejamento das próximas atividades. As atividades do subprojeto envolviam também reuniões com as supervisoras²³ da escola, as orientadoras²⁴ da universidade e reuniões entre as bolsistas, bem como orientações individuais com as professoras da universidade.

Este subprojeto foi muito marcante em minha formação, me permitiu relacionar as teorias sobre educação, ensino e aprendizagem estudadas na universidade às práticas observadas e vivenciadas na escola. Mas, principalmente, me fez pensar como professora, em como atuar e tomar decisões diante de uma sala de aula. Relembrar essas experiências me faz hoje relacionar todo esse processo de formação que vivi com o que disse Paulo Freire (2013, p. 31) sobre os processos de ensino e aprendizagem:

²² O Subprojeto Pedagogia de Rio Claro, do Edital Capes 61/2013, desenvolvido entre os anos de 2014 e 2017, será melhor explicitado no decorrer da pesquisa.

²³ Professoras supervisoras eram duas professoras atuantes na escola que mediavam o subprojeto dentro da escola, trazendo os olhares da escola para o projeto e os olhares do projeto para a escola.

²⁴ Professoras orientadoras eram duas professoras doutoras da universidade que mediavam o subprojeto, dando orientação às bolsistas e suporte ao subprojeto.

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente.

Até então, mesmo tendo participado de dois subprojetos eu não havia assumido uma sala, apenas realizado algumas atividades e, nesse movimento, compreendi a importância do posicionamento do professor, o peso da tomada de decisões e como isto pode influenciar e transformar as circunstâncias de uma sala de aula. Ao estar inserida na escola, não apenas em sala de aula, mas em todos os espaços pedagógicos, tive um maior entendimento do contexto escolar. Acredito que esse entendimento também foi se dando pelo modo como as atividades eram processadas e coordenadas no projeto: minhas ações e reflexões acerca da prática docente eram descritas e pautadas em escritas reflexivas, denominados registros.

Os registros eram realizados semanalmente e demarcavam as ações e reflexões sobre a escola, nossas reuniões com as supervisoras da escola e orientadoras da universidade, bem como, semestralmente, fazíamos escritas avaliativas, onde refletíamos acerca do percurso vivido no período e pensávamos em sugestões para o próximo semestre.

Só hoje, formada e atuando como professora, pesquisadora e professora-pesquisadora, reconheço a importância dessas escritas. Por meio delas entendi que “[...] a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive [...]” (SOUZA, 2006, p. 95). Ou seja, em contato com minhas narrativas consegui entender minhas experiências vividas e constituir-me constantemente como professora, pesquisadora e professora-pesquisadora.

Naquela ocasião, eu acompanhava semanalmente uma turma de quarto ano e a professora responsável pela sala²⁵ tinha grande interesse por Ciências e livros que tratassem desse assunto, especialmente pelas obras de Júlio Verne²⁶. Então, desde o início ela deixou clara sua vontade em escolher os tipos de livros a serem trabalhados. Além de preparar semanalmente planos de aulas e atividades interdisciplinares relacionadas à leitura, comecei a ser “grande pesquisadora” de obras literárias infantis que envolvessem o tema de Ciências.

²⁵ Esta professora não era a professora supervisora na escola. Na escola parceira, haviam 10 salas de aula e todas aderiram à parceria junto ao Pibid, ou seja, em toda sala havia uma bolsista.

²⁶ Escritor francês famoso por seus livros de aventuras e ficção científica, dos quais se destacam “Viagem ao centro da Terra” (1864), “Vinte mil léguas submarinas” (1869) e “Volta ao mundo em 80 dias” (1872), para maiores informações acesse: <https://educacao.uol.com.br/biografias/julio-verne.htm>

Confesso que este tipo de livro não me atraía à princípio, mas no decorrer do projeto os gostos foram se renovando.

No início do projeto, começamos com o livro “Volta ao mundo em 80 dias”, de Júlio Verne. Por meio dele, destacamos aos alunos, os países visitados pelo personagem, enfatizando sua geografia e costumes, os meios de transporte e sua evolução e vestimentas da época. Todos os temas eram tratados após a leitura do livro e a partir das curiosidades trazidas pelas crianças. O segundo livro trabalhado foi o “O livro dos porquês e outras perguntinhas”, de Katie Daynes, que trazia as mais diversas curiosidades e porquês comuns às crianças. A partir dessa leitura criamos o “Livro dos porquês do 4ºA”, onde as crianças trouxeram seus porquês para serem respondidos. A criação do livro fez tanto sucesso entre eles, que queriam mostrar para toda escola, então criamos um painel dos porquês, divulgando o livro produzido e sua disponibilidade na biblioteca. Já o terceiro livro, “Peidoces”, de Raymond Bean, tratava de um menino na escola que, em sala de aula era acusado injustamente de soltar pum e, por sempre levar a culpa, decidiu criar a “cura do pum”: uma pastilha que deixaria o tão temido gás com aromas. Este último livro foi o que mais envolveu a turma, pois enfatizava a profissão de um cientista e eles já tinham grande interesse por Ciências; a partir de sua leitura, levei um amigo do doutorado em biologia para falar um pouco sobre o sistema digestivo, a formação de gases e sua pesquisa. As crianças ficaram fascinadas, especialmente por ele ter levado vários insetários para mostrar um pouco de sua pesquisa na universidade.

Para o desenvolvimento destas propostas e realização das leituras foi preciso muita pesquisa de livros e atividades, bem como um debruçar reflexivo sobre todo o processo que estava sendo vivido, narrando as dificuldades e percursos. Pela primeira vez, me sentia professora, pois estava realizando planejamentos, executando-os, escrevendo e refletindo sobre o processo e aprimorando a didática a cada aula.

Os registros narrativos davam sentido a cada aula dada e a cada novo planejamento. Com o hábito das narrativas foi possível enxergar as possibilidades do contexto escolar. Destaco aqui uma escrita do período em que estávamos lendo o livro dos porquês:

Nos HTPI's ficamos (eu e a professora) conversando sobre o livro e ela me contando sobre a animação das crianças com a leitura, que várias estavam escolhendo livros sobre curiosidades e porquês no dia da biblioteca, fiquei ainda mais animada.

Ao entrar na sala de aula, uns 4 alunos me trouxeram livros de curiosidades, aí pude sentir o quanto eles estavam animados, que estavam motivados e curiosos, inclusive buscando outros livros para ler. Pude perceber durante a aula que alguns alunos falavam sobre as curiosidades do livro que estavam lendo para os amigos. Eles realmente estavam animados!

A rotina da sala prossegue, mas eles me questionam:

-Jana, que horas vai ler o livro?

Percebo então que temos que mudar essa rotina, e começar o dia com a leitura, pois eles ficavam impacientes nas outras atividades.

Após as atividades de Matemática, faço a leitura com eles, muito interessante perceber que durante a leitura eles comentam:

-Você sabia que no livro que estou lendo fala algo assim?

-Nossa, vi isso no livro que estou lendo!

Pude perceber que além de conseguir assimilar os conteúdos dos livros eles estavam envolvidos com a leitura e buscando ler outros que se relacionassem com esse. (REGISTRO REFLEXIVO DE JANAÍNA, 13/08/2014).

Enfatizo este registro, pois, por vezes eu não tinha noção da intensidade e potencialidade que a leitura poderia trazer às crianças, de como um livro fosse instigar e abrir espaço para outros interesses. Neste dia, após essa aula, pude perceber que a leitura estava sendo tão agradável que eu precisaria modificar a rotina do planejamento, passando a leitura para o começo da aula. Ao sair da escola e sentar para escrever sobre os afetamentos daquele dia, ficou evidente que, para além de entender o interesse deles por livros de curiosidades, após a leitura é preciso estar atenta às necessidades da turma, saber ouvir e entender que nem sempre o planejamento precisa ser executado cronologicamente da forma que foi pensado; ou seja, o planejamento realizado a partir de propostas teóricas, sua execução e a(s) avaliação(ões) das intervenções realizadas precisam estar articulados na prática da professora. Hoje, enquanto repenso todo esse processo, vejo com mais clareza essas ideias na proposta do Pibid:

esse processo se dará a partir de um constante movimento de ação-reflexão-ação (práxis) em torno das ações desenvolvidas. Se teoria e prática estão juntas de forma indissociável, a ida a prática, o retorno à teoria e vice-versa se dá de modo tal conectado, que não é possível descrever qual elemento é mais importante do que o outro (ALVES, 2015, p. 7).

O processo de articular teorias e práticas, a universidade com as práticas do cotidiano escolar foi possibilitado pelo Pibid e as narrativas escritas ao longo do percurso vivido neste ano constata a forma que este movimento foi ocorrendo, desde a execução dos planejamentos até a reflexão das próprias práticas.

Não posso deixar de enfatizar toda a potencialidade da socialização das narrativas em grupo, que, mesmo que inconscientemente, ao ter sua narrativa lida pelo grupo ou ouvir outra, possibilitava uma reflexão aquém de sua prática, de pensar um futuro possível de acontecimentos e “aprender” a lidar com eles.

No período de socialização das narrativas e participação no subprojeto ainda não tinha noção da importância da socialização. Foi apenas nos anos finais de minha formação, escrevendo meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)²⁷ que as “peças foram se encaixando”. Neste momento, realizava pesquisas e fichamentos de artigos que versassem sobre o Pibid e então, além de reafirmar a potencialidade do programa, os artigos traziam a relevância das narrativas e a importância de suas socializações, como afirmado por Soares, Araújo e Ramos (2015):

Nos encontros compartilha-se aprendizados de várias áreas do conhecimento, os saberes expostos pelos bolsistas e supervisores são debatidos e mediados pelas coordenadoras que indagam, provocam, e incrementam a reflexão da prática, o exercício da função e a docência. Promovem ainda a leitura de textos que discutem a vivência em sala de aula, o processo de aprendizado, práticas inovadoras, entre outros (p. 15456).

Estar em contato com a universidade e com a escola ao mesmo tempo, permite enxergar-se em (trans) formação a todo momento, pois você traz os olhares da escola para a universidade e os olhares da universidade para a escola e isso vai te transformando e te formando, à medida que vão significando seus olhares e vivências.

A cada processo vivido e relatado nas narrativas foi possível perceber a aquisição de autoconfiança e segurança diante da sala de aula, que acredito ser fundamental neste processo formativo, já que muitas pesquisas já evidenciam que os egressos da universidade, ao se depararem com a sala de aula se sentem inseguros e despreparados, gerando por vezes a desistência do magistério logo nos anos iniciais da carreira (como indicam as pesquisas de Bueno, 1996; Catani, Bueno, Sousa, 2000). Para Lapo e Bueno, 2003 “o abandono, neste caso, não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado [...]”.

Fica evidente em um de meus últimos registros no projeto, o quanto ele significou e foi importante para a minha formação:

Foi na prática e na reflexão sobre a prática que fui aos poucos me formando educadora. O que foi importante pra mim foi o contato com a prática, bem como o enfrentamento da realidade antes da conclusão do curso, ou seja, vivenciar de fato não apenas a sala de aula, mas as dificuldades de uma gestão, a falta de recursos, muitas vezes a “falta de vontade e preguiça” de alguns professores.

²⁷ SILVA, J. A. **A contribuição do PIBID no processo de formação do pedagogo**. 2015. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/128197>>.

Acredito que a proposta de um trabalho colaborativo, mediado por esse subprojeto, só tem a agregar, especialmente na minha formação, pois me espelho no professor atuante, seguindo o que inspira e buscando esquecer o que não me agrega. [...]. Acredito que fiquei mais motivada e interessada nas aulas que tangiam sobre a prática escolar, pois agora eu não estava mais apenas com a teoria, eu estava vivenciando a escola.

Pude perceber que eu permanecia mais tempo na universidade fazendo pesquisas, preparando aulas, buscando estratégias para ensinar algum conteúdo, trocando experiências com colegas sobre algumas dificuldades.

Outro ponto que destaco importante [...] foi a aproximação da universidade com a escola, onde realizamos atividades conjuntas, de forma que a escola não ficasse apenas com a prática e a universidade apenas com a teoria. Nós realizamos estudos teóricos e atividades práticas juntas, de tal forma, buscamos construir juntas, para a melhoria da formação inicial, continuada bem como a melhoria da educação básica.

O contato e o envolvimento com a prática escolar foi de suma importância para minha formação, especialmente por me permitir refletir minha própria prática diante da vivência na escolar. Acredito que esta aproximação e vivência mais intensa da escola foi essencial para a mudança no olhar, pois passei a ter um olhar mais sensível para com os alunos com dificuldades, sendo mais crítica e exigente comigo mesma quanto à minha maneira de ensinar. Passei também a valorizar meus registros como forma de me auto avaliar, ou seja, ao ler a escrita da prática desenvolvida pude ver meus erros e acertos, buscando melhorar na próxima vez.

Vale ressaltar que fiquei mais crítica e reflexiva, sempre pensando o que eu podia fazer para melhorar aquela realidade, o que eu estava fazendo de fato, o que me faltava... Passei muitas madrugadas buscando atividades que melhor se adequassem à realidade daquelas crianças e que as deixasse mais animadas, motivadas e aprendessem com prazer.

Pelas escritas, nas quais descrevia as atividades, as angústias e desafios da vivência em sala e aula, me possibilitou além de refletir sobre a própria prática, o aprimoramento da escrita acadêmica, favorecendo a escrita de artigos para eventos, trabalhos e meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Não posso esquecer de que a inserção neste subprojeto Pibid me fez “encontrar-me” de fato na licenciatura, pois deixei de lado a visão estereotipada que muitas vezes a universidade mostrava. Com a inserção, planejamento e realização de atividades e aulas, passei a me sentir reconhecida como professora, me sentindo motivada a continuar na carreira docente, me sentindo mais segura e confiante a enfrentar uma sala de aula.

Considero assim, que estar na escola, contribuiu para minha formação pois proporcionou a reflexão de minha prática, o contato com a realidade, estimulou a escrita e os registros, proporcionou uma formação mais humana e permitiu que eu me reconhecesse como

professora defronte à realidade; além de possibilitar vivenciar experiências que só o cotidiano escolar poderia oferecer.
(REGISTRO REFLEXIVO DE JANAÍNA, 28/01/2015).

Acredito que o início da carreira docente é um momento repleto de descobertas e especialmente desafios, momento decisivo para saber se prosseguirá e, ao passar por uma formação inicial como a proporcionada pelo Pibid, pude ter mais segurança para enfrentar os caminhos que estavam por vir e hoje, com quase quatro anos de docência, consigo enfrentar os desafios com outros olhares.

Participei do subprojeto durante todo o ano de 2014 e a previsão era que minha formatura acontecesse em dezembro do mesmo ano, mas tivemos algumas greves estudantis, que adiaram a finalização do curso em um semestre, ou seja, minha formação ficou adiada para junho de 2015.

Eu tinha a opção de participar por mais um semestre, mas, como já havia participado de três subprojetos diferentes e vivenciado muitas experiências²⁸, acreditei, na época, que já havia experienciado os mais diversos afetamentos como bolsista, que agora era o momento de buscar outras experiências, agora com olhar de professora quase formada e não mais como estudante. Eu queria atuar, ter uma sala para chamar de minha. Então optei por deixar o projeto em dezembro de 2014.

Estava finalizando o curso e buscando por emprego para atuar como Pedagoga, estudando para concursos públicos e pensando no mestrado. Diante de tudo vivenciado e proporcionado pelo Pibid, na época me sentia preparada para atuar como professora e estava ansiosa para tal, mas, ao mesmo tempo não queria parar de estudar e algo me inquietava: a matemática.

Durante toda a participação nos subprojetos, vivenciei e ouvi vários relatos das colegas sobre a dificuldade das pedagogas em ensinar matemática e isso me incomodava muito. Mesmo tendo passado pela graduação em Matemática, minha grande dificuldade com a mesma, ver todas aquelas professoras tendo dificuldade no ensino me incomodava, eu queria entender isso. Queria entender o motivo e, por mais que algumas questões relacionadas à sua formação e escolarização perpassassem diante de minhas hipóteses, eu queria entender mais de perto as reais razões desta dificuldade e, inicialmente, este foi meu interesse em buscar uma pós-graduação na Educação Matemática, a tal Matemática que alguns anos atrás me frustrava e me desestabilizava profissionalmente.

²⁸ Experiência segundo Larrosa (2002), só é possível quando algo te afeta e te toca, diferente de se ter informações, experiência é uma relação com o que se experimenta.

Mas, anteriormente ao Pibid, o interesse pela História Oral (HO) e pelas narrativas surgiram durante a graduação, quando da realização de um trabalho em uma disciplina de Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História²⁹, possibilitaram o contato com a pesquisa iconográfica e a HO. Este trabalho visava entrevistar, ouvir e analisar as narrativas de três pessoas de faixas etárias diferentes, visando compreender a diferença da educação vivenciada por cada uma delas em seu período escolar. A partir de então, comecei a pesquisar um grupo que envolvesse História Oral e Matemática, vindo a encontrar o Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem)³⁰, onde, envolviam História Oral e Educação Matemática, no qual, nos mais diversos trabalhos desenvolvidos, destacavam-se as narrativas e a produção de significados dadas a elas.

Tendo participado do Pibid durante o ano de 2014, com o interesse pela História Oral e movida por estas inquietações, entrei em contato com o Ghoem, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática. Com as inquietações relacionadas à matemática vivenciadas por pedagogas, a ideia inicial era que se realizasse um trabalho envolvendo as narrativas destas pedagogas sobre essa problemática e vi neste grupo, a possibilidade de realização da pesquisa.

Em conversas com uma de suas pesquisadoras, a professora Heloisa da Silva³¹, coloquei essa ideia inicial como proposta e ela me alertou sobre as diversas pesquisas já existentes nesse sentido, e que poderíamos pensar em outros vieses, e, assim, sugeriu que eu participasse do grupo e fosse participando das discussões.

Ao estar inserida no grupo, participando das discussões e buscando compreender a formação de professores no contexto do grupo, surgiu o interesse pelo Pibid. Esse interesse não se deu apenas por esse programa se tratar de uma política permanente de formação de professores, mas também por entender as narrativas acontecidas/ possibilitadas nele e por ele. Foi acenada a possibilidade de se pesquisar e estudar as mobilizações³² das narrativas nos dois subprojetos Pibid do qual eu havia participado, o interdisciplinar denominado “Universidade e escola pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação” e o

²⁹ Disciplina do quarto semestre da graduação em Pedagogia da Unesp/ Rio Claro, para maiores informações sobre a ementa desta disciplina, acessar: <http://ib.rc.unesp.br/Home/Instituicao/DivisaoTecnicaAcademica/SecaodeGraduacao/ped-conteudo-metodologia-do-ensino-de-historia.pdf>

³⁰ Liderado por Antonio Vicente Marafioti Garnica (Unesp, Bauru). Maiores informações disponíveis no site: www.ghoem.org ou diretório <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0018479156055834>.

³¹ Professora Doutora do Departamento de Educação Matemática e orientadora desta pesquisa.

³² Com mobilização queremos frisar a ideia de movimento junto com seus usos, do qual evitamos a palavra apropriação, que talvez pudesse ser um sinônimo, mas que não a vemos assim por dar a entender que existe algo essencial para ser apropriado. Em nossas concepções não cabe essa noção de essência ou verdade a ser “descoberta”, mas cabe produção de significados para mobilizações.

específico da Pedagogia “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”³³, do qual eu participei no ano de 2014.

Esse tema é também de interesse de uma das linhas de pesquisa do Ghoem, seguida pela professora Heloisa e intitulada “História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção”, cujo objetivo principal é o de elaborar, aplicar e analisar estratégias de caráter problematizador para a formação de professores que ensinam Matemática, considerando, dentre tais estratégias, a História Oral (HO) e, mais amplamente, as narrativas sobre a escola³⁴.

Deste modo, definiu-se como objetivo da pesquisa compreender como as narrativas foram mobilizadas nos subprojetos.

O ano de 2015 foi marcado por grandes conquistas. Fui aprovada no mestrado e em um concurso público para professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Piracicaba. Estava muito animada, pois além de atuar como professora, profissão que me constituí ao longo de minha trajetória, agora estava no mestrado, lugar tão idealizado e almejado por mim e muitos universitários.

No início de 2016 iniciei esta pesquisa e minha inserção no Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM). E agora?

³³ Edital Capes 61/2013, vigência de 2014 à 2017; entretanto, com a nova proposta, terá vigência até Junho/ 2016, mais informações disponíveis no site (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>).

³⁴ As abordagens de caráter problematizador são caracterizadas por: incidir sobre as várias dimensões constitutivas da cultura matemática e da Educação Matemática escolar (como por exemplo, a dimensão Matemática, a epistemológica, a lógica, a sociológica, a metodológica, a política, a ética, a didática); promover a realização e discussão de atividades que estimulem a interação e o diálogo entre os estudantes e entre professores e estudantes, como também o contato e discussão de diferentes práticas sociais e suas transformações históricas envolvendo os temas matemáticos em estudo; propiciar a iniciação do futuro professor de Matemática nos diferentes campos de investigação da prática social de pesquisa em Educação Matemática (SILVA, 2013).

CAPÍTULO 2: E AGORA? SOU PESQUISADORA... ONDE, O QUÊ E COMO PESQUISEI?

*“E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, você?
 você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 você que faz versos,
 que ama, protesta?
 e agora, José? [...]

 Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja a galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?”*

José, Carlos Drummond de Andrade (1942).

Onde?

Em setembro de 2015, ao ser aprovada no mestrado, estava bastante animada com a ideia de trabalhar com narrativas e História Oral (HO). Desta forma, passei a participar das reuniões do GHOEM, o que foi essencial para o desenvolvimento de minha pesquisa, pois eu possuía pouco conhecimento sobre narrativas e História Oral e, sendo um grupo que há 17 anos amplia estudos acerca da história da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessa cultura, tal participação foi de extrema importância na constituição desta pesquisa.

O grupo possui muitos trabalhos desenvolvidos, e em desenvolvimento, que abordam principalmente formação de professores, narrativas, história oral, dentre outros. E, por ser um grupo inter-institucional, reúne pesquisadores dos estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul,

Maranhão, Paraíba, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Paraná; possui atualmente oito linhas de pesquisas³⁵, denominadas: Projeto – Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil; Análise de Livros Didáticos – Hermenêutica de Profundidade; Escolas Reunidas, Escolas Isoladas: Educação e Educação Matemática em Grupos Escolares; História da Educação Matemática; História Oral e Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção; IC-GHOEM e Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva).

Participando do GHOEM e das reuniões de orientação em grupo³⁶ com a professora Heloisa, começamos a debater alguns aspectos descritos em meu projeto de pesquisa, com o intuito de aprimorá-lo para a apresentação na V Atividade Inaugural de Inverno do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM).

A primeira decisão que tomamos em conjunto foi a de deixar de investigar os dois subprojetos (Interdisciplinar e Pedagogia) que eu havia participado e manter apenas o específico da área de Pedagogia, pois acreditamos que ficaria muito amplo, em se tratando de uma pesquisa de mestrado. Era preciso delimitar melhor o foco da pesquisa.

Desta forma, ao alterar as intenções iniciais da pesquisa, reformulamos a questão norteadora, que definimos: *“Como, segundo pibidianas e ex-pibidianas, as narrativas são mobilizadas no subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro?”*.

Entender as mobilizações das narrativas no subprojeto Pibid/Pedagogia pode contribuir para futuros processos de formação de professores e, portanto, entendemos que esta pesquisa se mostra relevante em dois vieses: por ser o Pibid um ambiente fecundo para a análise de ações envolvendo práticas de formação e ensino por meio de narrativas e por poder contribuir para a reflexão e ação na direção das potencialidades das narrativas para a formação de professores de Matemática - um dos objetivos da linha de pesquisa *“História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção”* do GHOEM, na qual se insere esta pesquisa.

Com a delimitação da pesquisa e a mudança da questão norteadora, o foco voltou-se para as narrativas e para a formação de professores a partir de um olhar para as narrativas das experiências dos professores em formação. Junto ao grupo de pesquisa, retomamos a temática,

³⁵ Para maiores informações acesse: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=sobre.php>

³⁶ É de costume que o grupo tenha orientação coletiva, de forma que, todos participem ativamente na constituição e construção das pesquisas; ou seja, a cada escrita de capítulo é feita a socialização com o grupo para aprimoramento desta escrita.

realizamos novas leituras e discussões. Porém, o tema das narrativas na formação já fazia parte do meu processo formativo, e é dele que passo a falar neste momento.

2.1. Narrativas: sobre minhas vivências e compreensões junto ao Pibid

No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazer a mesma coisa. Ele se comunica como artesão: alguém que maneja as palavras como instrumentos. O homem se comunica com o homem por meio de obras de sua mão, tanto quanto por palavras de seu discurso: “Quando o homem age sobre a matéria, as aventuras desse corpo tornam-se a história das aventuras de seu espírito” E a emancipação do artesão é, antes de mais nada, a retomada dessa história, a consciência de que sua atividade material é da natureza do discurso. Ele se comunica como poeta: um ser que crê que seu pensamento é comunicável, sua emoção, partilhável (Rancière, 2002, p. 74).

Meu primeiro contato com as narrativas foi durante a participação no subprojeto Pibid/ Interdisciplinar, que contemplava os cursos de Licenciatura em Geografia, Educação Física e Pedagogia, denominado “Escola e Universidade Pensando a Formação Docente Interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”, do qual participei nos anos de 2011 a 2013. Conheci a professora Laura antes mesmo de ingressar no curso de Pedagogia e participar do Pibid, mas, foi por meio do Pibid que passei a conhecer mais de perto seu trabalho, especialmente com as narrativas.

Nas reuniões³⁷ entre todos os bolsistas do Pibid interdisciplinar, que aconteciam quinzenalmente, a professora Laura nos trazia textos e reflexões acerca da importância das narrativas sobre a sala de aula, por ela denominada “escritas reflexivas”. Os textos dialogavam sobre a temática e, principalmente, traziam experiências com as narrativas na formação de professores. Seu intuito era nos fazer entender as potencialidades das narrativas de professores e o quanto elas poderiam nos auxiliar a entender nossas próprias práticas.

Em alguns encontros ela solicitava que trouxéssemos narrativas de algum momento vivido em sala de aula, fosse aquele que refletisse uma prática “que não deu certo” ou um planejamento realizado e “bem sucedido”, ou seja, algo que tivesse nos tocado a escrever. Ela costumava citar o filósofo e professor francês Jacques Rancière, sempre nos inquietando e parafraseando o autor: “O que vê? O que pensa? O que fazes com o que pensa?”. Acreditava e nos possibilitava refletir acerca do vivido em sala de aula, sempre alertando que as licenciandas vivenciavam muitas experiências na escola, mas, que muitas vezes, não se

³⁷ Quinzenalmente os bolsistas de todas as áreas e os coordenadores do subprojeto se encontravam para falar sobre as vivências na escola e dialogar sobre as inquietações surgidas.

pensavam sobre estas vivências. E era preciso pensar sobre, ela queria nos fazer pensar... Mas não “pensar por pensar”, mas pensar para refletir e agir. Ela dizia que a reflexão e ação eram necessárias no cotidiano do professor, para que ele conseguisse entender suas práticas; não bastava refletir se não acontecesse a ação a partir da reflexão.

Na ocasião, como estudante, ainda não sabia muito escrever reflexivamente, meus relatos eram muito descritivos. A escrita era marcada por “necessidades” em se registrar o ocorrido para enviar à professora orientadora ou para socializar nas reuniões em grupo. Hoje, como professora e pesquisadora, enxergo que na época talvez faltasse maturidade para entender e enxergar a importância dessas escritas para a minha constituição como professora e pesquisadora. Nesse primeiro contato com as narrativas fui aprendendo a escrever; aos poucos minhas escritas descritivas passaram a ser mais reflexivas.

No início, escrevia muito, mas narrava-se e refletia-se pouco. Aos poucos fui compreendendo e resignificando sentidos ao narrar e refletir. Narrar e refletir sobre o processo vivido na sala de aula estava começando a fazer sentido, não apenas por ter que escrever para socializar, mas por conseguir entender por meio das narrativas a construção e percursos das minhas práticas como professora.

Ao resgatar minhas narrativas para esta pesquisa percebo que elas eram marcadas por inseguranças de se adentrar na sala de aula e por medo de errar, características marcantes de alguém que estava no início de sua constituição como professora.

Durante a participação no Pibid e conhecendo um pouco do trabalho da professora Laura, comecei a participar do projeto de extensão ³⁸ coordenado por ela, a fim de conhecer um pouco mais seu trabalho e entender um pouco mais sobre as narrativas. Nos encontros aconteciam leituras e discussões sobre as práticas docentes, mas, especialmente, socializações de estudantes de licenciatura e professores recém-formados sobre suas experiências na escola. Nesta época comecei a realizar narrativas com mais frequência, pois, um dos objetivos do projeto era também desenvolver as práticas de escritas reflexivas. Escrevíamos sobre os textos lidos, sobre as experiências trocadas nas reuniões e sobre o vivido na escola. As narrativas eram socializadas via e-mail e depois dialogadas nas reuniões.

Lembro que em uma das reuniões surgiu o diálogo sobre um “momento mágico” vivenciado por uma licencianda em sala de aula, um momento que havia sido especial para

³⁸ Projeto de extensão que aconteceu de 2010 a 2015, denominado “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” coordenado pela professora Laura, do qual participavam alunos de diferentes anos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp e objetivava socializar e discutir experiências sobre escola e docência. Para maiores informações acesse: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700066H6>

ela e como isso foi importante para refletir seu planejamento e se afirmar como professora. Começamos a dialogar sobre estes momentos vivenciados na escola e como muitas vezes eles passavam despercebidos e até esquecidos, seja pelo cotidiano de demandas do professor ou porque não escrevemos sobre isso. A professora Laura dizia em todas as reuniões sobre a importância dessas escritas, para que a gente conseguisse se enxergar, mas não dizia isso de forma automática e repetitiva. À medida que os diálogos aconteciam e as vivências eram relatadas, as discussões sempre nos levavam a refletir sobre nossas práticas e o quanto escrever estava sendo importante para cada uma ali presente.

Nesta reunião, ela pediu que cada uma escrevesse uma narrativa contando sobre seu momento mágico em sala de aula, faço aqui um recorte do texto, onde relato o processo de constituição da docência e principalmente o “aprender a escrever” e refletir sobre minhas práticas em sala de aula:

“Logo no primeiro ano da matemática vi que aquilo não era pra mim [...] Mas também neste ano participei de um projeto de extensão que ensinava matemática para crianças com necessidades especiais, e não é que gostei? [...] Conversei com várias pessoas e amigas sobre o curso, mas o auge foi quando participei de uma pequena oficina com a Laura, em um encontro do Núcleo de Ensino e do PIBID. [...] mas esse contato com as “pipocas”, os relatos de experiência vistos naquele dia e a alegria da Laura em transmitir tudo isso fez com que eu tivesse a certeza de querer ser professora. Este foi o primeiro momento mágico em minha vida de “aspirante a professora”.

“ [...] Adentrar na escola com outro olhar e com novas perspectivas me assustava bastante. Mas, [...] trabalhando com uma sala de Recuperação Intensiva me trouxe novas experiências e perspectivas, me trouxe a vontade de lutar por aqueles alunos com dificuldades. Ao finalizar o projeto com minha “primeira turma” foi meu segundo momento mágico, ver naqueles rostos a alegria de dever cumprido, de se sentirem capazes e estarem mostrando isso para a escola.

Meu terceiro momento mágico aconteceu quase que simultaneamente com o segundo, foi o momento de minha despedida do SESI. [...] muito choro, muita despedida; mas um aluno em especial chorava muito, soluçava e me implorava para não ir embora. Não entendia porque ele chorava tanto pois eu nem ficava com frequência em sua sala, apenas duas horas por semana, nem tínhamos tanto vínculo (eu imaginava). A professora desta sala me chamou num canto: Janaina, todos estamos tristes com sua saída, mas em especial o João, ele está realmente muito triste! Falei para ela que não entendia o porquê, que ele era muito tímido e não tínhamos tanto contato, e ela simplesmente me disse: Em algum momento, nesse pouco tempo que vocês estiveram juntos você o ajudou e o tratou de tal forma que ele se sentiu especial e criou um carinho por você! Eu chorei mais ainda, ele era tão tímido e eu apenas o encorajava em suas atividades, o que pra mim era o “APENAS” pra ele foi o “ESSENCIAL”. Com a

correria do dia a dia deixamos passar esses “pequenos grandes momentos”. É preciso sensibilidade e se permitir enxergar cada momento.” (NARRATIVA REFLEXIVA DE JANAINA, 24/10/2013)

As narrativas estavam começando a fazer sentido pra mim, eu estava conseguindo “sentir” minhas práticas e refletir sobre elas. Ao enfatizar que “*é preciso sensibilidade*” quero dizer que precisamos nos permitir ver, escutar, sentir e estar atentos para o que já nos alertava Benjamin: “nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (BENJAMIN, 1991, p. 111).

Quando falamos de “ver e se permitir enxergar” entendemos que é no sentido dito por Mignolo (2017) sobre nos deixar sentir a partir dos 5 sentidos, ou seja, muitas vezes encaramos apenas a visão como a primordial para nossas ações e sentido dado a elas. Contudo, ao refletir sobre a sensibilidade e o permitir enxergar damos vez e voz ao sentimento vivido naquele momento, pois como o próprio Mignolo nos diz, para refletir acerca de algo é preciso aflorar e deixar-se sentir, por meio dos 5 sentidos, não apenas da visão.

Assim, é preciso deixar um pouco a racionalidade de lado e sentir com meus pensamentos sobre aquilo que estava acontecendo. Ou seja, é preciso sensibilidade para que não seja apenas mais um momento passado e não se perca a riqueza da experiência, de sua potência para a aprendizagem, deixando de lado os sentimentos envolvidos, reflexões sobre o que se pode aprender com aquilo que nos acontece, nos atravessa.

Neste período, o Pibid interdisciplinar estava sendo concluído e no próximo ano eu entraria no Pibid específico da Pedagogia. Estava também em fase de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que também refletia acerca do Pibid, ou seja, todos os caminhos me levavam às narrativas sobre a reflexão da prática docente.

As narrativas na formação de professores fez parte de minha formação desde o momento em que ingressei no Pibid interdisciplinar em 2011, no decorrer do projeto e, principalmente, em contato com a professora Laura e seu trabalho sobre as narrativas. Foi pela participação no Pibid e no projeto de extensão Diálogo e Alteridade, que as narrativas na formação de professores começaram a fazer parte de meu percurso e “me trouxeram” até aqui. Mas foi na atuação junto ao Pibid específico da Pedagogia que as narrativas foram se constituindo mais presentes na minha formação, talvez pelo fato de estar me formando e se aproximando do momento de atuar como professora.

O subprojeto Pibid/ Pedagogia-Unesp, Rio Claro (iniciado em 2014 e concluído em fevereiro de 2018), era composto por uma coordenadora de área, professora do Departamento

de Educação do Instituto de Biociências da Unesp, dez estudantes do curso de Pedagogia desta instituição, duas supervisoras e dez professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dante Egreggio, onde as atividades do subprojeto acontecem em parceria com a universidade.

Nesse contexto, as narrativas eram utilizadas mais enfaticamente, como meio para o compartilhamento e discussão de significados sobre experiências vividas na escola pelos envolvidos no subprojeto. As narrativas foram, assim, mobilizadas de forma oral e escrita, por meio de “diários de bordo” a fim de se relatar planejamentos de intervenções, seu desenvolvimento, acontecimentos diversos na escola, bem como, angústias relacionadas às dificuldades encontradas ao lecionar. Em reuniões quinzenais na universidade e na escola, esses relatos eram socializados de forma oral e/ou escrita e, diante de alguns apontamentos, eram feitas reflexões e troca de vivências sobre os aspectos narrados.

Durante a participação no subprojeto da Pedagogia, nós escrevíamos muito, tudo era pautado nas escritas, praticamente um hábito adquirido pelas bolsistas daquele grupo. Após a vivência semanal em sala de aula, era realizado um registro reflexivo, sobre os afetamentos e inquietações, bem como registros de todas as reuniões promovidas no subprojeto, com orientadoras, supervisoras e bolsistas.

O processo de narrar o vivido nos forma à medida que nos transforma, pois como sugerem as reflexões de Collares, Moysés e Geraldi (2001, p. 5), “o essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem os lugares de enunciadores, e, conseqüentemente, estabelecerem uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece”.

Minha participação neste subprojeto e meu percurso para a constituição da professora que sou hoje foram “me levando” a esta pesquisa. Destaco aqui um trecho de meu TCC, onde reitero a importância que as narrativas tiveram para mim e para outras bolsistas à medida que eram elencadas em “diários de campo”:

Pela elaboração de diários de campo, no qual relatavam e descreviam as atividades, as angústias e desafios da vivência em sala e aula, possibilitou aos bolsistas um aprimoramento da escrita, pois registrando frequentemente, além de refletir sobre a própria prática aprimoravam sua escrita acadêmica, favorecendo a escrita de artigos para eventos, seus trabalhos de conclusão de curso e até mesmo a escrita de projetos para submissão em mestrados e pós-graduação. (SILVA, 2015, p. 68).

O Pibid e as narrativas foram essenciais para que eu conseguisse enxergar minhas práticas, mas não apenas para mim, os diários escritos por cada pibidiana permitiam que elas conseguissem enxergar suas práticas. Pesquisando sobre o assunto pude constatar vários

artigos e monografias que versavam sobre o Pibid, escolhendo, portanto investigar a contribuição do mesmo na formação inicial de Pedagogas em meu trabalho de conclusão de curso. Ao iniciar as entrevistas com as depoentes desta pesquisa, soube que uma delas também havia feito seu TCC sobre o Pibid e sua importância para a constituição docente.

Destaco aqui, um registro reflexivo dela³⁹ em seu trabalho de conclusão de curso, que me ajuda a expressar, nesse momento, aspectos sobre o modo como as narrativas nos atravessavam no Pibid-Pedagogia:

Hoje acompanhei o trabalho de uma professora que estava substituindo a professora Margherita. Esta professora realizou diversas atividades durante a aula [...] Após a leitura a professora começou a explicar conteúdos de pontuação. Para colocar em prática o que havia ensinado, a professora pediu para que os alunos usassem o conteúdo na escrita que fariam, e propôs a atividade a ser realizada. Depois de um bom tempo percebi que Riam⁴⁰, não havia escrito nada, estava quieto em sua carteira, com um semblante de desânimo. Como eu estava ciente dos problemas que vinha enfrentando em casa, fui até ele abaixei e perguntei se estava tudo bem, ele respondeu que sim, como se minha presença fosse insignificante para ele, me tratou com indiferença.

Mesmo assim, peguei uma cadeira e coloquei ao lado da carteira de Riam, questionei por que ele não havia começado a escrita, e ele me respondeu que não sabia escrever histórias. Dizendo para ele que se ele tentasse, conseguiria e o estimulando, Riam começou a escrever, e sua escrita foi tomando forma. Passado um tempo a professora começou a cantar e brincar com os alunos. Faltavam 10 minutos para o sinal da saída. Percebi o interesse de Riam ao olhar atentamente a brincadeira, ela lhe prendera a atenção como uma necessidade. Porém, ele não havia acabado a tarefa proposta pela professora. Pensei. Sabendo de sua situação e reconhecendo seu esforço na tarefa, disse a ele para que guardasse o caderno e fosse brincar também, mas que fizesse a lição em casa. Naquele dia após bater o sinal, Riam veio até mim quando a sala já estava quase vazia, me disse tchau e se dirigiu com os braços meio abertos a fim de me abraçar [...]. (ZANETTI, 2016, p. 50).

Assim como Zanetti (2016) destaca a importância de um olhar atento às necessidades individuais de cada aluno, mostra o que era muito presente no subprojeto, a possibilidade de conviver com práticas de diferentes professoras e como essas práticas perpassavam os mais diversos olhares, nos permitindo refletir constantemente sobre a docência sem ainda estar em sala de aula, tudo isso ainda em nossa formação inicial, o que destaco ser um privilégio.

Ao ter um olhar atento, possibilita-se a experiência, que segundo Larrosa, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça.” (LARROSA, 2002, p. 20). E, como

³⁹ Pamela Nadai Guisante Zanetti, bolsista do subprojeto de 2014 à 2016, no qual escreveu seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre o Pibid, intitulado: “Pibid: sua contribuição na constituição docente”, para maiores informações acesse: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2017-08-11/000888601.pdf>

⁴⁰ Refere-se a um aluno da turma acompanhada.

cada bolsista acompanhava uma professora diferente, cada uma trazia um olhar, fosse oralmente, fosse por meio dos registros escritos sobre a escola, sobre a sala de aula e sobre as práticas docentes. Cada dia, esse olhar atento nos possibilitava uma nova experiência.

Mas, mesmo em se tratando de turmas diferentes, vários contextos eram comuns em nossos diálogos: dificuldades enfrentadas por alunos no processo de aprendizagem, dificuldades da professora da sala em explicar alguns conteúdos (especialmente os de matemática), algumas práticas docentes que admirávamos e outras que não conseguíamos entender.

Com as vivências de sala de aula trazidas pelas socializações das narrativas das bolsistas, fomos expandindo nossos olhares para além da universidade, enxergando a escola de outras formas, abrindo os olhares e prestando mais atenção ao que nos cercava e, assim como observou Masschelein (2008, p. 42):

Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível.

Tal como Zanetti (2016) estava atenta às necessidades daquele aluno e despreendida da rotina tradicional predominante nas salas de aula, eu também estava em formação e me abrindo para o mundo, atenta e aberta para experienciar⁴¹ o máximo possível. O gosto pela leitura já era predominante em minha vida, eu só não me interessava até então por livros de ficções científicas, mas, ao me deparar com uma professora apaixonada pelo tema, me descobri gostando. Ao passar algum tempo pesquisando livros para trabalhar com crianças e que envolvesse ciências, passei a ter novos olhares pelo tema, enxergando outras possibilidades para com o trabalho; pude entender que, em se tratando de sala de aula e de ensinar, tudo é válido, desde que interesse e promova o aprendizado de alguém. Pois, considerando a sala de aula, ambos estão em constante aprendizado, o aluno e o professor.

Lendo os registros do projeto e os registros que faço hoje, sobre minhas práticas em sala de aula, é perceptível o amadurecimento, especialmente com relação à autoconfiança e planejamento de aula. Ter adquirido o hábito de escrever diariamente viabiliza meu

⁴¹ Para Larrosa (2002), para que a experiência aconteça “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (p.19)

entendimento sobre minha constituição como professora, que se dá a cada dia, a cada novo planejamento, a cada nova aula e a cada reflexão acerca do planejado e do acontecido.

Ao permitir que minhas ações fossem demarcadas pela “atenção ao presente”, como diz Masschelein (2008), fui “tornando a experiência possível”, me constituindo professora, pesquisadora e professora-pesquisadora.

Neste processo de abrir-se para o mundo, apesar das narrativas fazerem parte de minha constituição como professora eu ainda possuía pouco conhecimento sobre as pesquisas envolvendo as narrativas e a História Oral, bem como realizar uma pesquisa com essa abordagem. Foi neste momento que busquei compreender a temática das narrativas, mais especificamente as narrativas na formação de professores, procurando referenciais teóricos que versassem sobre o tema e auxiliassem na pesquisa.

2.2. História Oral e Narrativas: sobre minhas vivências e compreensões a partir desta e nesta pesquisa junto ao Ghoem

Pesquisar é criar devires, exprimir o virtual incluído em uma situação, lançar multiplicidades que não podem ser presas nas grandes máquinas estatais, geralmente binárias (tais como homem-mulher, branco-negro, adulto-criança etc.). Nas ciências humanas e da sociedade desenvolvem-se pesquisas estudando o singular, tais como as pesquisas etnometodológicas e interacionistas, socioanalíticas e sociopoéticas, etnocenológicas e ritualísticas. Uma área do conhecimento é criada, aos poucos, na qual são teorizados os dados produzidos pelos grupos-sujeitos das pesquisas, sendo estes dados criações singulares, quase artísticas, inesperadas e imprevisíveis, dos sujeitos pesquisados. Muitas vezes, os pesquisados tornam-se pesquisadores ao participar da leitura, da análise, da experimentação e da teorização dos dados que produziram (Gauthier, 1999, p.2)

No início do mestrado, com as reuniões do GHOEM e as orientações com a professora Heloisa, fui aprofundando o estudo sobre a relevância do uso das narrativas no âmbito da educação, encontrando alguns autores, dos quais destaco Cunha (1997), que defende as narrativas a fim de permitir que o sujeito se torne visível para ele mesmo, refletindo sobre si para se reconhecer como profissional (educador); Connelly & Clandinin (2008) e Clandinin & Connelly (2011) que justificam ser a narrativa a melhor forma de se representar e entender a experiência, já que representa histórias vividas e contadas; Abrahão (2011) que enfatiza as narrativas possibilitarem clarear e ressignificar os afetamentos dos sujeitos, que ao serem narrados vão tomando novos significados.

No campo da Educação Matemática, destacamos Nacarato, Mengali e Passos (2011), que utilizam as narrativas a fim de sinalizar sobre os perfis de estudantes de Pedagogia com

relação ao ensino de Matemática, prevalecendo nestes, marcas negativas com relação à disciplina; Oliveira (2011), que traz um estudo das possibilidades de como as narrativas sobre o processo de desenvolvimento profissional estão sendo utilizadas como atividades de formação inicial e continuada, destacando que, na formação inicial, a narrativa potencializa a reflexão, permitindo compreender causas e consequências das ações passadas ou recentes, criando, a partir deste processo de reflexão, novas ações e reflexões, possibilitando questionar crenças e práticas institucionais; já na formação continuada, a autora destaca os “casos de ensino” narrados pelos próprios professores, que têm sido utilizados como estratégias para a formação docente, permitindo que o professor reflita suas experiências e sejam críticos na tomada de decisões no âmbito da prática cotidiana; e Garnica (2013), que, dentro da linha de pesquisa do Ghoem, intitulada “*Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil*”⁴², traz as concepções sobre teorização e metodologia, formação de professores, narrativas e o conceito de mobilização/ apropriação; dentre outros.

Tendo realizado alguns estudos sobre narrativas na formação de professores, busquei aprofundar a temática da História Oral, mais especificamente seguindo os interesses da linha “História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção”, em que esta pesquisa está inserida e cujo objetivo principal é o de elaborar, aplicar e analisar estratégias de caráter problematizador para a formação de professores que ensinam Matemática, considerando, dentre tais estratégias, a História Oral (HO) e, mais amplamente, as narrativas sobre a escola⁴³.

Considerando os trabalhos desenvolvidos no GHOEM nos últimos 15 anos, seu pano de fundo têm sido as possibilidades trazidas pelas narrativas para a pesquisa sobre história da formação de professores, sendo a História Oral o modo mais utilizado na realização dessas investigações. A proposta é avaliar de que modo as narrativas que já apresentam possibilidades para as pesquisas dessa linha, podem ser potenciais em processos de ensino, aprendizagem e formação de professores de Matemática.

⁴² Para maiores informações sobre a linha de pesquisa, acessar: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=linhas.php>

⁴³ As abordagens de caráter problematizador são caracterizadas por: incidir sobre as várias dimensões constitutivas da cultura matemática e da Educação Matemática escolar (como por exemplo, a dimensão Matemática, a epistemológica, a lógica, a sociológica, a metodológica, a política, a ética, a didática); promover a realização e discussão de atividades que estimulem a interação e o diálogo entre os estudantes e entre professores e estudantes, como também o contato e discussão de diferentes práticas sociais e suas transformações históricas envolvendo os temas matemáticos em estudo; propiciar a iniciação do futuro professor de Matemática nos diferentes campos de investigação da prática social de pesquisa em Educação Matemática (SILVA, 2013).

No que tange às potencialidades das narrativas em processos de ensino, Silva (2013) aposta que as memórias individuais proporcionadas pelas narrativas, permite tanto ao estudante quanto ao professor compreender como cada tema é trazido à tona nas mentes dos estudantes, possibilitando um processo inicial de discussão que permite compreender diversos pontos de vista e articulá-los em sala de aula, especialmente no que tange às dificuldades e diferenças. Além disso, sugere como um trabalho profícuo para os estudantes, entrevistas sob a abordagem da História Oral, com professores atuantes, de modo que possam se aproximar das realidades escolares por meio dos significados que profissionais atribuem às situações que vivenciam na escola, em suas salas de aula.

Dentre outros pesquisadores do grupo, Silva (2013) orientou algumas pesquisas envolvendo o uso de narrativas na e para a formação com intuito de elaborar e aplicar estratégias na formação de professores de Matemática (e que ensinam Matemática) por meio de narrativas orais e escritas fundamentadas pela História Oral. A pesquisa de Tizzo (2014), por exemplo, buscou compreender as potencialidades da História Oral (como uma abordagem didático - pedagógica) na disciplina Política Educacional Brasileira (PEB) do curso de licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro; Zaqueu (2014) versou sobre como ex-bolsistas do Pibid/ Matemática da Unesp de Rio Claro, compreenderam as ações do programa em sua formação e Flugge (2015), em um movimento próximo ao realizado por Tizzo (2014), teve seu foco nas disciplinas de cursos de Pedagogia que discutem a Matemática e seu ensino.

Na pesquisa de Tizzo (2014), ele destacou os resultados a partir de duas temáticas: uma relativa à formação inicial de professores de Matemática e outra às possibilidades trazidas pelos procedimentos comumente utilizados em HO à disciplina PEB. Ele evidencia uma iniciativa que poderá balizar uma futura implementação da HO no plano de atividades da disciplina PEB em cursos de licenciatura em Matemática.

Na pesquisa de Zaqueu (2014), os resultados indicam que o PIBID vem agregar um modelo de formação de professores alternativo às licenciaturas, e que a parceria estabelecida entre subprojeto PIBID–Edital 2009 e a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado fortaleceu ambas as propostas, bem como a parceria escola e universidade, favorecendo a motivação das bolsistas a seguir a carreira docente.

Na pesquisa de Flugge (2015), a partir da análise das narrativas produzidas pelas estudantes de Pedagogia, possibilitou a reflexão das estudantes por meio de memórias sobre as experiências/vivências enquanto alunas, sobre sua visão de si, em relação ao ensino da Matemática e questões referentes à temática por elas estudada durante a disciplina, práticas de professores e de outras vivências por meio do contato de narrativas escritas e orais de/com

professores. Desta forma, favoreceu para refletir as futuras atuações como profissionais que ensinarão Matemática.

Atualmente, no GHOEM , sob orientação da professora Heloisa, destacam-se as teses de doutorado recém defendidas de Zaqueu- Xavier (2019) e Tizzo (2019), voltados à compreensão da mobilização das narrativas em processos de formação de professores. A de Zaqueu-Xavier (2019) buscou tecer modos de compreensões e de mobilização de narrativas na formação inicial de professores no âmbito do Pibid/ Ufscar, respaldada na metodologia da História Oral. Como resultados, sua tese indica que as narrativas apresentadas dizem sobre o processo formativo do aluno, das relações que o envolvem, do processo de precarização do Pibid, das dificuldades enfrentadas pela escola, da importância de propostas governamentais que incentiva e valoriza financeiramente a iniciação à docência, dentre outros, elencando o portfólio como instrumento principal de formação e avaliação. Já a tese de Tizzo (2019), na mesma direção de Zaqueu-Xavier (2019), analisou as concepções dos formadores envolvidos nos sete subprojetos Pibid nos cursos de licenciatura da Unesp/ Rio Claro e sinaliza a potência do trabalho com narrativas em processos de formação de professores e como ela possibilita o que futuros professores entendam aspectos de sua formação em constituição.

Destacamos também Silva, M. (2016), pesquisa de doutorado ainda em desenvolvimento e que buscará analisar o movimento da pesquisa na área da Educação Matemática no que tange as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, por meio de entrevistas com coordenadores de grupos de pesquisas do Brasil envolvidos com essa temática.

Desta forma, ao estar inserida no grupo e ao buscar compreender como as narrativas foram mobilizadas no subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, segundo o ponto de vista dos estudantes bolsistas participantes, dialogamos alguns procedimentos para a realização desta pesquisa, no sentido de definir um método para entrevistar as bolsistas e ex-bolsistas.

2.2.1. História Oral: fundamentos, escolhas e procedimentos nesta pesquisa

Você é livre para fazer suas escolhas, mas é prisioneiro das consequências.

Pablo Neruda, sem data.

Ao considerarmos o objetivo desta pesquisa, entendemos que as narrativas provenientes de entrevistas com bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto Pibid/Pedagogia podem ser fontes de conhecimento tal qual documentos oficiais, especialmente com relação ao

aprimoramento da formação inicial do qual o Pibid objetiva. Nesse sentido, as narrativas caracterizam-se por “processos de produção de significado para acontecimentos ou situações, têm a potencialidade de criar ou legitimar discursos e admitem nelas mesmas uma pluralidade de modos de produção de significado” (SILVA, BARALDI e GARNICA, 2013, p. 61), é disso que estamos em busca.

Mesmo sem intencionalidade de se tornarem fontes de conhecimento, ao dialogar sobre a formação inicial vivida pelas bolsistas por meio das entrevistas, legitimam-se discursos e uma pluralidade de produção de significados, inclusive com relação ao ensino e aprendizado de Matemática⁴⁴ que é tão temida pelas pedagogas devido ao percurso escolar vivido na infância, tomado por reprodução e rigidez, dentre outros fatores⁴⁵.

Para Schwarzstein (2001), por meio de entrevistas sob a abordagem da História Oral, “os testemunhos produzidos oferecerão, portanto, elementos para entender como as pessoas pensam sobre certos eventos e como elas percebem o seu desempenho nos processos históricos” (p. 19). Desta forma, buscaríamos entender os processos vividos pelas bolsistas e como elas percebiam este processo ao longo de sua formação; para tanto, vimos na História Oral uma metodologia adequada para realizarmos esta pesquisa com vistas a atingirmos nossos objetivos.

Mas, para falar sobre História Oral como metodologia, como metodologia desta pesquisa é preciso escrever...

*Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
E as estrelas lá no céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.
O peixe beija e morde o que vê.
Eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?*

Razão de ser, Paulo Leminski (2017, p. 58).

⁴⁴ Será discutido mais à frente.

⁴⁵ Abordaremos esta temática no decorrer da dissertação.

Meu interesse pela História Oral (HO) surgiu na graduação em Pedagogia, enquanto eu cursava a disciplina de Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História. Nela tive contato com a pesquisa iconográfica e a História Oral. Neste caso, realizamos um trabalho para a disciplina que visava entrevistar⁴⁶, ouvir e analisar as narrativas de três pessoas de faixas etárias diferentes; o objetivo era buscar e compreender as diferenças da educação vivenciada por cada uma delas em seu período escolar.

Me recordo que este trabalho foi muito marcante naquele período, pois a ideia de buscar as memórias das pessoas por meio das entrevistas e a partir disso tecer relações com a história e com o período em que viveram, estava fazendo mais sentido do que boa parte do conteúdo de história que eu havia estudado na escola. Eu conseguia fazer relações, me situar historicamente e compreender vários momentos da história brasileira. Nestas entrevistas, ainda desconhecendo a potencialidade da HO, era preciso ouvir além do que nos interessava, era preciso ouvir o que os depoentes tinham a contar: aquilo que lhes eram significantes! E não apenas o que eu buscava saber.

E foi esse movimento que me gerou o interesse pela HO e sua utilização como metodologia em uma possível pesquisa. Hoje posso entender como este interesse pela HO foi justificando seu uso como metodologia em minha pesquisa, mas na época não tinha muito entendimento de sua potencialidade como tal.

Os estudos nesse período sobre História Oral não foram muito aprofundados, tendo em vista que o objetivo maior da disciplina era compreender a história brasileira e o contexto escolar nos respectivos momentos históricos. Mas, mesmo assim, eu estava interessada no assunto. O fato de ouvir as versões (outras) de uma mesma história me inquietava e me instigava. O tempo passou, a graduação foi sendo concluída, mas esse tema não saía da minha memória.

Tanto que, ao decidir que faria mestrado e ao buscar algo que gostaria de estudar, trabalhar com História Oral passou a ser uma das minhas principais iniciativas com relação ao que eu gostaria de fazer em minha pesquisa de mestrado. Mas eu não conhecia muito sobre o assunto e nem como ele poderia ser usado, muito menos sobre a utilização como metodologia de pesquisa. Foi o contato com a professora Heloisa e a participação no GHOEM que me permitiram um melhor entendimento.

⁴⁶ O roteiro de entrevista utilizado nesta pesquisa encontra-se nos anexos.

Neste percurso, primeiro busquei entender com mais profundidade a História Oral, como se dava a sua mobilização e como se ampliava seu uso como metodologia de pesquisa, de uma forma mais geral.

Entre as diversas leituras, pude compreender que a História Oral “trilhou” vários caminhos e que, por meio de relatos do cotidiano ela foi sendo utilizada desde muito tempo atrás. Segundo Alberti (2005):

[...] a História Oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador à fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (p. 155).

A autora remete a um equívoco muito cometido, que até então eu mesma não havia me atentado: o entendimento da entrevista como história, quando na verdade a entrevista deve ser tida como uma fonte oral. Durante a disciplina cursada na graduação eu de fato tinha a entrevista já como história, quando na realidade a entrevista é uma fonte oral que trará evidências ao problema de pesquisa. Ou seja, a entrevista é tida como instrumento da HO.

Neste sentido, a HO foi escolhida nesta pesquisa a fim de evidenciar as histórias (outras) trazidas pelas depoentes de acordo com a temática pré-estabelecida- as narrativas no Pibid. Essas histórias contadas constituem-se em versões históricas sobre aquilo que queremos compreender e, neste sentido, vislumbramos outra característica importante da HO como metodologia de pesquisa: A possibilidade de escutar e entender versões históricas sobre um mesmo evento; neste caso, a mobilização das narrativas no Pibid Pedagogia da Unesp de Rio Claro. Versões históricas atravessadas pelos significados atribuídos àquele evento pelas depoentes, os sentidos da história que contam na vida delas, os modos como as vivências narradas afetaram suas vidas.

Para este movimento se faz necessário ressaltar “o movimento por trás do movimento”, ou seja, os bastidores por trás das entrevistas: como aconteceu para que chegássemos até aqui. Antes de realizar as entrevistas e os movimentos pré e pós entrevistas, buscou-se entender um pouco mais sobre a HO.

Silveira (2007) explica que não há uma receita para a realização de entrevistas, mas traz observações importantes dos autores Thompson (2002), Alberti (2004, 2005) e Zago (2003) a fim de orientar “o pesquisador na produção de entrevistas no método da História Oral” (p.39):

1. Ter consciência de que não existe neutralidade do pesquisador desde a escolha pelo tipo de entrevista até qualquer outro instrumento de coleta de

dados ou fontes. 2. Respeitar os princípios éticos e de objetividade na pesquisa, lembrando que nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões. Todas as conclusões são provisórias, pois podem ser aprofundadas e revistas por pesquisas posteriores. 3. O pesquisador não deve se apropriar da entrevista somente como uma técnica de coleta de dados, mas como parte integrante da construção do objeto de estudo. 4. A entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação. Dar preferência a perguntas mais abertas e a um roteiro flexível. 5. Reservar um tempo relativamente longo para a realização da entrevista. 6. Durante a entrevista, é válido ter um diário de campo onde possam ser feitas anotações das reações, posturas e impressões do entrevistado, dificuldades nas informações obtidas, o que provocaram suas lembranças, novidades nas informações ou conteúdo, informações obtidas em off, etc. Fazer uso de elementos que evoquem a memória do entrevistado como fotografias, recortes de periódicos e menção a fatos específicos podem facilitar o desenvolvimento do trabalho. 8. Construir fichas que organizem e orientem as futuras fontes orais. Deve-se privilegiar dados como: nome do entrevistado, número da entrevista que vai representar dentro do universo da pesquisa, idade do entrevistado, endereço, local onde foi gravada a entrevista, nome do entrevistador, idade, profissão, religião, data das entrevistas realizadas com o informante, em que fitas (previamente numeradas) estarão gravadas as entrevistas, em que páginas da transcrição se encontrarão referências a determinados temas e se há alguma restrição ao acesso às informações. 9. No início da entrevista, gravar informações como: nome do entrevistado, do(s) entrevistador(es), data, local e finalidade do trabalho. 10. Providenciar um Termo de Consentimento Informado, onde fique bem claro ao entrevistado: a) finalidades da pesquisa; b) nome do informante e número do documento pessoal, como RG; c) se a divulgação da entrevista oferece riscos ou prejuízos à pessoa informante; d) permissão ou não para divulgar o nome do informante (caso não seja permitido, orienta-se que se produza uma declaração para esse fim no verso do termo, sendo assinado por ambas as partes, (pesquisador e entrevistado), podendo o informante optar por um pseudônimo; e) cedência dos direitos de participação do entrevistado e seus depoimentos para a pesquisa em questão; f) abdicação dos direitos autorais do entrevistado e de seus descendentes; g) data e assinatura do termo pelo participante e pesquisador – torna-se importante, nesse item, anexar ao termo que será assinado por ambas as partes, a transcrição da entrevista. (SILVEIRA, 2007, p.39 e 40)

Portanto, utilizar a HO como metodologia de pesquisa não é tarefa simples, por mais que não haja uma receita a se seguir, as observações elencadas por Silveira (2007) a partir dos autores por ele citados norteiam a realização da entrevista e sua utilização como instrumento da HO.

Buscando compreender essa metodologia, entendendo que a entrevista tornar-se uma fonte oral durante a realização da pesquisa e, ao mesmo tempo, é instrumento dessa pesquisa, compreendi também que a História Oral produz as narrativas orais, ou seja, as narrativas de memória.

Para Silveira (2007), as narrativas de memória à medida que mostram como o entrevistado vê a si mesmo e o mundo são configuradas como narrativas de identidade, significando o sujeito para si mesmo, na forma como ele é visto pelo outro ou pelo coletivo. No Ghoem, a História Oral é utilizada com o intuito divulgar as diversas versões históricas dos sujeitos a partir de seus depoimentos e, ao mesmo tempo, escrever uma história a partir dessas histórias que não tem intenção de determinar uma verdade absoluta de história, mas sugere essa como uma dentre as histórias possíveis a partir dos depoimentos gravados e transformados em fontes orais e escritas, bem como de outras fontes e referências estudadas. Por meio das entrevistas é possível escrever, portanto outra história, com base na investigação de fontes diversas e pressupostos teórico-metodológicos, não buscando provar as certezas, mas diminuindo as dúvidas, ou seja, compreender a história por diversos pontos de vista.

Estando inserida no Ghoem, realizando pesquisas sobre narrativas na formação de professores e tendo definido a História Oral como metodologia desta pesquisa, buscamos compreender como esta era compreendida e mobilizada no grupo e, portanto, nas pesquisas em Educação Matemática; além de como essa metodologia seria incorporada por nós à nossa pesquisa de modo a atingirmos nossos objetivos.

Para Garnica (2011) “a História Oral pode ser vista como um método extremamente produtivo para levantar perspectivas que nos ajudem a escrever a História – e esse é, na verdade, o viés mais explorado nos trabalhos do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)” [...] (p.30). Garnica (2011) explicita que ter a História Oral como metodologia para o GHOEM, implica em:

- (a) dialogar com fontes de várias naturezas (escritas, pictóricas, fílmicas etc), ressaltadas as fontes orais; negando que a verdade – essa onírica, imaculada e sempre ausente presença que nos assombra – jaz dormente em registros escritos, implicando, com isso, a a-historicidade da fantasia, dos sonhos humanos, da memória (sempre enganadora) que se deixa captar oralmente;
- (b) exercitar a pluralidade de perspectivas (interpretações) através das quais cada tema ou objeto pode ser realçado;
- (c) abraçar uma proposta de configuração coletiva no que diz respeito aos atores sociais envolvidos na pesquisa, na condição de pesquisadores ou na de depoentes. Dessa forma, há um cenário amplo, descentralizado e dinâmico (intencionalmente caótico), porém capaz de oferecer estabilidades possíveis;
- (d) engendrar um registro cuidadoso e eticamente comprometido;
- (e) dominar a elaboração de narrativas e adotar o posicionamento/compromisso de que tais narrativas têm a função de reconduzir o sujeito “para dentro” das investigações, negando a afirmação de que a objetividade científica está radicada na neutralidade do pesquisador em relação ao pesquisado;

(f) defender o afastamento da perspectiva historiográfica positivista, o que implica fundamentalmente neutralizar concepções absolutistas que defendem a existência de uma “história verdadeira” e a possibilidade de aproximação congenial com os autores de textos (qualquer que seja a sua natureza). (p. 33).

Ou seja, inserida no GHOEM, participando das discussões e acompanhando as produções lá desenvolvidas, compreendemos que:

Ter a História Oral como método de pesquisa é, sim, valer-se da oralidade para o resgate – ou o levantamento, a escritura, a compreensão, a elaboração, como queiram os que se impacientam com o uso do termo “resgate” histórico –, mas é, sobretudo, utilizar a oralidade segundo alguns procedimentos e princípios muito específicos. (GARNICA, 2011, p. 31)

Escolhemos a História Oral foi como metodologia desta pesquisa a fim de entendermos os pontos de vistas das bolsistas, buscando compreender, a partir de seus depoimentos, como as narrativas foram mobilizadas no Pibid/Pedagogia, compreendidas e utilizadas por cada uma delas, bem como essa utilização impactou as relações naquele Programa, bem como colaborou com sua proposta de formação. Mas, registrar as memórias e trazer a tona vivências e lembranças traz consigo também uma história: o percurso de como cada uma escolheu atuar neste subprojeto, como se deu o processo para cada uma delas e como elas consideram sua formação antes e após as mobilizações das narrativas; considerando que:

Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Interessa, assim, o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com sua história. (GARNICA, 2011, p. 33).

Ou seja, para melhor entender o percurso e a mobilização das narrativas pelas estudantes bolsistas do Pibid/Pedagogia, utilizamos a História Oral buscando entender o que elas faziam, o que queriam fazer, o que acreditavam estar fazendo e o que agora pensam que fizeram.

Com as entrevistas buscamos também produzir fontes sobre a temática, concordando com Garnica (2011, p. 31) quando ele afirma que:

[...] quem usa a História Oral visando a compreender o que quer que seja, estará, intencionalmente, produzindo fontes que podem – ou não – servir para expor perspectivas biográficas e contextuais não só sobre aquilo que se estuda, mas sobre aqueles que, com seus depoimentos, permitem-nos uma aproximação ao objeto analisado.

Assim, concordamos com Garnica (2011, p. 34) ao pensar a História Oral como forma de redimensionar os registros e práticas, ou seja:

[...] pensamos a História Oral como uma possibilidade de investigar o dito, o não dito e, muitas vezes, de tangenciar o indizível e seus motivos; e, por conseguinte, de pesquisar os regimes de verdade que cada uma das versões registradas cria e dá validade. Sendo assim, a História Oral viabiliza transcodificar e, portanto, redimensionar os registros e as práticas.

É impossível considerar o Pibid e a mobilização das narrativas como dois elementos únicos e independentes, tendo em vista o contexto, a vida particular e as histórias individuais de cada depoente. É preciso levar em conta as particularidades dessas participantes do Pibid, bem como suas histórias de vida e como chegaram à Pedagogia e a esse Programa, especialmente como se deu a mobilização das narrativas no Programa, segundo pensam, e por parte de cada uma delas. Ou seja, se faz necessário redimensionar seus registros narrativos e práticas por meio da História Oral.

Desta forma, definimos um roteiro de entrevistas, compartilhando-o com o grupo e realizando novas alterações. Um ponto que surgiu nas orientações em grupo foi o número de bolsistas a se entrevistar, optando por convidar todas as nove estudantes bolsistas, levando em conta que alguém poderia se recusar a participar. Em seguida, elaborou-se um roteiro de entrevistas, que foi dialogado no grupo, o que foi de extrema importância, dada as contribuições oferecidas⁴⁷.

Em meados de 2016 dei início ao convite de participação na pesquisa, por meio de e-mails. Das dez bolsistas (contando comigo), enviei os nove e-mails, dos quais apenas duas se recusaram a participar. Desta forma, em outubro de 2016, iniciamos os agendamentos e realizamos as sete entrevistas apresentadas nesta pesquisa.

O momento de agendamento das entrevistas foi uma problemática enfrentada, pois era difícil encontrar um horário e um tempo na agenda das depoentes. Algumas trabalhavam o dia todo e a noite tinham outros compromissos, outras estavam atarefadas com a conclusão da graduação, outras em seus compromissos com o mestrado; enfim, cada uma com sua agenda comprometida.

Assim foi se desenvolvendo esta pesquisa, buscando compreender as mobilizações das narrativas no processo de formação inicial de futuras pedagogas, sob o ponto de vista de pibidianas e ex-pibidianas, no âmbito do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, campus de Rio Claro.

Durante esse processo de constituição do método nesta pesquisa fomos constituindo também os objetivos específicos da pesquisa: registrar e textualizar as narrativas das

⁴⁷ O roteiro das entrevistas encontra-se no apêndice deste relatório.

participantes do Pibid-Pedagogia, advindas de momentos de entrevistas, como fontes históricas; bem como compreender potencialidades do uso dessas narrativas em processos de formação de professores que ensinarão Matemática.

2.2.2. Sobre as análises das entrevistas

Em nossas análises, buscamos narrar às compreensões acerca de cada entrevista, mais especificamente sobre as reflexões diante das narrativas e suas possibilidades.

Nos apoiando em Martins-Salandim (2012), dividimos as análises em dois momentos: “Análise de singularidades” e “Análise de convergências e regularidades”.

A primeira tem o intuito de resgatar as singularidades das narrativas de cada bolsista do subprojeto Pibid Pedagogia. Para Martins-Salandim (2012), a “análise de singularidades” busca sistematizar uma etapa de análise, segundo o ponto de vista do pesquisador, onde o registrar caracteriza em suas peculiaridades e particularidades cada depoente e depoimento. Para a autora, significa que, ao produzir uma narrativa outra a partir de cada uma das entrevistas já realizadas, elas “disparam” no interesse do pesquisador, como um fio condutor, ou seja, trazendo as marcas de cada narrativa, mas elencando nossas percepções.

Este momento é marcado pela interpretação dos depoimentos por meio da análise das textualizações em suas singularidades, contudo, por maior que seja o esforço do pesquisador em analisar, há momentos em que a síntese das textualizações se fazem presentes devido ao enigma e a complexidade em extrair totalmente esses dados, mais especialmente pela pesquisadora ter feito parte do subprojeto Pibid Pedagogia-2011.

Ao buscar em nossa análise compreender as potencialidades e possibilidades das narrativas por meio da HO, na realização das entrevistas individuais realizadas com as bolsistas do subprojeto Pibid Pedagogia- 2011 entendemos que a análise de singularidades possibilita entender e interpretar as visões (outras) e singulares de cada uma delas.

De tal forma, nos apoiamos em Martins Salandim (2012), que elenca a potencialidade dessa interpretação. Assim, entendemos que a análise possibilita elencar temáticas comuns aos depoimentos, que nos conduzirá à segunda análise: “a análise de convergências e regularidades”.

Nesta análise, elencamos quando as fontes convergiam para uma mesma opinião ou divergiam ou aqueles elementos que foram se destacando, mas que não necessariamente convergiam ou divergiam. Neste sentido, utilizamos a HO como estratégia para o entendimento da mobilização das narrativas.

Na análise de dados produzidos, buscamos compreender as contribuições e mobilizações das narrativas, assim como nos alerta Toillier (2013) no sentido de que não apenas se recolha evidências para chegar ao tesouro, mas na riqueza da construção e no movimento da busca.

Neste sentido, a riqueza do tesouro está desde o início da pesquisa, ou seja, na busca por uma temática de interesse, no movimento da escrita, da elaboração do roteiro de entrevista, na realização das entrevistas, de suas textualizações e análises.

Assim, por meio dos vestígios elencados pelas depoentes é que encontramos algumas respostas à nossa questão norteadora e, conseqüentemente, aparecem os vestígios de limitações e potencialidades da abordagem envolvendo a HO.

Portanto, neste momento, acredito ser importante registrar os momentos que antecederam as entrevistas, pois considero que, a partir delas é que esta pesquisa começa a ganhar forma, fazer sentido e abrir espaço para as experiências. Então, faz-se necessário lembrar, (re) lembrar, para não se esquecer...

*É preciso não esquecer nada:
nem a torneira aberta nem o fogo aceso,
nem o sorriso para os infelizes
nem a oração de cada instante.*

*É preciso não esquecer de ver a nova borboleta
nem o céu de sempre.*

*O que é preciso é esquecer o nosso rosto,
o nosso nome, o som da nossa voz, o ritmo do nosso pulso.*

*O que é preciso esquecer é o dia carregado de atos,
a ideia de recompensa e de glória.*

*O que é preciso é ser como se já não fôssemos,
vigilados pelos próprios olhos
severos conosco, pois o resto não nos pertence.*

É preciso não esquecer nada, Cecília Meireles (2001, p. 1926).

O que nos pertence agora são as memórias dos momentos que antecedem as entrevistas... Estes momentos são marcados pelo contato com as depoentes via e-mail, aceite de participação na pesquisa e agendamento das entrevistas.

No capítulo que se segue, apresento esses momentos que antecedem as entrevistas, seguidos das textualizações de cada uma delas, em ordem cronológica.

CAPÍTULO 3: É CHEGADA A HORA DE OUVIR...

Diante de todas as dificuldades enfrentadas com os agendamentos, as entrevistas foram realizadas de outubro de 2016 a abril de 2017, do qual, destaco a partir de agora, suas apresentações, seguidas de suas respectivas textualizações. Como já dizia Rubem Alves, é preciso ouvir para aprender...

*De todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem
do amor, da vida em conjunto e da cidadania é a audição.
Disse o escritor sagrado: "No princípio era o verbo". Eu acrescento:
"Antes do verbo, era o silêncio".
É do silêncio que nasce o ouvir.
Só posso ouvir a palavra se meus ruídos interiores forem silenciados.
Só posso ouvir a verdade do outro se eu parar de tagarelar.
Quem fala muito não ouve.
Sabem disso os poetas, esses seres de fala mínima.
Eles falam, sim -para ouvir as vozes do silêncio.*

Ouvir para aprender, Rubem Alves (2004)

E assim, ouvindo o que elas têm a dizer, destacamos as textualizações de suas entrevistas.

3.1. Rafaela Montanari

As narrativas, o Pibid e a superação da minha timidez

A primeira entrevista foi realizada com a Rafaela Montanari, em outubro de 2016. Rafaela foi muito solícita no aceite de participação da pesquisa, demonstrando apenas certa insegurança em talvez não se lembrar de tudo que foi vivido. Acalmei-a com relação a isso dizendo que elaalaria o que se lembrasse, sem preocupações. Brevemente me retornou o e-mail e logo agendamos a entrevista.

No dia 8 de outubro de 2016, com seus 24 anos, Rafaela me recebeu em sua residência, na cidade de Piracicaba, interior de São Paulo. Em uma manhã de sábado tipicamente quente daquela cidade interiorana, recebeu-me já declarando assim que adentrei o nervosismo com a entrevista. Expliquei que ela poderia pedir a pausa na gravação sempre que necessário e reiterar sua fala sempre que quisesse, inclusive após a transcrição da entrevista.

Agradei a participação na pesquisa e expliquei todos os procedimentos metodológicos antes de iniciarmos a entrevista. Iniciamos assim que ela declarou estar mais calma e preparada.

Rafaela Montanari

Meu nome é Rafaela, tenho 24 anos, sou de Piracicaba, me formei em 2015 em Pedagogia na Unesp – Rio Claro e estou como Auxiliar de Educação Infantil em Piracicaba. Atuo, no período da manhã em uma sala de maternal 2 (crianças que estão completando 4 anos) e, à tarde, em uma sala de maternal 1 (crianças que estão completando 3 anos).

Escolhi fazer Pedagogia quando ainda estava na escola básica. Eu estava no Ensino Médio e trabalhava como estagiária na Educação Infantil; como eu já estava na área, resolvi fazer Pedagogia e seguir a linha que eu estava trabalhando.

A participação no Pibid veio de uma participação minha em outro projeto de extensão chamado “Apoio pedagógico para alunos do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem”⁴⁸, sob a orientação da professora Andréia. Esta me sugeriu participar do subprojeto com a professora Laura⁴⁹ porque achou que seria interessante para minha formação. Fui para o Pibid mais por indicação da minha orientadora Andréia.

No Pibid a gente trabalhava a literatura com as crianças. Eu, inicialmente, tive dificuldades com a professora que eu estava trabalhando na escola parceira⁵⁰, mas no decorrer do tempo nós fomos nos entendendo e o projeto foi caminhando, as crianças foram gostando.

Eu acredito que a maior dificuldade foi a comunicação com a professora que eu acompanhava, a questão dela não aceitar outra pessoa dentro da sala. Como ela era professora, acabou meio que sendo uma obrigação aceitar uma estagiária dentro da sala. Eu acho que foi isso, porque depois que a gente começou a se entender, o projeto caminhou e se desenvolveu. O projeto pra mim tinha como objetivo, além de desenvolver o hábito de leitura nos alunos, inseri-los neste mundo, eu também tinha como objetivo desenvolver uma parceria com a professora em sala. Em relação ao grupo que participava do projeto, este sempre se apresentou muito colaborativo, uma vez que tínhamos nossos momentos para compartilhar as

⁴⁸ Projeto de extensão coordenado pela professora doutora do Departamento de Educação da Unesp Rio Claro, Andréia Osti. O projeto, que aconteceu nos anos de 2013 a 2014, tinha como objetivo a inserção de estudantes das licenciaturas de Pedagogia e Matemática em escolas públicas. Nesta inserção, além de vivenciar a prática de professores ao lidar com alunos com dificuldades, as licenciandas realizavam atendimentos individuais com os mesmos, buscando estratégias diferenciadas para o ensino e desenvolvimento, a fim de amenizar as dificuldades.

⁴⁹ Laura Noemi Chaluh, professora doutora do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro e coordenadora do subprojeto Pibid “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”, projeto no qual esta pesquisa se insere.

⁵⁰ Escola parceira é a expressão usada para se referir a escolas em que o Pibid desenvolve o projeto em colaboração, no caso, a Escola Municipal Dante Egrégio, situada na cidade de Rio Claro.

atividades realizadas, pedir opinião, sugestões e mesmo dividir nossas angústias como futuras professoras.

Como antes de iniciarmos as atividades em sala de aula tivemos um primeiro contato com a professora, e só a partir daí decidimos o que seria desenvolvido em sala, a coordenadora entrava além da orientação em relação ao que estava sendo desenvolvido, também servia como mediadora da nossa entrada em sala de aula e permanência, pois como todo trabalho em grupo ou parceria há possibilidade de ocorrer conflito.

O contato com a professora inicialmente foi difícil, pois aparentemente ela não queria uma “intrusa” em sua sala, mas com o passar das semanas essa visão dela foi mudando e aos poucos fui me inserindo em seu cotidiano. Em relação às atividades desenvolvidas eu elaborava de acordo com o andamento da sala e a partir de conversas que tínhamos em sala de aula.

As atividades desenvolvidas no primeiro semestre visavam resgatar as brincadeiras de rua com as crianças, e a partir da leitura do livro, íamos realizando estas brincadeiras com a sala, em relação a estas atividades não tivemos muitas dificuldades, a maior dificuldade era organizá-los, uma vez que era uma turma agitada.

Eu acredito que o Pibid foi muito importante na minha formação. Ele me ajudou muito na questão da comunicação com a sala, de conseguir entender e saber interagir com as crianças e saber como lidar com elas. Fez entender o ambiente em que se está trabalhando, as pessoas que você pode ter dificuldade de se relacionar, ver que você não vai conseguir “abrir a mente” de todos. Foi um momento bem difícil nessa questão.

E pra minha formação isso foi importante porque eu comecei a ver de outra forma, a tentar me comunicar mais com as pessoas que estavam envolvidas naquele ambiente de trabalho.

O Pibid foi importante pra mim porque abriu minha visão para outras possibilidades dentro da sala de aula, de que você não precisa ser uma professora tradicional. Acredito que abriu bastante minha visão na questão de como trabalhar com as crianças, tentar conversar. Eu acho que isso foi o mais importante para a minha formação.

A questão das narrativas eu via mais como um momento reflexivo, este momento eu utilizava para narrar os acontecimentos do dia, o que havia planejado para a aula, o que havia dado certo e o que não e o que não deu para ser feito. Aproveitava o momento também para analisar o talvez do porquê as coisas não terem saído exatamente como o planejado. Eu perdi muito isso depois que eu saí da faculdade, de sentar, escrever e ver o que eu fiz durante o dia. Acabou o dia, vou para casa e esqueci. Não vou mais lembrar este dia.

Com as narrativas eu sentava, escrevia e via o que eu fiz de errado, o que deu certo e o que poderia melhorar. Eu acho que esse processo é importante para a formação de professores e a gente acaba, com o tempo e a correria do dia a dia, perdendo isso.

Eu acredito que a escrita permite a reflexão, porque muita coisa você faz e não escreve, e se você não escreve não pensa sobre aquilo. Eu perdi o hábito de escrever por conta do trabalho e da correria. Perdi o hábito de sentar, escrever e pensar sobre o que eu fiz.

No começo do projeto, eu fazia a escrita por obrigação. Mas com o tempo você vai vendo que aquilo é muito importante para você, pra ver o seu trabalho, o que está fazendo e o que está deixando de fazer. Depois de um tempo, eu comecei a gostar de fazer as narrativas. Eu sentava e fazia com vontade.

O que acabou me limitando na questão da escrita era o fato de eu achar que, de alguma forma, eu estava julgando o trabalho da outra pessoa, então eu acabava me limitando muito, limitando muita coisa do que eu poderia escrever. Eu achava que de alguma forma eu estaria criticando o trabalho dela e essa não era a minha função dentro do projeto. Minha função era ir lá e desenvolver um trabalho com as crianças e não de julgar o trabalho da professora que estava ali, dentro da sala de aula. Nesse sentido eu acabei me limitando muito na escrita, escrevia realmente o que eu “podia”.

Como você vai entregar para outra pessoa ler, querendo ou não, a pessoa que está lendo vai julgar, e não necessariamente da mesma forma que você. Não era objetivo do projeto julgar ninguém, nem julgar o trabalho de ninguém. A ideia era desenvolver um trabalho de literatura com as crianças em uma parceria com a professora.

Eu acho que escrever é importante, podemos ver nas escolas. Acho que esse é um momento importante pra gente, pra refletir sobre o nosso trabalho.

Se ninguém for ler, você tem mais liberdade pra escrever, você acaba escrevendo o que realmente pensa e sente e o que aconteceu na situação. Agora se você pensa que alguém vai ler sua escrita, você fica se policiando pra não acabar julgando o outro e não expor o trabalho do outro, não expondo seu trabalho, não expondo uma situação. Enfim, eu acho que se você escreve por livre e espontânea vontade, você não se limita, mas quando você tem alguém que vai ler seu trabalho, você acaba se limitando, justamente para não expor a situação toda.

Depois que eu terminei a faculdade nunca mais li meus relatos, mas acho que existem possibilidades com esses relatos. Se você sentar e reler, fica mais fácil retomar o que você era. A gente acaba perdendo muito depois que sai da faculdade. Acho que você sentar e reler todo

o trabalho que fez, dá uma força pra continuar; acho que essa é uma possibilidade das narrativas que a gente fez durante o projeto.

Com relação ao envolvimento, acredito que tinham meninas muito envolvidas no projeto. Teve projetos maravilhosos, que eu ficava espantada com tanta imaginação, criatividade e empolgação. As pibidianas que estavam com a gente eram muito esforçadas, estavam muito dispostas a fazer um trabalho legal com as crianças e com as professoras (porque o nosso objetivo era ter uma parceria). E teve professora e pibidiana que realmente teve essa parceria, dava pra notar.

Em relação às narrativas, eu gostava muito de ler o relato das outras pibidianas e isso acabou despertando o interesse para leitura. Às vezes eu fazia um relato e ao ler o relato de alguém, eu pensava que o relato era “cheio de vida” e sentia que o meu era “pobre”. Os relatos acabaram me despertando o interesse pela leitura, na questão de querer melhorar o meu trabalho, lendo o das outras eu queria melhorar.

Uma coisa que eu trago do Pibid é a leitura diária, todo dia eu leio um livro de história para as crianças que trabalho. Foi o que eu trouxe para minha prática diária e é um momento que eles gostam muito.

Não somente as narrativas foram importantes, mas a participação no projeto em si, me ajudou muito na questão do desenvolvimento da fala, da minha comunicação com as pessoas; e acho que isso foi essencial para minha formação. Eu sou uma pessoa muito tímida e essa mobilização, essa questão de escrever, se comunicar e expor as ideias acabou sendo muito importante na minha formação, desencadeou muitas coisas que eu só consegui ver depois que eu me formei.

A socialização das narrativas contribui muito na questão de ver o trabalho do outro e isso acaba de alguma forma te motivando, dando ideias.

Como eu trabalhei com a literatura, eu tenho mais facilidade em trabalhar a literatura, a língua portuguesa, a área de humanas mesmo. Já em exatas, eu morro de medo de entrar numa sala de aula e ter que trabalhar alguma coisa das exatas, eu sinto que eu não tenho base nenhuma. Na faculdade a gente não tem isso, uma disciplina que aprofunde isso, então é um medo absurdo de trabalhar alguma coisa nesse sentido.

Eu não trabalhei com a Matemática dentro do projeto, mas por uma questão de medo pessoal em relação à disciplina. Quando eu estava na sala de aula, não me lembro da professora trabalhar em nenhum momento a Matemática com eles, era mais a questão da alfabetização, eu não me lembro dela ter trabalhado numeral ou alguma coisa assim.

Eu sinto uma falta imensa das reuniões, das meninas e de todo mundo da faculdade. De algumas aulas eu não sinto, mas eu sinto falta daquele momento em que a Laura enviava textos, que eu tinha que ler para discutir no outro dia. Eu sinto muita falta disso! Eu sinto a falta dela, de ouvir a voz dela! E isso que só faz um ano! Querendo ou não, esse era um momento que a gente tinha para desabafar e para dizer o que estava dando certo ou não, eu sinto muita falta!

3.2. Pamela Zanetti

Desconstrução de que as teorias não funcionam na prática

A segunda entrevista foi com a Pamela Zanetti, que também se apresentou muito solícita em contribuir com a pesquisa. Tivemos algumas dificuldades com o agendamento, pois ela estava trabalhando como professora eventual durante todo o dia, inclusive no período noturno. Trocamos alguns e-mails e mensagem via celular e agendamos o dia 13 de outubro de 2016. Combinamos que realizaríamos a entrevista na biblioteca da Unesp.

Pontualmente, como pré-acordado, ela chegou às 18 horas na biblioteca. Cumprimentamo-nos, conversamos informalmente por alguns minutos sobre o que estávamos fazendo neste período pós-universidade. Ela me relatou sobre as aulas que estava ministrando, seu trabalho de conclusão de curso e as sensações pós-formada: um misto de alegria e inseguranças. Logo após, agradei a participação e iniciamos a entrevista, que foi breve, mas envolvente.

Pamela Zanetti

Meu nome é Pamela, tenho 24 anos, estou no quarto ano da Licenciatura Plena em Pedagogia. Meu primeiro contato com a escola se deu através do Núcleo de Ensino⁵¹, depois, durante dois anos e meio, através do Pibid e através dos estágios obrigatórios. De mais, eu não tenho outras experiências, nunca atuei na área sem ser nesses espaços.

Eu nasci no Paraná, mas vim para Rio Claro com dois anos, então eu já sou Rio-clareense. Quando eu estava quase terminando o Ensino Médio, ainda não sabia o que queria,

⁵¹ A Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD - UNESP criou o Programa Núcleos de Ensino em 1987, com a finalidade de defender e contribuir com o ensino público. Os Núcleos de Ensino têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional, a formação inicial de nossos alunos nos diferentes cursos de graduação e a formação continuada dos docentes em exercício, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. De autoria dos docentes pertencentes à Unesp, os projetos devem estar articulados com profissionais vinculados às escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio ou ainda, serem elaborados por docentes da Unesp que se interessem em desenvolver projetos no âmbito da Universidade. Para maiores informações acesse: http://prograddb.unesp.br/nucleo_ensino/

então fui procurar fazer testes vocacionais para ver com o que eu me identificava mais; sempre apontava para a área de humanas. Sempre na Psicologia e na Pedagogia. Eu acabei decidindo pela Pedagogia porque tinha o curso aqui em Rio Claro.

Quando eu estava no Ensino Fundamental II, tive uma professora que era muito comprometida, ela acabou influenciando um pouco a minha escolha. Pensei em fazer Pedagogia nessa época, mas acabou passando. Só depois, nos testes vocacionais, que isso veio aparecer novamente.

Eu fui procurar participar do Pibid pela experiência, pois eu estava no projeto “Diálogo e Alteridade”⁵², cuja algumas das participantes que também estavam no Pibid, sempre comentavam dele. Nessa época, eu participava do Núcleo de Ensino e minha inserção na escola era diferente das relatadas pelas meninas. O Pibid permitia uma inserção que exigia um pouco mais de regência e no Núcleo de Ensino eu observava mais que regia.

Particpei do Pibid no ano de 2014, 2015 e até metade de 2016, pois nesse período eu consegui uma bolsa de iniciação científica. Mas eu sinto saudade de estar na escola.

Nós íamos semanalmente à escola e realizávamos um projeto de Literatura em parceria com a professora titular da sala. Fazíamos reuniões quinzenais com as supervisoras e as orientadoras da universidade. Durante as reuniões com as supervisoras, elas eram responsáveis por fazer a mediação das bolsistas com a escola. Elas passavam os informes da escola, se tinha algum problema acontecendo na parceria e no projeto, elas também sempre intervinham.

Eu participei do projeto no meu segundo, terceiro e quarto ano. Minha maior dificuldade foi a regência, que eu ainda não sabia qual era meu papel ali. Eu não tinha muitas ideias e muitas propostas de atuação na sala de aula.

No início foi uma adaptação, fui me acostumando e trazendo ideias, mas meu primeiro ano no Pibid foi bem devagar. No segundo ano, minha inserção já era bem maior. Eu já tomava frente da sala de aula, já me sentia mais preparada. Mas a parceria no início foi uma dificuldade. No primeiro ano foi bem difícil, pois tem a adaptação. Com a professora do segundo ano, eu acho que a parceria se deu muito melhor e mais fácil, acho que a professora era mais aberta.

⁵² Grupo de Formação Diálogo e Alteridade foi um projeto de extensão coordenado pela professora do Departamento de Educação da Unesp de Rio Claro, Laura Noemi Chaluh. Teve início em 2010 (finalizado em 2015), onde participavam alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia da referida instituição. Tinha como objetivo socializar e discutir experiências vivenciadas no âmbito escolar, promovendo situações que possibilitassem a vivência do trabalho coletivo, bem como refletir sobre as mesmas.

O Pibid foi importante na minha formação porque foi por meio dele que eu conseguia dialogar com os teóricos, relacionar o que eu estudava na universidade com a prática. Eu conseguia vivenciar esses teóricos na prática. Eu vi que as teorias funcionam na prática. Na escola eu ouvia muito o discurso de que as teorias não funcionam na prática e isso eu consegui desconstruir. Eu adquiri saberes da experiência, que eu não teria se eu não tivesse no contexto da escola, então por isso o Pibid foi importante pra minha formação.

No que se refere à temática das narrativas na formação inicial de professores, eu compreendo as narrativas como o processo da escrita na formação inicial e a utilização dessa escrita para a própria formação.

As narrativas no subprojeto aconteciam através dos registros reflexivos de cada aula que participávamos na escola. Após as aulas, fazíamos um registro reflexivo em que colocávamos reflexões dos acontecimentos, dos registros das reuniões (tanto das supervisoras como das orientadoras) e nas avaliações semestrais nós relatávamos sobre o processo vivido.

Quanto às potencialidades envolvendo o trabalho com a narrativa na formação inicial, eu penso que a potencialidade está mesmo na questão da formação, porque por meio da escrita nós podemos nos formar. Quando nós registramos e depois entramos em contato com isso novamente, é possível reler aquele acontecimento, reler o vivido, fazer uma releitura daquilo e aprender novas coisas. Podemos aprender através daquele registro, aprender outras coisas.

Quanto à limitação, eu entendo que ela se dá quando o registro da narrativa é feito de forma burocrática, ou seja, só pra cumprir uma tarefa em que não se vê benefício algum a não ser o próprio registro. Por exemplo, fazer um registro somente descritivo e não ir além disso, simplesmente cumprir com as exigências. Na verdade, eu acho que quando ele acontece nesse sentido, a narrativa perde a função de formação e de reflexão.

Quanto às dificuldades, eu acredito que seja a questão do tempo, porque o professor muitas vezes não tem tempo de refletir, de registrar suas próprias práticas. Tem também a desvalorização profissional, pois muitas vezes ele tem que trabalhar em dois períodos e não tem tempo pra fazer isso.

Eu acredito que fiz algumas narrativas burocráticas, mas a maioria eu acredito que não foram, porque no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) eu utilizei minhas escritas, o que evidencia que não foi nesse sentido. Eu descobri saberes nesses registros que não teriam sido possíveis se eu tivesse feito uma escrita burocrática.

Eu tive dificuldade no começo porque eu não sabia o que narrar, eu não sabia o que escrever nem para que aquilo servia, mas mesmo assim eu registrava. Com o tempo, fui

percebendo que com os registros eu conseguia olhar outras realidades de prática e pensar que aquilo poderia ter sido feito de outra forma. Acredito que a maioria das meninas se envolveu neste processo.

Quando lemos percebemos algumas coisas que não deram certo e podemos ampliar isso. As atividades que foram desenvolvidas no Pibid vão mobilizar as minhas práticas futuras, vão interferir para que eu seja uma professora mais democrática, mais reflexiva.

Mobilizar as narrativas no subprojeto foi importante para a minha formação, pois possibilitou rever algumas práticas, ter novas ideias, valorizar os processos, tanto vividos como o processo da escrita mesmo.

Eu acredito que a socialização das narrativas em grupo contribui para a formação, pois quando você socializa, há um encontro com o outro e esse outro possui concepções diferentes, então isso vai promover discussões, promover debates e possibilidades de troca e de formação. Nós nos formamos com o outro, então eu acho interessante essa socialização das narrativas.

De ter realizado alguma atividade em relação à Matemática eu lembro apenas de uma (que foi bem marcante), um jogo chamado “Nunca 10”. Foi uma atividade mais lúdica, mas que não tinha relação com a literatura.

Eu acredito que as práticas eram bem tradicionais e já criavam uma barreira nas crianças em relação ao ensino de Matemática. Como por exemplo, a professora pedir para o aluno ir até a frente da sala (na lousa) realizar um cálculo e se ele não conseguia, ela expunha aquela criança e eu acho que isso cria um trauma. Eu me lembro dessas práticas no primeiro ano e como a professora tentava trabalhar de forma mais lúdica com as crianças, interagindo e buscando ajudar no segundo ano.

Eu acho que dá pra fazer um trabalho interdisciplinar envolvendo a Matemática, dá para trabalhar a partir de um tema gerador e ir articulando as atividades matemáticas, sempre de maneira mais lúdica, acredito que sempre respeitando o aluno para que ele não crie uma barreira. Porque eu vejo muitas pessoas (eu mesma), tive muita dificuldade em Matemática e tenho até hoje e eu acho que isso traumatiza mesmo.

3.3. Emille Paganotti

A influência de sua irmã na escolha pela Pedagogia

A terceira entrevista foi com a Emille Paganotti. Muito educada e meiga, me respondeu prontamente e agendamos para o dia 21 de outubro de 2016. Ela me recebeu em uma manhã de sexta feira, em sua residência, na cidade de Limeira, interior de São Paulo. Foi

muito receptiva desde minha chegada e se mostrou muito tranquila com aquele momento.

Iniciamos após eu agradecer sua participação e após uma conversa sobre o início da docência, no qual ela me relatou bem entusiasmada sua experiência em uma instituição que atua com crianças com necessidades especiais. A entrevista foi um pouco mais extensa que as anteriores e ela se mostrou muito envolvida no projeto, relatando sua atuação no projeto sempre com muita empolgação.

Emille Gomes Paganotti

Meu nome é Emille Gomes Paganotti, tenho 24 anos e sou de Limeira - SP. Fiz Pedagogia de 2011 a 2015, terminei no começo de 2015. Agora eu atuo como psicopedagoga em uma instituição especializada chamada Aril (Associação de Reabilitação Infantil Limeirense). Eu me formei no começo de 2015 e iniciei na Aril em junho de 2016.

Escolhi Pedagogia por vários motivos, mas acho que fui muito influenciada pela deficiência intelectual da minha irmã. Me envolvi muito na escolarização dela e acho que isso me influenciou bastante.

Era uma área que eu já gostava e a condição de minha irmã me influenciou mais ainda a querer procurar um curso de Pedagogia e ter uma especialização em Educação Especial.

Minha mãe diz que eu sempre brincava de ser professora, mas não foi sempre que eu pensei em ser professora, até porque meu pai tem uma fábrica; então quando eu fui prestar o vestibular, fiquei meio balançada, porque eu não sabia se eu estava escolhendo a Pedagogia só por conta da minha irmã ou se era realmente o caminho que eu queria seguir.

Diante disso, antes de eu prestar o vestibular, eu resolvi vivenciar uma semana na escola onde minha irmã estudava pra ver se era isso mesmo que eu queria. Com dois dias eu vi que era aquilo mesmo, que não tinha jeito. Eu conversei com meus pais e eles me apoiaram. Em todas as faculdades em que prestei vestibular, indiquei Pedagogia. Quando tinha duas opções era vespertino e noturno.

Eu entrei no subprojeto Pibid em 2014, no quarto ano, meu último ano da faculdade. Eu queria uma vivência um pouco mais intensa em sala de aula, porque os estágios que eu tinha feito antes, já tinham me ajudado, mas eu precisava de mais atuação em sala de aula. Eu gostei da proposta quando eu li e vi que seria um projeto que iria me ajudar em sala de aula, não só olhar ou só fazer certas partes como estagiária. Foi assim que eu resolvi participar do subprojeto.

Eu participei do Pibid de 2014 até começo de 2015.

Era um subprojeto envolvendo Literatura. Cada bolsista acompanhava semanalmente uma professora em sala de aula com o foco de desenvolver projetos relacionados à leitura e literatura. Além disso, existiam encontros também semanais, porém alternados, que aconteciam ou na universidade com as professoras colaboradoras para orientações e formação teórica ou na própria escola com as professoras supervisoras para trocas de experiência e mediação entre as parcerias. Algumas reuniões entre as próprias pibidianas também aconteceram, mas tinham o objetivo de planejar uma atividade em conjunto, como por exemplo, uma preparação de teatro de fantoches com o tema “trânsito” que foi apresentado para toda escola.

No início teve a questão da adaptação com as professoras, que foi um pouco complicado, até pegar o jeito da professora da classe. Eu montava alguns planejamentos, dava algumas ideias e a professora que eu acompanhei foi muito legal comigo. Ela me deixava fazer tudo o que eu queria, ela era muito solícita. Nós fizemos jornal, livro de poesias, livro de narrativas, origamis na época do folclore e muitas coisas legais, que me ajudaram bastante.

O Livro de Narrativas se chamava “Juntos e Misturados” e surgiu quando eu propus uma reescrita de histórias clássicas pra eles. No começo eles disseram que não queriam fazer a reescrita e, como eu permitia que argumentassem a respeito das propostas, disse que poderíamos não fazê-la caso me convencessem com uma contraproposta melhor que a minha ideia inicial. Então me colocaram a contraproposta, que seria de escrever um livro, que tinha todos os personagens que eles conheciam, de todas as histórias, misturadas. Por isso ficou este nome. Nós íamos até a sala de vídeos e eu ia escrevendo no computador e projetando pra eles no retro, a gente ia construindo o livro juntos. Depois fizemos um concurso de capas, mas todas as capas ficaram no livro. Até os mais tímidos acabaram participando e isso é bom.

A questão de dificuldades eu acho que foi mais a parte de adaptação e a professora entender que a gente não estava lá para assumir a sala, que são duas coisas diferentes. A gente estava lá pra ajudar e não pra dar aula na quarta feira (que era quando eu ia), foi essa a dificuldade que eu tive com a minha professora. Do resto ela estava muito solícita, ela aceitava minhas opiniões e quando ela achava que não estava muito legal ela chegava em mim e falava.

Sobre as propostas de sala de aula, muitas vezes a professora indicava algum assunto que precisaria ser abordado como, por exemplo, na semana do folclore. Lembro-me que ela me informou que precisaria trabalhar com o folclore em agosto e, com base nessa necessidade, elaborei um projeto para o mês que foi discutido e adequado durante o HTPI. Em

outras ocasiões, ou criávamos juntas com base nas necessidades da classe ou ela me dava autonomia para criar algum projeto de iniciativa própria e, depois, discutíamos a respeito.

Particularmente, como eu tive uma experiência muito legal eu acho que esse trabalho ajudou e cumpriu seu papel; o Pibid foi muito importante pra minha formação.

Antes, eu já havia feito os estágios, só que a experiência que eu tive, não sei se era porque eu também não estava no quarto ano ainda, não tinha tanta noção. Quando eu entrei no Pibid, eu já sabia mais ou menos como que funcionava e como era essa experiência, de que a gente tinha que atuar de verdade, porque no estágio você atua mais ou menos, depende da escola que você estiver. No estágio da grade curricular⁵³ a gente mais observa que faz, exceto aquele estágio de educação infantil em que a professora gostava que a gente fizesse mesmo, mas não era de tomar a frente, era mais uma questão de você ficar em segundo plano.

Acredito que no Pibid a gente não ficava em segundo plano, pelo menos eu, com a professora que eu participei, ela me deixava assumir a classe. Teve aquela transição de eu me assumindo professora, tudo isso aconteceu quando eu estava no Pibid. Nos estágios eu ainda me via como uma aluna da Pedagogia tentando ajudar. No Pibid eu realmente me senti professora. Eu acho que o objetivo foi cumprido e o Pibid foi muito importante para a minha formação, que eu me enxerguei de vez como professora.

Eu acho que a narrativa é a mobilização do diálogo e das escritas. É importante porque quando a gente faz alguma coisa, no momento em que acontecem, alguns detalhes passam despercebidos, mas quando vai colocar no papel, que você mobiliza de vez o que você fez e o que aconteceu na sala, você consegue enxergar melhor todo aquele espaço, tudo que mobilizou, até pra você ver o que aconteceu e fazer diferente. Quando você escreve ou quando você fala sobre alguma prática, você consegue enxergar melhor as coisas que aconteceram.

Todo dia nós escrevíamos um diário do que tinha acontecido, o que achava que tinha sido interessante, o que não foi, o que poderia ter sido diferente. Sempre no final do bimestre tinha uma avaliação geral, que também ajudava a ter uma dimensão maior do que foi o semestre. Também havia os diálogos nas reuniões, que eram quinzenais ou semanais, dependia de como a gente marcava. Havia conversas com a orientadora da faculdade, com as da escola e entre as pibidianas.

⁵³ Estágio de grade curricular compreende os estágios que compõem a estrutura curricular do curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro, denominados Estágio Supervisionado de Prática de Ensino Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado de Prática em Gestão Escolar e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino na Educação Infantil; onde as licenciandas cumprem carga horária de observação e regência em sala de aula em escolas municipais da cidade de Rio Claro.

A potencialidade das narrativas é você conseguir entender melhor o que aconteceu, pelo menos quando eu escrevo, eu consigo entender melhor. A limitação é porque nem sempre as pessoas estão realmente dispostas a escrever.

No início eu percebi que minha escrita era muito mais seca e depois, conforme fomos conversando nas orientações, fui percebendo que não era um relato do que tinha acontecido, era mais um entendimento sobre o que aconteceu. Acho que essa era a dificuldade: no início eu achava que era mais um relato descritivo, depois eu percebi que era mais que isso, que envolvia outras coisas.

As possibilidades abertas com esse trabalho foram o desenvolvimento da minha escrita, de conseguir escrever o que eu tinha passado e isso não é uma coisa simples de fazer, de você entender o que aconteceu e escrever depois. Acho que você fica mais observadora, porque você fica vendo que aconteceu algo por causa de outra coisa e tudo vai puxando, como se fosse uma cadeia.

Com relação ao envolvimento, eu acho que a gente formava um grupo muito interessante, porque cada uma com sua especificidade, cada uma se ajudava. Eu acho que todo mundo passou pela questão de adaptação com a professora e de você conseguir se enxergar como professora, colocar em prática todos os conhecimentos que a gente tinha, tanto da faculdade como de outras experiências. No geral, eu acho que todas as pibidianas participavam muito do projeto, a gente se dedicava bastante.

Depois de um tempo eu revi as minhas narrativas para ver o que eu havia escrito. É muito interessante quando você fica um tempo sem ler, você consegue ver a diferença de como pensava e fazia as coisas. Eu usei algumas narrativas do Pibid esse ano, um deles foi pra apresentar um relato de experiência no Congresso de Formação de Professores, em Águas de Lindóia⁵⁴. Meu relato faz referência a uma narrativa do Pibid, sobre como o Pibid me ajudou; eu coloco uma parte da avaliação final que a gente fez, onde falo sobre me enxergar como professora e essa dificuldade de transição que a gente sofre na hora que estamos lá. Quando estamos no quarto ano do curso ficamos pensando o que faremos, que iremos sair da faculdade sem saber nada. E quando temos uma experiência tão inspiradora, como foi o Pibid pra mim, a gente já tem mais noção. O choque de realidade é menor e você já sabe que vai ter dificuldades, que não vai sair tudo como a gente quer, que nem sempre o nosso planejamento dá certo, que nem sempre os alunos vão responder do jeito que a gente achou que ia, ou eles

⁵⁴ PAGANOTTI, E. G. A voz dos professores no contexto da profissionalização do magistério. In: *Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores*. Águas de Lindóia: Unesp/Prograd, 2016. p. 1982-1993.

vão entender o exercício proposto. Nós temos um entendimento maior quando estamos no Pibid, o choque não é tão grande.

As narrativas me despertaram interesse e, ainda em 2014, o grupo do Pibid apresentou um trabalho⁵⁵ que envolveu narrativas das participantes. Em 2016 retomei algumas escritas, apresentei dois artigos que fizeram referência à minha participação: uma comunicação oral no congresso de Águas de Lindóia que já mencionei anteriormente e um pôster no I ENPURC⁵⁶, encontro do PIBID na Unesp Rio Claro.

Com meus alunos, que são todos com deficiência intelectual, de primeiro e quinto ano, que estão na rede municipal, todos os dias eu faço uma leitura. Assim que eles chegam, com todos os grupos que eu tenho, eu faço uma leitura com eles. Geralmente, eu escolho um livro um pouco mais simples, até por conta da dificuldade deles, mas depois eu faço perguntas sobre o livro. Não dá pra eu fazer muita coisa porque cada grupo fica comigo por volta de uma hora, então, querendo ou não, é um tempo que passa muito rápido. Uma hora não dá pra fazer muita coisa, até eles chegarem, se organizarem, pegarem os cadernos, eu fazer as leituras e as atividades, demora certo tempo.

Eu uso muito a leitura e os livros na minha prática. Eu percebi que eles não tinham esse costume e quando eu comecei a levar livros pra ler ou até mesmo com técnicas de contação, eles assustaram e acharam muito interessante. Eu percebi que eles gostaram e se eles “assustaram tanto assim” quer dizer que eles não têm uma prática de leitura no cotidiano e na escola. O Pibid me mobilizou algumas ideias, como essa das leituras e sempre que possível eu levo alguma coisa relacionada à leitura pra eles, até porque eles têm muita dificuldade na alfabetização, então eu acho que o livro pode ajudar muito.

No início eu não entendia muito bem como funcionava a escrita, depois eu vi a potencialidade que isso tem pra gente, pra compreensão de tudo que acontece; desde o momento em que eu estava no subprojeto, até depois, quando eu tive a oportunidade de reler essas narrativas que eu tinha escrito.

Em grupo, cada uma relatava algo que tinha acontecido e a outra falava, relatava que com ela havia acontecido o mesmo. A troca de informação que a gente tinha era muito boa, era mais experiência pra gente. Podia ser que não tivesse acontecido aquilo com a gente no

⁵⁵ CHALUH, L. N.; AZEVEDO, M. A. R.; OSTI, A.; MORAES, B. C.; OLIVEIRA, C. R.; PAGANOTTI, E. G.; SILVA, J. A.; RICCI, J. T.; ZANETTI, P. N. G.; MONTANARI, R. ANTUNES, R. I.; CAMARGO, T. S.; BIANCONI, V. L.; MARTINS, B. S.; SPADARI, D. H. O processo de inserção na escola no contexto do PIBID. In: Anais do IX Seminário Linguagem, Políticas de Subjetivação e Educação e III Seminário do I-mago. Rio Claro: Unesp, 2015. p.562-574.

⁵⁶ PAGANOTTI, E. G.; OSTI, A. O PIBID na formação inicial: um relato de experiência. In: I ENPURC. Rio Claro: Unesp, 2016.

Pibid, mas em algum momento, como professora, vai acontecer, ou não, mas aí já sabemos mais ou menos como funciona ou os caminhos que podemos seguir pra minimizar aquele problema ou pra fazer uma atividade que não deu muito certo.

Nós não falávamos apenas do que estava dando certo, mas também de coisas que estavam dando errado. Eu lembro que eu fiz uma composição de texto que foi retirada de MIRANDA (2009, p. 39)⁵⁷ com a turma que eu estava, um quinto ano. Consistia em pedir para que os alunos respondessem individualmente as seguintes 12 perguntas que eu escrevi na lousa:

- 1-Escrevam um nome de pessoa, homem ou mulher
- 2- Escrevam um nome de um lugar distante
- 3- Escrevam uma idade qualquer
- 4- Anotem um espaço de tempo
- 5- Escrevam um número qualquer
- 6- Escrevam um desejo qualquer, seu ou fictício
- 7- Escrevam a palavra “sim” ou “não”
- 8-Escrevam uma cor
- 9- Escrevam um hábito que classificam como defeito
- 10- Escrevam um valor em dinheiro
- 11- Escrevam o nome de uma música ou grupo musical
- 12- Escrevam o nome de um lugar muito próximo

Depois das respostas individuais que cada aluno escreveu em seu caderno, informei que deveriam fazer um hífen e escrever logo a frente de cada número correspondente:

- 1-Qual é o nome de seu noivo?
- 2-Onde se encontraram pela primeira vez?
- 3- Que idade ele(a) tem?
- 4- Quanto tempo namoraram?
- 5- Qual o número dos sapatos dele(a)?
- 6- Qual o desejo dele(a)?
- 7- É bonito(a) e inteligente?
- 8- Qual a cor dos olhos dele (a)?
- 9- Qual o pior defeito dele(a)?
- 10- Quanto dinheiro levarão para a viagem de lua de mel?

⁵⁷ MIRANDA, S. Atividade 22. In: *Escrever é divertido: Atividades lúdicas de criação literária*. 5 ed.Campinas: Papirus, 2009,p. 39-40.

11- Qual a canção que gostariam de ouvir no casamento?

12- Onde será a lua de mel?

E, por fim, relacionavam as respostas com essas perguntas em forma de texto. É claro que alguns textos ficaram muito engraçados e alguns “malucos”. Quando compartilhei essa experiência durante um de nossos encontros com professoras supervisoras, outra bolsista gostou da atividade e foi tentar fazer na classe dela. Porém, a experiência com a classe que ela acompanhava não foi bem sucedida. É interessante ver essa diferença, que depende da classe, uma correspondeu muito bem e a outra não.

Com relação ao conteúdo de matemática eu não fiz muita coisa. O que eu fazia era que, como eles tinham muita dificuldade com tabuada, eu comecei a fazer jogos de tabuada no final da aula. Eu fazia jogos em grupo, para ver quem respondia a tabuada primeiro, fazia também um “stop” de matemática. Não foi específico por conta do projeto de leitura, eram coisas que eu fazia no final da aula, naquele momento em que a classe estava esperando bater o sinal. Não era nada planejado (como deveria ser).

Sempre que eu faço alguma coisa eu tento não pensar só na alfabetização, pelo menos atualmente. Eu vejo que por eles terem o laudo da deficiência, eles já estão aquém do aprendizado, e não é só em alfabetização, não é só em matemática, tem todo um contexto.

Busco fazer atividades que tenham mais de um objetivo, que ajudem na alfabetização e na matemática, como os números e a escrita desses números, relacionando-os, trabalhando o símbolo matemático e a escrita da palavra. Eles gostam bastante do caça palavras, então no caça palavras de animais, por exemplo, depois que eles acham, separamos os que pulam, rastejam, andam... Sempre tento pensar algo assim.

Eu percebia que eles tinham muita dificuldade com matemática, pelo menos a classe que eu estava, eu acredito que eles estavam bem abaixo do esperado.

A sala que eu acompanhei quando estava no Pibid, o que me despertou foi em pensar o que eu poderia fazer pra ajudar eles naquele momento, tanto que aí propus fazer essas atividades, mesmo que fosse ao fim da aula, mas uma coisa mais específica que isso, não. Eu ia de quarta-feira e a matemática não era muito trabalhada, era só a questão da literatura. Era muito difícil incluir alguma coisa específica, a não ser coisas básicas como a numeração, como quando a gente falava da importância da numeração da página, mas não era conteúdo específico de matemática.

Eu queria falar da importância da professora realmente estabelecer um trabalho de parceria, porque eu via que nem todas as professoras eram tão compreensivas quanto a minha. Ela me deu muitas oportunidades e não foi uma professora muito resistente.

O que parecia era que as outras professoras tinham medo do que a gente estava fazendo lá, elas não estavam conseguindo entender que nós estávamos lá mais pra ajudar que fazer algum julgamento ruim do trabalho delas, a gente não estava lá com esse objetivo. Eu acho que a minha professora entendeu muito bem isso, desde o começo ela apoiava e por mais que minha ideia parecesse boba ela dizia que iria dar certo e aceitava.

Acredito que é importante o estabelecimento da parceria entre pibidiana e professora. Nem todas as minhas colegas tiveram uma relação tão boa com a professora. A minha professora parceira deixou muito claro (pra mim) que ela aprendeu muito com a experiência do Pibid e comigo. Nós mantemos contato até hoje, conversamos pelas redes sociais e falamos dos projetos que ela está desenvolvendo.

Acredito que essa parceria real tem que acontecer, é uma troca muito interessante.

3.4. Bruna Moraes

Admiração pela docência e sentir-se importante para alguém

A quarta entrevista foi com a Bruna Moraes. Tivemos algumas dificuldades de agendamento, pois ela estava em fase de conclusão de trabalho de curso na graduação de Educação Física e envolvida com projetos de extensão. Remarcamos algumas vezes e por fim, agendamos para o dia 29 de novembro de 2016. Conversamos também na biblioteca da Unesp, explicitiei novamente suas dúvidas sobre minha pesquisa e iniciamos a entrevista. Foi uma conversa breve, pois ela destaca que não se envolveu por completo, pois foi compreendendo, durante a participação no projeto e nas aulas de graduação, que não era aquilo que esperava, que sua área poderia ser outra (no caso, a Educação Física). Agradei sua participação na pesquisa e nos despedimos.

Bruna Moraes

Sou Bruna Casadei Moraes, tenho 22 anos, nascida em Araras – SP. Cursei dois anos de Pedagogia, mas desisti do curso.

Quando eu prestei vestibular, tinha dúvida entre cursar Pedagogia ou Educação Física. Como eu tinha duas opções, eu resolvi fazer Pedagogia, pois eu sempre gostei da área escolar e das minhas professoras e achei que era uma área que eu ia gostar.

Mas quando entrei no curso, vi que era muito teórico. Depois, entrei no Pibid e não foi uma experiência muita boa, eu não me realizei estando na escola e resolvi mudar de curso.

Nem sempre pensei em ser professora. Quando eu era menor, pensava em ser médica pediatra porque eu gostava muito de criança, mas com o passar do tempo, entrei na escola e

sempre tive uma proximidade muito grande com as minhas professoras. Sempre as admirei e queria estar no lugar delas, me sentir importante pra alguém e para os meus alunos. Eu queria ter minha sala futuramente, então por isso eu pensei em fazer Pedagogia.

Eu quis participar do subprojeto Pibid, pois senti uma necessidade de aproveitar as coisas que a faculdade oferecia. Queria ter uma experiência na prática, de como seria ser professora e estar na escola. Isso foi fundamental para as minhas escolhas posteriores.

Quando eu entrei no Pibid eu estava no segundo ano do curso, foi em 2014. Participei só naquele ano porque depois resolvi ir para o curso de Educação Física.

Foi uma novidade muito grande a minha participação no Pibid, foi um momento em que eu saí da minha zona de conforto. O começo foi bem difícil em relação à criação de um vínculo com a professora da sala, já que íamos ser parceiras durante o ano em nossa jornada.

Aos poucos, fomos nos ajustando e trocando ideias para desenvolver nosso projeto, porém eu não sentia que tínhamos criado um vínculo, nossa relação era apenas nos momentos da sala de aula. Não nos comunicávamos além da sala, eu senti falta do apoio dela em muitos momentos. Com as crianças foi incrível, fui aceita desde o primeiro dia e criamos uma relação afetuosa.

A professora não era uma grande inspiração para mim, ela estava para aposentar e me passava sensação de cansaço e que não aguentava mais aquilo tudo (e isso muitas vezes me desmotivava), me fez ver que eu não tinha feito a escolha profissional certa. Eu não me entregava 100% e não conseguia desenvolver boas ideias para utilizar na prática. Então, no meio do ano decidi que tentaria outro curso, porém eu ia ficar no projeto e no curso até o fim do ano de 2014.

Eu acredito que o Pibid foi muito importante porque ele fez com que eu abrisse meus horizontes e enxergasse novas oportunidades. Nele eu consegui vivenciar experiências únicas.

Eu entendi as narrativas na formação inicial como sendo as escritas que a gente fez durante o projeto e que a gente sempre foi instigada a fazer, colocando no papel tudo que acontecia com a gente. As coordenadoras sempre nos pediam para escrever os registros semanais, em reuniões a gente se organizava para fazer registros, os planos de aula eram escritos, tudo era registrado. Acredito que com essa escrita eu pude melhorar a minha própria escrita. Percebi com essas práticas que eu conseguia me expressar melhor com a escrita.

Eu escrevia semanalmente, sempre que terminavam as aulas, eu preferia já escrever aquilo que tinha acontecido, porque eu tinha medo de esquecer. Mas eu sempre tive muita dificuldade com a escrita, nunca foi uma coisa que eu gostei muito, então no começo foi bem difícil. Com o passar do ano eu fui vendo como era importante escrever, inclusive para a

minha vida pessoal; quando eu tinha algum problema eu tinha vontade de escrever. Eu acho que escrever foi muito importante pra mim.

Eu acredito que a escrita tem muita relação com o gosto, tem gente que gosta e tem gente que não gosta. Quem gosta geralmente vai ter mais facilidade pra conseguir escrever e quem não gosta vai ter que encontrar maneiras de ver o melhor jeito pra conseguir escrever. Eu considero muito importante conseguir escrever e ter uma boa escrita. Acredito que a boa escrita acontece com o treino e eu acho que o Pibid ajudou muito nesse treino da escrita.

Acho importante a escrita na formação inicial. Algumas pessoas têm muita facilidade de escrever, então pode ser que escreva muitas coisas interessantes e que possa gerar muitas ideias futuras (outras pessoas que vão ler ou vão conseguir usar aquilo pra alguma coisa). São registros que pessoas podem usar futuramente.

Acredito que nossas reuniões, dentre todas as atividades, era a mais prazerosa. Poder ouvir todo mundo, ouvir as ideias e experiências foi muito rico para o projeto, porque trabalhar sozinho é muito difícil. Como cada uma estava no começo e estava vivenciando uma experiência nova, ouvir um pouco de todas e o que estava acontecendo nos momentos em que a gente estava separada, era muito importante para o crescimento de cada uma ali dentro.

Eu acho que as escritas são muito importantes no sentido de que, quando você vai ler, você vai retomar coisas e você pode se utilizar dessas escritas futuramente. Tudo que você escreve fica guardado, podendo ser usado tanto por você, como por outras pessoas, te faz lembrar-se de muitas coisas que você vivenciou, então é um registro muito forte.

As atividades que desenvolvi no Pibid não mobilizou ideias para a minha prática como professora, porque foi voltado pra Literatura e eu nunca gostei muito de Literatura. Para mim, esse ponto não foi muito positivo. Acredito que a falta de ajuda da professora era o que me desanimava, porque ela não contribuía muito com ideias e aí não me fez pegar gosto pela literatura. Eu conversei com a professora no início do ano e combinamos trabalhar um livro a cada semana com as crianças. Sempre foram livros bem curtos para podermos trabalhar no mesmo dia. Às vezes ela me sugeria algum livro e outros eu buscava por conta. Ao final de cada leitura eu sempre abordava um assunto com eles e aí fazíamos uma atividade de desenho ou de escrita. Mas a questão de estar na escola, aprender com as práticas da professora e também o vínculo que eu criei com os alunos foi um aprendizado muito grande.

Sempre foi muito importante ouvir as experiências do grupo para conhecer as experiências delas e além de tudo, a gente aprende a ouvir as pessoas, não é só a gente que fala. Deu pra aproveitar e acrescentar muito daquilo que cada uma falava, pra minha vida. Por

isso que o compartilhamento de ideias e das escritas gerou em mim e em outras pessoas novas ideias e possibilidades futuras.

Como eu não gostava muito de Literatura, eu acho que eu queria sempre trazer alguma coisa diferente, fora da Literatura. Ficou meio cansativo trabalhar a Literatura durante todo o ano.

Em relação à Matemática, nunca pensei nada, até porque eu não tinha vivenciando nada em relação ao trabalho com a Matemática, então eu acabei não pensando nisso. Sempre que eu ia à escola, a gente trabalhava algum livro. Como era primeiro ano, geralmente fazia muito desenho ou uma atividade em folha, mas sempre relacionado às letras, nunca à Matemática.

3.5. Vanessa Landim

A redescoberta da licenciatura por meio da Educação Infantil

A quinta entrevista foi com a Vanessa Landim, onde também tivemos dificuldades de agenda, motivo pelo qual ela cogitou não participar da pesquisa. Vanessa atuava em duas escolas e em duas turmas diferentes e estava iniciando seu mestrado, portanto com a agenda “meio complicada” (como relatado por ela). Após várias trocas de mensagens via celular, onde eu pedia encarecidamente sua participação, pois acreditava muito na sua contribuição, decidimos que conversaríamos na biblioteca da Unesp no dia 2 de fevereiro de 2017.

Contudo, neste dia, não nos atentamos que a biblioteca estaria com um horário diferenciado por conta das férias universitária, no qual, diante da situação, decidimos naquele fim de tarde, sentar informalmente em frente ao prédio de seção de graduação do Instituto de Biociências da Unesp, onde havia alguns bancos. Ao som de passarinhos e com muitos pernilongos, iniciamos uma conversa onde, com muita nostalgia, relembramos o período da graduação, Pibid e o momento de estar em sala de aula. Após esta conversa, se fez necessária a utilização de repelente, que ela prontamente ofereceu, já que era um dia muito quente e estávamos sendo incomodadas pelos pernilongos ali presentes.

Agradei sua participação, explicitarei os procedimentos metodológicos e iniciamos a entrevista, que foi muito agradável e extensa, pois ela se mostrou muito envolvida e saudosa de todo o percurso vivido até ali.

Vanessa Landim

Meu nome é Vanessa Landim, tenho 37 anos, sou nascida e moro em Rio Claro. Concluí o curso de Pedagogia em dezembro de 2016, pela Unesp de Rio Claro. Atuei um

pouco em escolas particulares, na educação infantil e no ensino fundamental 1, mas sou formada em Geografia, então já havia atuado também no Ensino Médio.

Neste momento estou atuando como Pedagoga (me efetivei recentemente em um concurso em Rio Claro) e atuo junto a uma turma de infantil 2 e um maternal 2, eu tenho 2 salas no município de Rio Claro.

Escolhi o curso de Pedagogia porque no ano de 2012 fui trabalhar em uma escola particular em Limeira e lá tive o contato com a educação infantil e acabei me apaixonando. Decidi fazer Pedagogia para poder atuar com as primeiras etapas do ensino fundamental ou da educação infantil.

Sempre pensei em ser professora, quando fiz Geografia já queria muito, mas acabei me afastando porque tive muita dificuldade quando saí da graduação, não tinha experiência e fui trabalhar à noite como eventual, tinha muita dificuldade e acabei desistindo. Fui trabalhar em escolas, mas sempre atuei no administrativo escolar, secretaria ou financeiro, e fiquei 12 anos atuando nessa área. Quando eu voltei a ter mais contato com a educação infantil, acabei me apaixonando novamente e redescobrimo que era a minha vontade trabalhar na sala de aula como professora.

O Pibid surgiu na minha vida logo no meu primeiro ano de Licenciatura em Pedagogia. Eu procurei a Laura Chaluh porque queria desenvolver algo com ela e fiquei 6 meses dentro de um projeto⁵⁸ numa das escolas que já era contemplada pelo Pibid, só que eu acompanhava a professora coordenadora. Assim, eu via o trabalho das meninas, achava muito interessante, foi quando a Laura me perguntou se eu não queria participar do processo seletivo para 2014. Particpei do processo seletivo, fui aprovada e atuei no Pibid nessa mesma escola, nos anos de 2014 e 2015, que é a Escola Municipal Dante Egrégio, aqui em Rio Claro, uma escola que já recebe o Pibid, se não me engano há quase 8 anos.

Eu particpei do Pibid no ano de 2014 e 2015, em 2016 me desliguei do programa porque como eu tinha intenção de fazer a pós-graduação, achei interessante vivenciar a iniciação científica. Então como eu já tinha uma boa experiência dentro da escola, achei que eu precisava trabalhar um pouco com pesquisa pra eu pegar ritmo de novo. Achei que 2 anos já tinham sido suficientes e também quis dar lugar pra outras pessoas experimentarem, então eu preferi me desligar.

⁵⁸ Projeto de extensão coordenado pela professora Laura Noemi Chaluh, intitulado “Educar olhar: filmes na formação de professores e alunos”, do qual, dentre as diversas atividades, acompanhava a coordenadora em sua prática na escola.

O subprojeto que eu participei nesses dois anos era voltado pra literatura na escola, desenvolvimento de alunos leitores, crianças que gostem de ler, esse era o objetivo do projeto. Entrei porque era um tema que me atraía muito, e pretendia escrever meu trabalho de conclusão de curso nessa linha de literatura, então o subprojeto veio ao encontro à minha vontade de estudar literatura.

Quando nós ingressamos na escola foi uma adaptação dos dois lados, tanto nossa quanto dos professores, primeiro porque o Pibid até então tinha poucas salas disponíveis lá nessa escola, então eram poucas alunas bolsistas, mas no ano que eu entrei, nós entramos com 10 alunas bolsistas dentro da escola. Então no princípio foi até um pouco meio traumático, porque alguns professores não tinham a intenção de receber alunas bolsistas e a escola fez todo um trabalho de conscientização, de convencimento mesmo desses professores, de que ia ser bom pra eles e que ia ser bom pra gente também, pela experiência que eles poderiam nos passar.

Foi um trabalho de formiguinha mesmo, aos poucos fomos constituindo identidade de bolsistas dentro da escola, mas de alunas que estavam dispostas a contribuir e não a fiscalizar o trabalho do professor, não a criticar o trabalho, que esse era o maior receio deles. Nós estávamos lá para colaborar com o dia a dia da escola.

Aos poucos fomos ganhando esse espaço e foi muito interessante, a gente viu a diferença no final do primeiro ano, deu pra notar muita diferença. As próprias professoras depuseram a favor do projeto e quiseram que continuasse no ano seguinte. Quando as professoras faziam as escolhas da sala nesta escola, elas já eram avisadas que o projeto existia e isso facilitou bastante também. Então quem ia pra escola já sabia que o projeto existia e a pessoa tinha que estar disposta para receber essas alunas dentro da sala de aula.

A princípio, minha maior inspiração foi aprender a trabalhar dentro do município, porque minha experiência era só em escola particular e eu não tinha experiência nenhuma em escolas públicas. Eu queria vivenciar isso porque a hora que eu me formasse, não tivesse um susto novamente, como quando eu saí da Geografia. E foi correspondido, acho que me ajudou muito. Em relação à minha formação foi nesse sentido mesmo, de me preparar pra hora que eu fosse pra sala de aula.

Todas as ações que a gente fazia eram em parceria com as professoras, só que nós preparávamos aula, nós fazíamos planejamento, nós levantávamos material, então a iniciativa tinha que ser nossa. A professora contribuía muito, lógico, mas a gente tinha que ter iniciativa pra fazer as atividades.

A minha dificuldade foi a recepção das professoras no primeiro momento, muitas delas não estavam dispostos ainda a nos receber, mas com o tempo isso foi superado. Outra dificuldade é que nós estamos na escola, mas a gente ainda não é professor, a gente também não é aluno, a identidade é um pouco complicada dentro da escola. A direção considera a gente de uma forma, os alunos consideram de outra, o professor de outra; então você articular a visão de todas as pessoas dentro da escola pra que elas compreendessem que a gente estava ali pra ajudar, foi bastante complicado. Dentro da universidade eu não tive dificuldade, a gente sempre teve muito suporte e apoio, foi mais nesse sentido, de cada pessoa compreender nosso papel dentro da escola.

O Pibid foi muito importante pra mim, acho que se eu não tivesse vivenciado tudo que eu vivenciei, hoje, que eu estou lá na escola, eu não sei se eu ia dar conta, sinceramente. Desde o embasamento teórico, planejamento de aula, acho que os planejamentos e os planos de aula é o que eu trago de mais importante, eu não saberia fazer um planejamento.

A gente chega à escola, as pessoas recebem a gente muito bem, mas não dá tempo deles pegarem a gente no colo e falarem “agora vem cá, você vai fazer assim, assim e assim”. Não! Você está lá e tem que se virar. Então se eu não tivesse essa noção de planejamento de aula, de nada ia me adiantar a teoria que eu aprendi na universidade. A teoria você não sabe onde encaixar quando chega à escola, a verdade é essa. Você não enxerga onde encaixa ela e eu percebo isso das minhas amigas que não fizeram Pibid. Quem não teve experiência em escola durante a formação inicial, hoje chega à escola e assusta, não sabe o que fazer, a verdade é essa. Eu acho que isso foi o principal, mas as discussões, as oportunidades que a gente teve de conhecer as pessoas da rede, as professoras dessa escola são muito minhas amigas hoje.

No dia que a gente teve aula inaugural da rede foi muito legal, todo mundo veio me abraçar e parabenizar e foi muito bacana, porque você sente que foi verdadeiro. Mas isso foi construído, foi um longo período pra gente conseguir construir essa relação, mas construiu-se uma relação. Elas ficam muito felizes quando veem que a gente ingressou na rede pra trabalhar junto com elas.

As narrativas também foram extremamente importantes na questão da minha formação inicial, porque nós, desde o princípio, trabalhamos com a escrita e com as próprias narrativas, pra que a gente conseguisse compartilhar as experiências que a gente tinha dentro da sala de aula. Então, por exemplo, todas as minhas aulas eu tinha que fazer um registro reflexivo. Todas as reuniões a gente tinha que fazer registro reflexivo e infelizmente não é um hábito que a gente tem, eu quando comecei, por exemplo, tinha as escritas muito descritivas. Durante

mais ou menos uns 6 meses, minhas narrativas foram extremamente descritivas, eu apenas descrevia o que acontecia comigo na escola.

Em um determinado momento, em uma das reuniões, eu percebi que as meninas faziam narrativas diferentes, elas falavam do que elas sentiam durante as aulas, sobre o que acontecia com elas. Eu pensei “nossa, acho que estou fazendo alguma coisa errada, porque não estou falando sobre mim, estou simplesmente descrevendo uma situação”, e aí eu comecei a mudar minha escrita.

Eu consegui parar pra refletir e é o que me ajuda nas minhas aulas hoje, porque depois que eu vou e volto nessas narrativas eu consigo perceber onde acertei, onde errei o que eu posso fazer melhor, o que de repente tenho um melhor resultado com as crianças, o que não tem resultado nenhum, e eu só consigo hoje a partir dos meus registros. Eu chamo de registro, mas é uma narrativa minha. Então foi fundamental e mudou completamente a minha escrita a partir do momento do Pibid, do meu desenvolvimento durante o Pibid. No começo era muito simples e descritivo, hoje é uma escrita reflexiva completamente voltada pra minha prática.

Durante o projeto, a maneira que a gente utilizava essas escritas era justamente nesse sentido de refletir sobre a própria prática, então todas as minhas escritas e as do grupo tinham esse intuito. A gente escrevia e se formava. A gente se formava à medida que escrevia.

Eu enxergo como potencialidade da narrativa a produção de conhecimento, hoje eu enxergo que o registro de uma professora pode virar pesquisa. A minha pesquisa hoje (que eu vou desenvolver para o mestrado) tem a ver com isso também, com fomentar a pesquisa dentro da escola, que o professor é produtor de conhecimento e ele não sabe, então ele compartilha conhecimento nos corredores, ele fala das práticas dele pros amigos, mas ele não socializa em grande escala. Ele poderia fazer isso virar um artigo. Eu escrevo sobre o professor coordenador, como que ele se utiliza dos registros dos professores pra poder orientar o trabalho, que aqui em Rio Claro a gente chama de semanário, mas cada lugar tem um nome. Na minha pesquisa, um dos pontos que aparece é esse, o professor não socializa os conhecimentos dele, então quase não existe pesquisa que trata do professor coordenador dentro da escola. Se o professor coordenador começa a ter o interesse em também socializar o conhecimento dele, são pesquisas que vão sendo desenvolvidas. E não é um hábito, começa lá do professor e vai indo, o coordenador cobra do professor, mas ninguém cobra do coordenador o registro dele. Foi bem interessante, a minha iniciação científica me levou pra isso.

Com relação às limitações das narrativas, a principal que eu enxergo e estou sentindo dificuldade hoje, agora que estou na escola de novo, ainda mais com duas turmas, é um pouco

a falta de tempo. Quando os professores falavam isso eu não acreditava muito, mas é verdade. O tempo livre que a gente tem é muito pouco, e normalmente você está fazendo muitas atividades pra levar pra escola, ainda mais a educação infantil, a gente tem que planejar muitas atividades por dia. Então eu aproveito o meu Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), de 50 minutos de hora de trabalho individual e aí eu tento aproveitar pra fazer meu registro, mas ontem, por exemplo, eu já não consegui fazer, foi tumultuado e não deu, hoje eu não consegui também, então eu tenho que chegar em casa e fazer meu registro que se não, eu sei que já não vou lembrar mais nada.

Uma das dificuldades é a falta de tempo e a falta de hábito, eu acho que é o pior de tudo. Eu que criei um hábito tenho dificuldade, a maioria dos professores não tem o hábito. Eu acho que a escrita/ narrativa é hábito, a gente precisa exercitar e eu procuro estimular isso nas crianças, fazer com que eles tenham o interesse em ler e escrever, porque se não desenvolver desde pequeno a gente sofre, como agora que eu sofro muito e vou continuar sofrendo. Eu tenho facilidade pra ler, mas pra escrever não tanto.

A narrativa na formação inicial eu vou falar pelo que eu sentia na minha turma (o que é pior ainda): você percebe dentro da graduação em Pedagogia, que na minha turma 80 % trabalhava durante o dia e fazia o curso durante a noite, então não se envolvia em um projeto, não se envolvia numa pesquisa, não aprofundava o que aprendia em sala de aula, e só o que a gente aprende em sala de aula não é suficiente, nunca vai ser. Eu via as meninas da minha turma, um quarto ano de Pedagogia que não sabia escrever, não sabia! Não é nem questão de não ter tempo, de não ter hábito, não sabia mesmo. Um planejamento, por exemplo, elas não conseguiam fazer, que pra mim é mais simples do que um registro reflexivo. Elas não tinham nem um, nem outro. E quando a gente chegou em umas disciplinas no fim do curso, pedia esses registros reflexivos.

Uma aula me marcou, uma professora disse: “agora eu quero que vocês leiam o que vocês escreveram a respeito da minha aula”, ela pediu um registro ali, na hora. A gente fez e ela pediu para 4 pessoas lerem e foi triste. Primeiro porque a grande maioria não queria nem participar, de 40, 50 eu e mais 3 que nos oferecemos pra escrever, mas eu me ofereci porque já sabia que tinha mais facilidade. Foi muito triste, porque se você está formando ali 50 pedagogos que não sabem escrever, como essas pessoas vão pra escola ensinar a escrever depois? Não só isso, mas todo o resto, que pra mim eu penso como básico. Eu acho que é um grande pecado da formação inicial, se prende muito na teoria e a prática a gente quase não tem.

A potencialidade da escrita está aí, do professor conseguir pensar no que ele vai desenvolver, a partir do que ele escreve conseguir refletir sobre o que vai fazer, sobre a prática dele. Ele consegue enxergar se ele está errando, se está acertando, o que está fazendo, se está fazendo tudo igual para todos os alunos que ele tem na sala de aula, se está conseguindo desenvolver um trabalho diferenciado. É mais nesse sentido, eu enxergo como reflexão sobre a prática. Mas eu enxergo também de potencialidade, que acho que é maior ainda, que eu gostaria muito de levar isso pra escola que eu estou hoje é a possibilidade do professor produzir conhecimento, pesquisar e desenvolver mesmo, compartilhar, escrever artigo.

Eu falo muito para o pessoal lá, eles falam que não querem fazer mestrado porque dá muito trabalho e na verdade dá trabalho? Dá, mas o professor faz muita coisa e ele não percebe, então ele conseguiria desenvolver uma pesquisa muito interessante. Uma fala que até essa semana surgiu lá na escola foi “eu não faria uma pesquisa desse porte porque eu não me sinto capaz, eu não tenho conhecimento, não sei, por exemplo, referenciar autores, não sei falar com profundidade, eu não tenho linguajar apropriado pra escrever uma pesquisa”. E na verdade isso é treino. A gente vai desenvolvendo. Eu procuro falar sempre pra elas que não é assim, que é possível, você desenvolve isso quando entra, vai aprendendo, então eu tento incentivá-las a fazer sim, porque seria legal; elas tem ótimas ideias, mas elas não se sentem capazes de realizar pesquisas. Interessante isso, né?

Em relação ao envolvimento das pibidianas com as atividades eu achava muito legal, é lógico que não é todo mundo que tem o mesmo tipo de envolvimento, algumas se dedicam mais, outras menos, mas cada uma tem seu motivo pessoal. Eu mesma tive muita dificuldade porque eu precisei parar de trabalhar, a bolsa não era suficiente, era muito pouco, o que eu ganhava era só pro meu deslocamento, porque eu sempre morei muito longe da escola que eu ia. A gente desenvolvia um trabalho muito legal na escola, que eu achava que deveria ser mais valorizado, principalmente com relação à bolsa.

Aliás, isso é uma dificuldade que eu tive, mas eu acho que é a minha maior reclamação, o pibidiano tem inúmeros projetos dentro da universidade, que a gente sabe que tem bolsas melhores que a nossa, por que uma bolsa de iniciação a docência não pode também ser algo que incentive o aluno, o graduando a estar na escola? Começa daí a desvalorização do professor. Então eu acho que as meninas se envolviam muito, a gente via o pessoal trabalhar fora do Pibid, o pessoal ia pra escola em horários que não era pra ir e a gente desenvolvia atividades na escola que não tinham nada a ver com a gente, a gente tinha que assumir compromissos que não eram nossos, a gente trabalhava como professores dentro da escola.

Na festa junina, projetos que a escola já tem que acaba contando com esse pessoal a mais que tá lá. A gente tá lá pra contribuir? Sim, ótimo. Só que eu acho que poderia ter um reconhecimento maior, financeiramente, pelo menos, precisava ter um reconhecimento maior. Infelizmente eu sinto que com o tempo o pessoal vai acabar se desinteressando por esse projeto. É muito pouco e quando o aluno está na graduação e entra em uma escola particular para fazer um estágio remunerado, pode até ser que faça uma carga horária um pouco maior, mas vai ter um salário razoável, um pouquinho melhor. Pelo menos é o dobro do que a gente tinha no Pibid e a pessoa tem a possibilidade de continuar empregada depois. Eu fui pro Pibid e eu saí desempregada da graduação e várias amigas que faziam estágio remunerado continuaram empregadas, porque a escola acaba ficando com elas, e isso é um peso. Se o programa não começar a mudar um pouco vai acabar perdendo esse pessoal.

As narrativas despertaram meu interesse e mudaram minhas práticas, no meu caso despertou o interesse pela pesquisa, o interesse pela reflexão sobre a prática, são dois pontos muito importantes e o interesse pela escrita em si. Você acaba desenvolvendo a capacidade da escrita.

Todas as atividades que eu fiz durante o Pibid tem retornado pra mim hoje na minha prática como professora, todas. Desde eu elaborar um plano de aula, começando pelo planejamento. Meu planejamento de agora, para as minhas duas turmas, foi baseado pelo que eu tinha aprendido no Pibid. Meus planos de aulas foram baseados no que eu aprendi no Pibid. O Pibid me ajudou muito agora nesse momento inicial de atuação como professora. A escrita reflexiva também veio do Pibid e vai continuar comigo durante o resto da minha vida profissional, principalmente.

A socialização das narrativas, pra mim, no começo, era bem complicada, pois eu tinha dificuldade de compartilhar as coisas que eu pensava, tinha medo de ser mal interpretada. Quando eu socializei uma para minha orientadora, que pra mim era uma escrita descritiva, ela pegou bastante no meu pé, porque não era o intuito do projeto. Então eu tinha bastante medo de socializar. Mas eu acho que levo bastante isso pra minha prática hoje, hoje eu não tenho medo de falar sobre o que eu penso na escola, porque eu sei que todo mundo que está ali está aprendendo também, e disposto a colaborar. E no grupo também era assim, acho que contribui pra isso, pra que eu não tenha mais tantos receios de socializar minhas ideias.

Mesmo em se tratando de um projeto voltado para a literatura, em relação ao trabalho e ao ensino de matemática, no meu primeiro ano do Pibid, em 2014, tive a grande sorte de acompanhar uma professora de quinto ano, que é uma professora que é referência em matemática dentro da escola que nós trabalhamos. Ela é muito boa e desenvolvia uma série de

atividades e jogos matemáticos e as crianças amavam matemática. Aquilo me marcou muito porque eu nunca gostei de matemática. Aprendi com ela que tinha uma forma de ensinar matemática da maneira que os alunos não tivessem o trauma que eu tinha. E eu achava muito legal, eles amavam.

Quando ela falava e a maneira que ela inseria os conteúdos, ela nunca forçava os alunos a realizarem cálculos e algoritmos de uma única maneira. Ela os fazia pensar, ela levava eles pensar e a partir disso, eles construía a melhor forma pra realizarem os cálculos. E aí, lógico, quando estava errado ela ia direcionando pra que eles chegassem até o caminho certo. Então ela, pra mim, virou um ídolo. Aprendi muito com ela e levei pro meu estágio de ensino fundamental (o estágio do curso). Pegava material de matemática com ela, pedia ajuda. Ela me ensinou a ensinar matemática, e foi graças ao Pibid. Hoje ela é uma das minhas melhores amigas na rede, até hoje a gente sai juntas, foi muito legal.

No meu segundo ano de Pibid eu peguei uma professora inexperiente no ensino fundamental, ela só tinha experiência na educação infantil, tive um pouco de dificuldade de trabalhar com ela. Acho que ela também teve dificuldade de trabalhar com essa turma, então eu sofri um pouco, porque eu via que ela não conseguia passar pra eles o que era preciso. Eu comecei a procurar com as professoras de alfabetização, alguma coisa de alfabetização matemática. Então com ela eu já não aprendi nada em relação à matemática, aprendi algumas coisas em relação à alfabetização, mas matemática muito pouco.

Fiquei chateada e em muitas reuniões eu falei sobre isso, porque ainda mais se tratando de um primeiro ano, pra eles era o momento pra incentivar e fazer com que eles criassem gosto pelo ensino de matemática e pela matemática em si. E quando fui pro meu estágio, aprendi muita coisa de alfabetização matemática com a professora de educação infantil e foi muito legal, porque aí consegui levar pra educação infantil as atividades que ela ia dando sugestão e a gente ia pesquisando.

Aquele livro da Constance Kamii⁵⁹ pra mim virou guia de bolso, porque a gente começou a ler vários artigos do Proepre⁶⁰ de Campinas, porque eles conseguiram me fazer enxergar que eu posso trabalhar matemática na educação infantil. Hoje, eu, que sempre achei que não gostava de matemática, com as minhas crianças, toda aula eu coloco atividade matemática. É muito legal, ainda mais na educação infantil. E é muito bom ver como que eles desenvolvem, eu fico muito feliz. Então em todo lugar que eu vou eu falo que gosto de

⁵⁹ KAMII, Constance. 1987. A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: 6ª ed..Papirus; 124p.

⁶⁰ MANTOVANI DE ASSIS, Orly e ASSIS, Mucio Camargo (Orgs.) PROEPRE Fundamentos Teóricos - LPG/UNICAMP: Campinas, 1999.

trabalhar com alfabetização matemática, que gosto de colocar jogos pra trabalhar isso. E aí eu vou inserindo movimentos, uma série de coisas, mas sempre com matemática.

Na minha aula de educação física na universidade, aula de Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física, trabalhei várias coisas em matemática, muitas coisas de matemática.

Hoje eu acho que não consigo mais dar aula sem ensinar matemática. E isso é ótimo, porque eu nunca imaginei que fosse ter a paixão que eu sinto hoje pelo ensino de matemática, porque eu tinha muito trauma. Eu tive aquela matemática muito em cima de exercício, realização enfadonha mesmo, era muita repetição, eu não gostava porque não entendia. Quando eu consigo construir o raciocínio com as crianças e percebo que elas entendem, isso me deixa muito feliz, parece que estou tirando um trauma lá de trás, que era meu.

Nesse momento não me lembro de mais alguma coisa que eu queira falar. Essa professora do quinto ano era muito experiente, muito apaixonada pela matemática, ela mesmo conta que ela aprendeu matemática com o pai dela. O pai dela gostava muito, então tudo ele contextualiza pra ela, ele era marceneiro, só que quando ele ia fazer o cálculo de uma mesa, ele mostrava pra ela com o corpo, usava muito o corpo pra mostrar.

Então ela fala que desenvolveu o gosto dela assim. E quando ela se formou como pedagoga, ela me contou que ela não tinha base nenhuma pra ensinar. Que ela chegou na escola, aliás isso é geral dentro da escola, a gente acha que sabe matemática mas a gente não sabe ensinar matemática. É muito diferente. Ela foi por conta atrás de cursos de alfabetização matemática, ela fez uma série de cursos de especialização, ela é muito interessada. Ela pesquisa muito, ela traz muito material diferenciado, ela não usa só o livro didático.

Ela produz muito material, então eu fiz uma série de coisas no meu estágio, graças a ela, fui trabalhar no concreto mesmo. Levava por exemplo, com figuras geométricas, construía em três dimensões com as crianças, material dourado, que na escola o pessoal tem, mas não usa; ábaco, todo tipo de material, inclusive calculadora, que muitas vezes até existe preconceito com relação ao uso, mas o quanto ajuda na hora que a gente tá ali ensinando, desde a educação infantil.

Então ela que me ensinou. Tinha tanto gosto por ensinar matemática que eu acabei pegando isso dela. E fui vendo que era possível. Eu penso nas crianças, porque se a gente não tiver essa iniciativa (e eu gostaria que todas as professoras tivessem), porque se a gente não desenvolver isso aos poucos, chega lá no ensino fundamental 2 ou ensino médio, eles sofrem muito.

Uma coisa interessante, eu sinto isso nos professores de matemática mesmo, eles não têm essa preocupação quando as crianças chegam no fundamental 2, eu senti isso da turma que eu fiz essa disciplina, eles acham que os alunos estavam prontos, pra simplesmente dar continuidade. E não é assim, muitas vezes a gente tem que retomar, muitas vezes. É triste, porque muitas vezes a gente se empenha em desenvolver o raciocínio deles, aí chega lá no sexto ano do fundamental 2 ou no ensino médio, é tudo tão rígido e o ensino é tão tradicional, com base e foco em exercícios e repetição que aí eles perdem todo o interesse que a gente conseguiu construir, isso quando se consegue construir, que pode acontecer também de não conseguir.

É a mesma coisa das pibidianas, não é todo mundo que age da mesma forma quando está lá na escola, tem gente que se empenha mais e tem gente que se empenha menos, infelizmente. Ou que não gosta de matemática, professora que não gosta de matemática e por isso não consegue ensinar também. Infelizmente na pedagogia a gente sabe que é uma realidade, eu ouço de muitas amigas “não gosto de matemática”.

3.6. Juliana Ricci

A educação como ferramenta para promover a mudança

A sexta entrevista foi com a Juliana Ricci, no dia 4 de abril de 2017. Tivemos algumas dificuldades de agendamentos e imprevistos, mas, por fim, conseguimos agendar. Infelizmente, não conseguimos uma entrevista pessoalmente por conta de sua agenda, mas realizamos via Skype, sem dificuldades. Ela foi bem prestativa na participação e se mostrou muito preocupada que desse tudo certo naquele dia, após várias tentativas frustradas de encontro. Agradei sua participação, nos certificamos da qualidade do áudio e iniciamos a entrevista naquela noite.

Em alguns momentos ela se desculpa pelos latidos do cachorro, do qual retomamos a pergunta a fim de não prejudicar o áudio. Agradeço novamente sua participação e nos despedimos, depois de uma breve entrevista.

Juliana Ricci

Meu nome é Juliana Ricci, tenho 21 anos, sou de São Paulo. Estou no quarto ano da Pedagogia, no último semestre, vou me formar em dezembro de 2017.

Nem sempre pensei em ser professora, quando era criança eu queria fazer outras coisas, mas quando eu estava no ensino médio eu comecei a pensar mais no que eu gostaria de

fazer. Na minha cabeça, fazer Pedagogia seria uma forma de, quando eu fosse professora, fazer a diferença, fazer algo diferente, porque eu via como as coisas estavam erradas e achava que a educação era um jeito. Não era uma arma, mas eu achava que a educação era uma ferramenta pra começar alguma mudança e que eu podia fazer a diferença. Acho que foi mais no ensino médio quando eu já estava mais velha, mas não foi sempre, a gente pensa várias coisas.

Participar do projeto surgiu como uma oportunidade quando eu estava no primeiro ano, eu estava um pouco desanimada com o curso quando entrei, porque não estava sendo exatamente como imaginava. Estava desanimada e aí surgiu a oportunidade de fazer a entrevista. Achei que seria interessante para eu descobrir se era mesmo o que queria, uma experiência mesmo. A universidade não é só as aulas noturnas, tem a extensão⁶¹, que foi muito significativo, mas eu achei que o Pibid viria justamente pra me nortear melhor na minha formação, pra eu saber e entender o que eu realmente estava fazendo aqui.

Eu entrei no Pibid no segundo semestre de 2014 e ainda estou participando. O subprojeto é uma parceria entre a universidade e uma escola de Rio Claro, são 10 bolsistas estudantes da universidade e vão para escola uma vez na semana desenvolver projetos de literatura com as turmas da escola. A gente acompanha a mesma turma o ano inteiro e participa de outros espaços da escola, como HTPC's⁶², reuniões de pais, eventos, festas.

O início no projeto foi muito difícil. Quando entrei na escola, as primeiras impressões foram uma quebra de concepções, mas ao mesmo tempo muito enriquecedor. Tem muitos desafios, muitas dificuldades, é difícil fazer parcerias com as professoras, às vezes é difícil até as relações com as crianças (que é boa, mas nem sempre acontece como a gente queria).

Vamos à escola, cada bolsista acompanha uma turma e faz um projeto de literatura e ao mesmo tempo interdisciplinar, pois a partir da literatura a gente trata de uma infinidade de assuntos. Temos muita liberdade pra desenvolver, mas sempre em parceria com o professor da turma, sempre com orientação da coordenadora da universidade, com auxílio da supervisora da escola, que ajudam e que são mais atuantes com as bolsistas.

A principal dificuldade é porque eu não tinha tido nenhuma outra experiência na escola, foi a primeira vez que eu pisei na sala de aula, aí eu tinha que fazer algo que escolhia com uma turma e uma professora que eu não conhecia e às vezes a abertura era difícil, isso foi

⁶¹ “Projeto de extensão Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade”, coordenado pela professora Laura Noemi Chaluh.

⁶² Horário de trabalho coletivo, momento com todo o grupo de professores da escola, destinado à formação continuada dos mesmos.

uma dificuldade grande. Com as crianças nem foi tão difícil, nesse primeiro ano acho que aconteceu meio que naturalmente.

A minha maior dificuldade logo que entrei foi entender em como estabelecer uma parceria com uma professora que eu não conhecia. Ela não compreendia o trabalho como eu, ela tinha outra concepção de educação. Naquele momento foi a minha principal dificuldade.

Hoje estou com outra professora, outra parceria, outra turma e hoje minha dificuldade não é mais com a parceria, minhas dificuldades na escola tem sido com as crianças, então esse ano tem sido mais difícil.

Pra mim, o grande atrativo do Pibid é aperfeiçoar a formação dos professores, para que, quando chegar na sala de aula, a gente tenha tido essa experiência significativa, que não é igual a experiência do estágio, é uma experiência muito mais rica. Eu acho que o objetivo é esse, quebrar esse choque que é sair da universidade pra ir pra sala de aula.

Acredito que a experiência do Pibid é mais rica que a do estágio por conta do tempo de duração. No estágio, quando você começa se envolver com a sala, com a professora, com a escola no geral, seu tempo de estágio acabou e você tem que ir embora. No Pibid não, por ser um tempo maior você tem mais tempo para estabelecer as relações e atuar; essa foi a grande diferença dos dois. Acho que é fazer essa ligação entre a teoria da universidade com a prática da sala de aula, parece clichê isso que estou falando, mas é interessante você conseguir enxergar na prática.

Vamos à escola uma vez na semana e é dividido normalmente em três etapas: no dia em que vamos tem sempre um HTPI⁶³, e a gente planeja com a professora parceira as coisas que vão ser desenvolvidas no nosso projeto, esse é um período. Eu não estou sempre atuando em sala de aula, tem um período que eu estou observando a professora na prática pedagógica dela. Tem um terceiro momento que é a aplicação do projeto de literatura que foi pensado em parceria, esse é o momento que as bolsistas realmente atuam e desenvolvem o projeto de literatura.

A partir não só de livros, mas leitura em geral, a gente busca levar uma variedade de coisas. Tem bolsista que já trabalhou com jornal, com documentário, tudo que possa se relacionar com leitura, não só de texto, mas com leitura de mundo. O projeto é focado nisso e é interdisciplinar, pois a gente consegue desenvolver leituras e conteúdos, também.

⁶³ Horário de Trabalho pedagógico individual, no qual as professoras utilizam para planejamentos, preparação de aulas, registros e escrita de diários.

Nesse ano, por exemplo, estou com um quinto ano e a gente está trabalhando literatura de cordel e cultura nordestina, então trabalhei bastante literatura de cordel e meus alunos produziram um cordel coletivo. Junto com isso a gente também falou de várias práticas culturais nordestinas, da dança, da culinária. Eles apresentaram para toda escola sobre as danças e o cordel que eles fizeram.

Acredito que o Pibid foi muito importante para minha formação. Eu estava um pouco perdida, porque só o que a gente tem na sala de aula não é o suficiente pra se formar. Foi importante pra eu ver a realidade da escola, porque como eu saí direto do ensino médio pra universidade eu sempre estive no papel de aluna. O Pibid me proporcionou isso, pela primeira vez me colocar no papel de professora, vivenciar a escola. A gente não está só na sala de aula, vamos às reuniões de pais, nos HTPC's, temos muitas atividades, que é a formação continuada dos professores dentro da escola, a formação com as relações das famílias com a escola, isso tudo. E tem também a parte da formação, que é estar ali com outra professora, que já é formada e tem experiência (nem sempre também), mas você está ali, aprendendo com outra pessoa. Isso enriqueceu muito minha formação. Só a formação da sala de aula da universidade não teria sido suficiente.

Eu acho que escrever sobre tudo o que eu estava vivendo foi uma maneira de enxergar de outra forma, porque quando eu escrevo realmente consigo pensar no que estou vivendo. Pensar no que está significando é um exercício diferente de só refletir. Quando eu escrevo pareço que eu estou realmente significando aquilo, é maior do que eu só falar sobre a minha formação. Quando eu escrevo não é só uma escrita do que aconteceu, mas com o que aconteceu, o que mudou em mim, o que me fez pensar, o que acrescentou na minha formação. Acho que é nesse sentido que as narrativas são importantes e presentes no projeto, refletir tudo o que está acontecendo na escola, o que me afeta, reflexão que eu não faria se não tivesse que escrever.

Desde que eu entrei, até hoje, mudou muito o jeito que eu escrevo. Antes eu fazia uma escrita detalhando o que eu tinha feito, descritiva, sem muita reflexão. Quando eu chegava da escola, logo ia escrever: "Hoje eu cheguei à escola e fiz isso e isso...". Foi preciso um exercício, porque eu não era acostumada a escrever de forma reflexiva; hoje eu escrevo diferente. Procuro escrever sempre, nem tanto descrever o que aconteceu, mas o que realmente me tocou naquele dia, o que naquele dia mudou na minha formação, o que chamou minha atenção e não só da minha prática, mas de coisas que acontecem além da minha prática, todo o contexto. Eu acho que foi importante e por isso eu busco fazer as escritas semanalmente.

A primeira dificuldade foi passar dessa narrativa descritiva pra uma narrativa reflexiva. Outra dificuldade, apesar de eu escrever, foi pensar que alguém vai ler, eu, por exemplo, não gostava que alguém lesse. Eu escrevia, mas tinha o incômodo de pensar que outra pessoa lia o que escrevi, então, às vezes, se eu sabia que outra pessoa ia ler, não escrevia da forma que queria escrever. Essas foram as maiores limitações.

A potencialidade é a reflexão, de refletir de uma forma diferente sobre o que eu estava fazendo e estar significando. Acho que no futuro vai ser bom poder resgatar o que senti, o que vivi, e não de uma forma descritiva, de uma forma que tenha significado pra mim. Até hoje eu pego as minhas narrativas de quando eu estava no primeiro ano do Pibid e percebo o quanto eu cresci, no profissional e como pessoa. O mundo de coisas que eu aprendi a partir dessa oportunidade do Pibid, se eu não tivesse escrito e não tivesse colocado isso de uma forma esquematizada na escrita, eu não teria como resgatar.

Quando comecei no Pibid, a ideia que eu tinha de ser professora, das práticas pedagógicas não eram erradas, mas muito diferentes do que eu tenho hoje. E tenho certeza que foi a partir do Pibid que mudou muito da minha concepção. Percebo diferença do que eu fiz no primeiro ano para o que faço hoje, e eu acho que quando estiver numa sala de aula com certeza o Pibid vai ter ajudado.

Acho que abriu a minha visão pra algumas coisas que eu não achava que eram importantes de serem tratadas na escola. Por exemplo, achava que a escola (eu não tenho vergonha de assumir), era lugar de ensinar disciplina, então era português, matemática, história, geografia, enfim, tinha aquela concepção que escola ensinava e que educação era em casa. Hoje eu vejo que a escola é lugar de ensinar disciplina, mas que isso passa, e não adianta só ensinar português. Quando eu ensinava para meus alunos, por exemplo, hoje eu vejo que tem que ter significado pra eles. Eu não posso chegar lá e ensinar regra gramatical e não falar pra eles o que está acontecendo no mundo, na nossa cidade. Tem que ver o que as crianças têm interesse. Hoje eu vejo que a escola tem que formar não só o aluno que sabe português e matemática, mas formar cidadãos, gente que pensa.

Hoje, que eu já passei por quatro professoras parceiras, aprendi muito sobre as práticas que eu quero ter e sobre as que não quero perpetuar. Eu experienciei muita coisa legal que eu pretendo fazer e muita coisa que eu pretendo fazer diferente. Tiveram práticas com professores na escola que eu aprendi e que eu vou levar pra minha prática.

Eu acho que a socialização das narrativas em grupo até pode contribuir, mas eu, particularmente, tenho uma dificuldade muito grande com essa socialização. Eu não me sinto muito livre pra escrever quando sei que vou socializar, mas, em alguns momentos, se eu não

tivesse socializado, eu não teria visto outras formas. Em alguns momentos que encontrei algumas dificuldades, quando eu estava com alguma crise com algo que estava acontecendo, era importante a socialização, para que outra pessoa pudesse entender o que eu estava passando e pudesse me ajudar.

E até na questão do grupo, principalmente porque estabelece uma relação legal quando a gente consegue uma forma de se expor, querendo ou não, você escuta a pessoa e ela te escuta, é uma abertura que de algum jeito você espera algo de volta, é um jeito de se ajudar. Mas é difícil pra mim socializar o que eu escrevo.

Em 2015, quando eu fiquei com um quarto ano e estava trabalhando “Alice no país das maravilhas”, a gente fez duas aulas muito legais. Nós falamos sobre alimentação saudável e depois levamos pra outros lados da matemática, a questão de massa, atividades com quantidades de açúcar nos alimentos, que a gente tinha que usar a balança, tinha que pesar. Do que eu trabalhei até agora é o que eu me lembro de ter sido mais significativo na matemática.

No ano passado também, com o primeiro ano a gente leu o livro “O mágico de Oz”, mas foi menos marcante, a gente trabalhou com o material dourado, não lembro o que exatamente, mas o que mais me marcou foi o da Alice.

O que me despertou foi a questão de conseguir relacionar matemática com a literatura, que muita gente acha que não tem como. Foi a questão de ver outras formas de trabalhar matemática, que não precisa ser só chegar e falar o que vai trabalhar, até pra que os alunos se envolvam mais. Muitas vezes os alunos tem uma barreira com a matemática, porque ela é tratada de uma forma descontextualizada, de uma forma muito tradicional. Encontrar outras formas de trabalhar matemática com a utilização da literatura foi uma forma de meus alunos se interessarem mais.

3.7. Camila Ribeiro

Os projetos religiosos e o gosto por compartilhar conhecimentos

A sétima e última entrevista foi com a Camila Ribeiro, no qual, devido ela estar com dificuldades na agenda e morando em Mogi Guaçu, interior de São Paulo, optamos por acontecer via Skype. Assim, no dia 5 de abril de 2017, em uma noite, após seus compromissos, realizamos a entrevistas com algumas dificuldades no ajuste dos áudios, ora ela não me ouvia, ora eu não a ouvia. Problema técnico de som resolvido, conversamos informalmente, onde primeiro agradei sua participação e depois conversamos sobre as experiências em sala de aula. Logo iniciamos a entrevista, que foi uma das mais extensas, pois

Camila era muito envolvida e sentiu-se bastante confortável em relatar todos os detalhes que ela considerava importante.

Camila Ribeiro de Oliveira

Meu nome é Camila Ribeiro de Oliveira, tenho 23 anos e sou de Mogi Guaçu, interior de São Paulo. Sou formada em Pedagogia pela Unesp de Rio Claro e estudei de 2011 ao início de 2015. Escolhi a Unesp porque foi a primeira universidade pública que eu tive conhecimento e acesso, tinha um cartaz na escola que eu estudava. Eu não tinha conhecimento sobre faculdade pública, mas me inscrevi para saber como ia ser e passei. Só depois que eu fui conhecer a Unesp e como era, mas quando eu já estava lá dentro.

Eu atuo como professora desde 2015, atualmente no segundo ano do Ensino Fundamental 1. Antes de estar formada eu apenas auxiliava, fazia trabalho voluntário, mas não profissionalmente. Escolhi cursar Pedagogia porque eu já trabalhava na área de ensino em projetos religiosos com crianças e adolescentes e isso me incentivou a fazer o curso.

Tinha dúvida entre ser policial ou professora, mas sou muito mansa e policial tem que ser um pouco mais firme. Percebi que tinha mais jeito para área de ensino, pois sempre gostei de compartilhar meu conhecimento. Como já tinha experiência na igreja com a área de ensino e auxiliava duas meninas que eram voluntárias no orfanato na área de reforço escolar e lição de casa, fui me apaixonando pela licenciatura e pela escola. Então eu quis fazer Pedagogia por isso, vi que tinha inclinações para área de ensino.

No começo, meu interesse maior em participar do Pibid foi pela bolsa, a gente não pode mentir e ocultar os fatos. Eu recebia uma bolsa de auxílio estudantil⁶⁴ e a bolsa Pibid⁶⁵ era um pouco maior. Minha professora orientadora, Laura Chalu⁶⁶, perguntou se eu tinha interesse em participar do processo de seleção, e como ela era da área de Didática, uma área que sempre gostei, me interessei. Fui participar do processo de seleção e passei, mas só depois eu percebi que o Pibid era muito mais do que aquilo que me apresentaram no dia da entrevista.

Fui me envolvendo, participando e me apaixonei pelo Pibid, porque só depois que comecei percebi o quanto ele é importante para nossa formação enquanto professora, formação acadêmica e pedagógica. A princípio foi por questões financeiras, mas depois vi o quanto ele é importante.

⁶⁴ Auxílio de Permanência Estudantil coordenado pela Pró- Reitoria de Extensão Universitária- PROEX, destinado aos alunos regulares dos cursos de graduação da Unesp, no valor de R\$260,00.

⁶⁵ Auxílio no valor de R\$400,00.

⁶⁶ Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação da Unesp/ Rio Claro.

Participei do Pibid de 2014 ao início de 2015, eu entrei em abril para substituir uma aluna que estava saindo pra pegar outra bolsa. Acompanhei a professora do primeiro ano, a Betsamar, e ela já estava lendo o livro “Pinóquio”, então eu não consegui acompanhar a leitura deste livro, mas sei que ela levou um boneco do Pinóquio e as crianças trocavam cartas com ele.

Depois ela começou a ler o livro “Peter Pan” e aí consegui acompanhar e participar da leitura. Nós fizemos um baú e dele, toda semana, saía alguma coisa diferente, um objeto relacionado à história.

O trabalho que a gente mais destaca naquele ano foi do livro “Como treinar seu dragão”, esse foi fantástico tanto para as crianças como pra nós que desenvolvemos o projeto. A princípio lemos esse livro e como ele é um livro viking⁶⁷, a gente usava um chapéu viking e tínhamos um mural de barco viking na sala, onde cada dia se colocava algum objeto nele, como mapas e curiosidades relacionadas à história. Com isso, a gente conseguiu trabalhar várias disciplinas, por exemplo, na área de matemática, a gente fazia questões problemas com os personagens e isso despertava muito o interesse deles para a Matemática. Em ciências, aprenderam sobre dragões, se existia ou não. Então a gente fez uma pesquisa pra encontrar alguém descendente de viking pra vir conversar com eles, na área de história, enfim, a gente trabalhou várias disciplinas com aquela leitura.

As crianças amavam tanto o período de leitura quanto ler, então elas terminavam as tarefas e iam ler. Na biblioteca era uma disputa pra ver quem ia levar os livros. Nesse período a gente também levava os pais pra escola, pra eles lerem para as crianças de vez em quando. Então, assim, envolveu não só nós, adultos e professores, mas também a família.

No começo a gente tem todo aquele processo de conquistar a professora e de conhecê-la melhor, no caso, eu já a conhecia um pouco, pois eu havia atuado na escola com outro subprojeto Pibid⁶⁸, onde eu acompanhava a professora Débora, mas a gente sempre tinha contato com a Bét. A ideia do livro foi trazida por ela, mas nós planejávamos juntas, no horário de HTPI⁶⁹ dela. Toda semana, nesse horário, a gente sentava e planejava o que ia fazer. Quando tinha coisas diferentes, por exemplo, o jogo do “Super Trunfo” e a ideia de levar sobre o dragão de Cômodo, nós fizemos juntas, a maioria das ideias foi junto, e a parte de cortar, colar, era eu.

⁶⁷ Termo utilizado para se referir aos exploradores e guerreiros na história medieval.

⁶⁸ Subprojeto interdisciplinar denominado “Universidade e escola pensando a formação docente interdisciplinar: investigação, reflexão e ação”, coordenado pela professora assistente doutora Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, do Departamento de Educação da Unesp.

⁶⁹ Horário de Trabalho pedagógico individual, utilizado pelas professoras para planejamentos, preparação de aulas, registros e escrita de diários.

As reuniões para planejamento com a professora aconteciam uma vez na semana, nos HTPI's dela. Eu ia às terças feiras para escola desenvolver o trabalho com as crianças. Tinha semana que a gente desenvolvia atividades e tinha terça que eu ia apenas participar da aula, auxiliar a professora nas tarefas planejadas. Não era toda terça que tinha atividade do projeto, mas toda terça tinha leitura e nesse dia eu que a realizava.

Nós tínhamos reuniões em grupo com as professoras coordenadoras a cada quinze dias, elas eram duas professoras da escola, que eram responsáveis pela coordenação do grupo na escola. Elas faziam uma ponte entre a escola e a universidade, e as alunas pibidianas. A reunião era pra gente discutir as necessidades da escola, o que a escola precisava, como a gente podia atuar pra ajudar na área de literatura. Essas reuniões eram burocráticas, mas era o momento de compartilhar a vivência de cada uma na sala de aula; as alunas tinham a oportunidade de partilhar as leituras, o que estava sendo trabalhado e as dificuldades que elas estavam tendo. Por isso essas reuniões eram importantes pra escola e pra gente, as coordenadoras conseguiam trazer o olhar e as necessidades da escola nessas reuniões e nos ajudar a ter ideias pra poder contribuir com a escola e enriquecer nossa formação.

Fora estas reuniões, nós tínhamos reuniões semanais com a nossa professora orientadora⁷⁰ que, no meu caso, era a Laura, todas as terças feiras de manhã. Mas tinham outras reuniões que eram à tarde, com todas as bolsistas, onde a gente fazia estudos teóricos, pra poder basear nossa prática na escola.

Nós vimos muito sobre como trabalhar a literatura na escola e ideias para ajudar na nossa atuação lá dentro. Nós participávamos de várias reuniões por mês, e isso era importante, apesar de um pouco cansativo. Depois que a gente termina tudo a gente vê que é importante sim.

Tinha também as reuniões que eram apenas com as pibidianas, que era importante pra gente ter o nosso olhar pra pensar algo pra escola. A gente tentava desenvolver coisas juntas, compartilhar o que estava acontecendo.

O Pibid me deu uma base e uma estrutura muito boa pra entrar pra escola depois. Ano passado, que foi quando eu assumi uma sala, as professoras falavam “Você nunca assumiu uma sala antes? Porque o trabalho que você faz e o jeito que você trabalha parece que já deu aula mil anos”. Então eu falo que toda essa bagagem eu trouxe do Pibid, ele me deu essa experiência.

⁷⁰ Cada bolsista tinha uma professora orientadora, a fim de nortear suas propostas na escola e em sua formação.

Como eu acompanhei uma professora do segundo ano, eu já sabia o que eu podia fazer, e fiz muitas coisas que aprendi com ela, e ainda faço. O Pibid me ajudou a ver muita coisa da teoria que eu via na faculdade, acontecendo na prática, pois eu estava inserida na escola. É diferente do estagiário, que, por mais que faça alguma coisa, ele é um intruso na escola; já o pibidiano faz parte dela, todo mundo conhece ele, sabe o dia que vai estar lá, o que ele faz, ele não é um intruso e isso que é legal.

A gente consegue aprender mais, consegue ver as coisas aprendidas da universidade, o que ela ensina e o que de fato acontece. Consegue enxergar outros cantos da escola que talvez o estágio não consiga, a relação com a coordenação, por exemplo. Na graduação temos o estágio de coordenação⁷¹, mas no projeto a gente tem uma relação com a coordenação o ano todo, você sabe o que ela faz porque você está vendo e não porque você está entrevistando ela, como no estágio. Você sabe o que o inspetor e os professores fazem na escola e ter contato com todos te possibilita ter uma vivência mais intensa da escola. Você consegue vivenciar bem melhor a escola do que o estágio, por isso eu falo que foi importantíssimo pra mim.

As dificuldades que tive foi que às vezes você tem uma ideia e quer planejar alguma coisa, mas a professora parceira não aceita ou a direção e coordenação barram. E quando vê, surge semana da água, do trânsito, vem alguma coisa da secretaria da educação e aí não dá pra gente fazer o que planejou, pois precisa atender à demanda da escola. Mas isso são coisas corriqueiras da escola, que depois a gente tem quando se é professora, nada demais. A gente é treinada até pra isso. (Risos)

A minha orientadora sempre falava sobre escrita e foi uma das coisas que eu mais guardei, e eu levei isso pra minha vida. Depois disso, eu comecei a escrever muito sobre a minha vida, tenho várias escritas reflexivas.

O que eu aprendi é que a narrativa, a narração, é você escrever com uma ação, ou seja, não é só escrever sem reflexão, mas é agir em cima daquilo que você pensou, que refletiu. A narrativa te possibilita enxergar uma coisa que te leva a refletir em cima daquilo, seja sua postura, seja o que um aluno fez na sala, falou, expressou, ou seja, algo que aconteceu na escola que te leva a refletir em cima daquilo, tanto alguma coisa que você considere que tem que mudar ou que outra pessoa tenha.

⁷¹ Disciplina da grade curricular do curso de Pedagogia, denominada “Estágio Supervisionado de Prática em Gestão Escolar”, inserida no terceiro ano do curso.

Além disso, a escrita é uma produção de saber não só pra você, mas uma produção de saber pra outras pessoas. A Laura sempre falava: nós professores somos professores de conhecimento, e isso é muito reflexivo.

No subprojeto nós registrávamos de maneira reflexiva, então a gente não registrava de forma descritiva, mas por exemplo, quando uma criança dizia algo que me tocava, eu escrevia: “hoje fulano falou isso”, ou às vezes a professora falava alguma coisa e eu pensava: “nossa, nunca faria isso como professora”, e você escreve.

Hoje eu vejo que é bem diferente, eu sempre achei que não fosse gritar pra pedir silêncio e é a coisa que eu mais faço é pedir pra eles ficarem quietinhos. Quando a gente está em formação a gente enxerga a escola de forma fantasiosa, acha que é fábrica de chocolate com arco íris, mas na hora que a gente pega nossa sala de aula, vê que não é nada disso, que não é só de chocolate. (Risos).

As escritas possibilitavam observar a escola e anotar o que a gente via, que ensinamento podia levar ou não pra nós como pedagogas, o que eu poderia acrescentar ou tirar no meu dia a dia. Se eu achava alguma coisa muito legal e interessante, eu escrevia, era assim que eu fazia, eu escrevia com base no que me tocava.

Uma vez, já como professora, eu fiquei brava com uma aluna, com o fichário dela (na minha escola usa-se fichário). Eu falei “Olha, Vitória, deixa esse fichário organizado, eu já falei pra deixar ele impecável” e fiquei brava com ela, muito brava. No outro dia ela falou: “Professora, hoje você não está brava, né?” Aí eu questioneei se ela achava que eu era brava todo dia, ela disse que não, que era só ontem. Aí eu pedi desculpas e disse que não queria ficar brava daquele jeito e ela me disse: “Tudo bem professora, é seu dever me corrigir”. Eu fiquei boquiaberta, porque às vezes a gente acha que está sendo rude demais, mas claro que a gente deve saber falar, mas olha como as crianças nos veem. Aí então, em cima do que esta aluna falou eu escrevi folhas e folhas e até mandei pra Laura.

Eu percebi que as alunas que já eram orientadas pela Laura tinham uma facilidade no olhar, isso faz toda a diferença, ela falava que não, mas faz diferença. A gente consegue enxergar coisas que os alunos (que não eram orientados por ela) não viam e esses que eram tinham mais facilidade pra fazer as narrativas. Descrever não é narrativa, as alunas que tinham esse envolvimento com a Laura sabiam disso, ela era exigente e sempre falava da importância de educar nosso olhar e não apenas olhar e não fazer nada. Tem que olhar e fazer alguma coisa. Ela dizia sempre “O que vê? O que pensa? O que fazes com o que pensa?”.

Quem estava com ela tinha mais facilidade, até porque a própria universidade acaba enrijecendo a gente, exigindo sempre que se escreva com base em Piaget, Freire e outros e a

gente não pode colocar nossa ideia e o que a gente pensa. A narrativa é isso, a gente colocar o que pensa, nossa opinião em relação ao que se está vivendo. Não dá pra ficar colocando teórico em uma coisa que você está vivendo, ainda mais no terceiro e quarto anos, onde os textos e o trabalho de conclusão de curso já te enrijeceram o máximo, e você tem dificuldade de colocar suas palavras, então nem todo aluno tem essa abertura pra escrever.

Eu vejo que teve projetos no Pibid em que algumas meninas se empenharam mais, mas elas tiveram oportunidades, teve meninas que tiveram mais dificuldades por não ter abertura e parceria com a professora. Todo mundo teve uma oportunidade de ter uma vivência na escola, mas nem todos abraçaram como deveriam a causa do Pibid, de se envolver mais com o projeto, se dedicar mesmo. Agora já nas narrativas, nem todas se dedicaram, deveriam ter se dedicado mais, até porque isso iria auxiliar elas depois na questão da própria escola, no próprio planejamento.

Quando se escreve a gente reflete, porque quando estamos agindo ali nós não pensamos muito, mas depois a gente consegue ver como poderia ter feito e sido diferente. Esses dias mesmo na escola, um menino que chora todo dia (mesmo estando já no segundo ano) e eu fui um pouco grosseira com ele, “chega de chorar, chega”. Naquele dia eu estava meio estressada, eu devia ter perguntado o que estava acontecendo e sentado com ele e conversado, me atentado mais, tido outra postura. Então quando você senta pra escrever que você pensa nisso, é uma narração, não é uma escrita vazia.

Com relação às atividades que desenvolvi no Pibid ter mobilizado ideias para minha prática como professora, posso falar tudo? (Entre risos)

Principalmente com a literatura, a escola ajuda bastante, que a escola tem uma história de classe e eles só liam a história, e eu queria uma história que despertasse a imaginação. A escola já desenvolve um trabalho muito bom com literatura, mas com a experiência que eu tive no Pibid, eu pude enriquecer um pouco mais. Por exemplo, na minha sala lemos “A teia de Charlotte” que é de uma aranha e de um porquinho, então eu levei objetos simbólicos da história, a aranha de bichinho, o porquinho, e cada semana eu sorteio para uma criança levar o porquinho pra casa no final de semana, junto com um diário para escrever sobre a estadia dele com a família.

Antes não tinha nada que inspirasse eles e aí me deu essa ideia, com esse diário abre pra várias coisas. Então eu e a professora do terceiro ano a gente senta e troca, de forma que eu os ajudo a se desenvolver a fim de estarem tranquilos no terceiro ano e a professora não ter tanta dificuldade. E essa parceria foi muito boa, ela não vai ter tanta dificuldade, pois eu já adiantei alguns temas pra eles.

Agora na minha escola o que eu sinto falta e tento levar é a questão de ter tempo para formação dos professores. Até tem, mas é pouco, não tem tanto quanto a gente gostaria. Eu sempre estou falando sobre ter um curso, alguma formação de professores, mas assim, no demais eu aprendi bastante com o Pibid e estou levando pra escola isso.

Com relação à mobilização das narrativas e socializar em grupo, foi muito interessante, pois são olhares diferentes e não é só auxiliar a escola, mas compartilhar; porque a gente também tem que saber pra compartilhar. Então eram vários olhares, várias salas de aulas, várias perspectivas. O momento de compartilhar isso era muito importante, com todos esses olhares a gente conseguia construir algo bem maior.

Mesmo sendo um projeto de literatura, a professora Bét usou o livro “Como treinar seu dragão” para ensinar várias disciplinas e fez a prova de matemática, inclusive, baseada no livro. Eu peguei essa ideia dela e uso os personagens pra criar situações problemas até hoje na minha sala, procuro sempre colocar os personagens da literatura nas situações matemáticas.

Ela era muito criativa para ensinar matemática, tanto ela quanto a Débora. Por exemplo, ela foi ensinar gráficos, ela montou gráfico de aniversariantes com caixinhas de fósforos. Ela foi ensinar sobre sistema decimal e fez um jogo de material dourado que se chamava nunca 10, nunca podia ter 10 quadradinhos de unidade; quando dava 10 eles tinham que trocar por uma barrinha. Eles jogavam o dado e quando dava 10 eles tinham que trocar por uma barrinha, por isso se chamava nunca 10.

E eu fiz isso na minha sala ano passado e foi um sucesso, esse ano vou fazer de novo. Fiz também o gráfico e construí com eles, então várias coisas que elas faziam eu faço com eles também. Eu procuro sempre fazer uma matemática concreta e criativa, e tudo que eles vão aprender eu tento levar no mais concreto e divertido possível. A matemática já não é uma das matérias preferidas das crianças, então eu tento deixar preferida, porque eu tive dificuldade na minha infância e eu não quero que eles tenham passem por isso.

A Bét e a Débora me mostraram que matemática pode ser divertida. Na faculdade, a aula da Miriam⁷² foi fantástica e eu pude ver que matemática pode ser divertida e dinâmica de se aprender. Então eu sempre levo coisas dinâmicas, eles estão aprendendo conjuntos, eu levo conjuntos de várias coisas; pra internalizarem e aquilo fazer sentido pra eles. Nesse sentido, na matemática, foi o Pibid que me inspirou também.

⁷² Referindo-se à disciplina da grade curricular do curso de Pedagogia, denominada “Conteúdo, Metodologia do ensino de matemática”, inserida no segundo ano do curso.

CAPÍTULO 4: QUE ME INSPIROU TAMBÉM...

*Eu vivo à espera de
inspiração com uma avidez
que não dá descanso.
Cheguei mesmo à conclusão
de que escrever é a coisa
que mais desejo no mundo,
mesmo mais que amor.*

Carta à irmã Tania, Clarice Lispector (1942- Apud Borelli, 1981, p. 114).

Mais que inspiração, escrever sobre as narrativas das depoentes é tarefa aparentemente simples, até fácil, tendo em vista minha participação no projeto. Contudo, analisar suas narrativas e impressões acerca do vivido se mostrou como algo bem mais difícil que o imaginado.

Após as textualizações das entrevistas, num novo processo analítico das narrativas com vistas aos objetivos dessa pesquisa, buscamos compreender de que modo algumas temáticas tratadas nas entrevistas, porque pautadas no roteiro de suas questões, foram abordadas por cada uma das entrevistadas. As principais temáticas foram: a importância do Pibid na formação, a importância das narrativas no percurso formativo, as dificuldades de produzir narrativas no início do projeto e a dificuldade de ensinar Matemática das professoras atuantes e professoras atuantes supervisoras do Pibid na escola, e das próprias licenciandas bolsistas.

Desta forma, buscava-se entender e identificar não apenas quais tipos de atividades com as narrativas foram propostas no espaço formativo do Pibid-Pedagogia, como também de que modo as depoentes mobilizaram e significaram as narrativas em sua formação, no âmbito da formação inicial. Mas, não pudemos ignorar os perfis de cada licencianda e os percursos de cada uma ao se analisar as entrevistas, ou seja, vimos relações entre as histórias de cada uma e as maneiras como entenderam e mobilizaram as narrativas. Os pontos mais relevantes, no que tange aos objetivos desta pesquisa, por nós elencados durante a análise das entrevistas nos permite observar as diferentes maneiras que as narrativas foram entendidas, mobilizadas e, de certa forma, incorporadas por cada uma.

No contato com as depoentes, a temática da narrativa, desde o convite inicial, foi sempre observada por elas como algo estranho. Em algumas entrevistas houve questionamentos como “Narrativa é escrita reflexiva?”. A este fato atribuo o modo como

apresentei as intenções desta pesquisa às entrevistadas, sempre usando a palavra “narrativa”, mas sem caracterizá-la de alguma forma, já que a ideia inicial era que elas apresentassem essa caracterização durante suas falas. A associação com a expressão “escrita reflexiva” se deu pelo modo como a coordenadora do Subprojeto Pibid – Pedagogia, cenário desta pesquisa, se referia a algumas atividades que propunha naquele espaço de formação.

Mesmo eu tendo explicitado no começo das entrevistas meus objetivos e posteriormente como seriam realizadas as entrevistas, percebia sempre um “ar de dúvidas” com relação ao termo narrativa. Após associar esse termo às escritas reflexivas e também aos momentos em que oralmente as participantes do Pibid narraram acontecimentos, sensações e sentimentos ao grupo do Subprojeto, as entrevistas aconteceram de forma mais natural e sem receios.

Desta forma, consideramos que a utilização da História Oral como metodologia foi extremamente significativa a fim de entender as mobilizações das narrativas naquele grupo sob as perspectivas das alunas participantes do Subprojeto, ou seja, das participantes para quais as ações do Subprojeto estavam direcionadas.

Dentre as afinidades comuns diante do projeto, como relata Camila “Todo mundo teve uma oportunidade de ter uma vivência na escola, mas nem todos abraçaram como deveriam a causa do Pibid, de se envolver mais com o projeto, se dedicar mesmo”, destacamos que, não podemos unificar todas em um único contexto, tendo em vista suas singularidades. Por mais que tivessem o mesmo objetivo, a vivência de cada uma foi ímpar. Assim, pensamos ser um caminho pertinente o de analisar as narrativas separadamente, tendo as temáticas supracitadas como horizonte de análise, ainda que tratemos de outros assuntos singulares a cada uma das entrevistas.

Diante disso, iniciamos a análise pela narrativa da Rafaela, a qual apresento a seguir.

4.1.1. Rafaela: As narrativas e o Pibid na superação da minha timidez.

O processo de formação que nos permeia durante toda a vida é perpassado pelas experiências que vivemos ao longo de nossa existência. Não diferente a isso, a narrativa de Rafaela sobre sua formação acadêmica e os processos que a levaram à Pedagogia e ao Pibid apresenta indícios de como esses processos foram norteados por algumas de suas experiências/vivências neste “meio do caminho”.

Seu encontro com a Pedagogia iniciou-se pelo envolvimento com seu estágio na educação infantil durante o Ensino Médio, motivando-a a seguir na área.

Sua narrativa indica que os professores que passaram por sua vida parecem ter tido papel significativo em seus caminhos relacionados à profissão. Segundo estudos realizados por Lins (2005), Fernandes e Pedrosa (2012), Coelho e Raphael (2013), diversos fatores podem influenciar na nossa escolha profissional. No caso de Rafaela, seu contato com a educação infantil ainda no Ensino Médio, uma professora do curso de Pedagogia que a impulsionou a participar do Pibid e uma professora da escola parceira do Subprojeto Pibid assinala-se como relevantes em sua constituição como professora.

Para Lins (2005), em nosso processo de escolarização, analisamos as posturas dos professores, passando a admirá-los ou não. Nesse processo de observação, criam-se referências, padrões e até modelos exemplares a serem seguidos e esquecidos.

Consideramos assim, que a formação dessas futuras professoras participantes do Pibid-Pedagogia, assim como a de Rafaela, não se iniciou na graduação, na participação de programas de incentivo à docência, mas nas vivências que permearam toda sua vida. Oliveira (2004) acrescenta que ao adentrar na graduação, passamos por diversos professores e que, a maneira como vivenciamos e permeamos as relações com eles e os colegas também terá peso sobre nossas escolhas e nossos modos de encarar a profissão.

Diante disso, quando Rafaela afirma que foi influenciada pelo seu estágio, indicada por uma professora a entrar no Pibid e a dificuldade na parceria com a professora na escola, deixa evidente suas vivências e a participação destas professoras em sua vida profissional.

Assim como foi “levada” à Pedagogia também aconteceu com a sua inserção no Pibid, para o qual foi convidada, influenciada e indicada por uma professora a participar. De acordo com Rafaela, como nem sabia do que se tratava o Pibid, talvez não tivesse se interessado se não tivesse tido essa indicação pela professora.

Imersa no curso de Pedagogia e posteriormente no Pibid, às dificuldades encontradas neste caminho permearam a parceria entre a professora da escola que, segundo ela, transmitia insatisfação com sua presença em suas aulas na escola e a encarava como uma pessoa a criticar suas práticas docentes. Tal como sugere os estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), o “aprender a ser professor” é tido como o movimento de atravessamentos que permeiam a atuação em sala de aula, diante do convívio e vivências com o outro que já está inserido naquele espaço, ou seja, o movimento de perpassar pelas experiências e aprender com o outro. É algo que acontece com o tempo, com a vivência, com a reflexão sobre a prática docente, que se dá constantemente. E quando futuros professores atuam junto de professores experientes, os dois são beneficiados com a aprendizagem, continuando a aprender. E é justamente este movimento de “aprender junto” que Rafaela relata ter sentido falta na relação

estabelecida com a professora da escola parceira, em sua inserção na escola por meio do Pibid.

Para Rausch e Frantz (2013, p. 623) “o exercício de docência permite um processo de reflexão na/sobre/para a prática, a fim de que se possa aprimorá-la”. Assim, Rafaela buscava junto à professora da escola parceira, espelho sobre uma docência que pudesse seguir. Ela buscava encontrar no exercício da docência daquela professora reflexões que a permitissem também refletir, seguir e aprofundar. A parceria, segundo ela, não aconteceu tão facilmente, pois se viu inicialmente em uma “desparceria” e sem espelhos pra refletir sua constituição como professora. No entanto, como vimos em Lins (2005), ainda que esse “desencontro” com a professora da escola parceira tenha sido algo que pudesse ser esquecido por Rafaela, fez parte de suas referências e talvez experiências envolvendo a docência. Afinal de contas, Rafaela fala sobre esses momentos e os avalia, de algum modo, em sua entrevista.

De acordo com as entrevistadas, as teorias estudadas e discutidas na universidade e as maneiras sugeridas para mobilizá-las na escola tendem a abordar uma escola ideal e alunos ideais. Talvez por isso, na prática da docência venha a ser comum a sensação de que muitas das discussões promovidas na universidade não se relacionam com as situações a partir das quais são necessárias tomadas de decisão nunca antes propostas.

Nesse sentido, numa analogia ao que se passava com Rafaela, na prática da sala de aula, ela buscava entender os sentidos e relações entre as teorias e prática que vivenciava em uma determinada realidade. Segundo ela, com o decorrer do tempo, a professora começou a entender sua presença com positividade e como uma parceria que poderia ser estabelecida, não mais como uma “espiã” de suas práticas. A parceria se estabeleceu e as atividades passaram a ser desenvolvidas, surgindo com elas outras dificuldades, como enfrentar a realidade do meio vivido e a timidez.

Assumir-se professora frente a uma sala, conviver com as diferenças com a professora parceira, conseguir entender e interagir com a turma foram desafios destacados por Rafaela, mas ela enfatiza a superação de sua timidez frente a todos esses desafios, elencando a importância que teve o Pibid para esta superação.

Tardif (2012, p. 31) nos diz que “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, ou seja, assumir a sala de aula já é por si só tarefa complexa, ainda mais quando diante disso há a timidez para enfrentar. Rafaela destaca sua superação, dia após dia, dessa timidez tão temida: “[...] foi importante porque eu comecei a ver de outra forma, a tentar me comunicar mais com as pessoas que estão envolvidas naquele ambiente de trabalho”.

Quando nos remetemos à escola, nos vem primeiramente à memória alunos e professores, contudo, a escola vai muito além desses dois “personagens”. É composta e ressignificada por muitas pessoas ali presentes: merendeiras, secretárias, faxineiras, inspetores, monitores, dentre outros. Ao destacar seu enfrentamento da timidez e o estabelecimento das relações interpessoais na escola, em meio às projeções estabelecidas com e no outro, Rafaela, se viu diante de um espaço cheio de vida e de necessária comunicação, precisando assim superar sua timidez para que conseguisse estabelecer relações.

Como ela elenca, a necessidade de comunicação a fez enfrentar-se e superar-se, estar na sala de aula a permitiu enxergar outras possibilidades de ensino diante do diálogo: estabelecer relações e entender que não se tratava de se ver como uma professora tradicional, havia outras possibilidades. Segundo os estudos de Charlot (2008) a sociedade tende a acreditar que a eficácia do ensino está comprovada pelo tradicionalismo, do qual algumas práticas penduram até hoje. Rafaela parece ter conseguido notar, a partir de sua rotina na escola e das reflexões e discussões sobre ela no Pibid que é o oposto, que o tradicionalismo, tomado como uma forma de encarar o ensino e a aprendizagem, não demonstrou estabelecer melhores relações nesses processos.

No que se refere ao ensino e aprendizagem da Matemática, destacamos uma fala da Rafaela em que ela relata o medo de trabalhá-la por acreditar que não tinha conhecimento suficiente. Trabalhar sobre o ensino de matemática na licenciatura em Pedagogia tem mostrado ser mais que romper barreiras e bloqueios, como nos alerta Nacarato (2004), trata-se principalmente de trazer à tona esses traumas a fim de superá-los, ressignificá-los e traçar novas perspectivas para ensino e aprendizagem de Matemática para o nível de ensino fundamental. Como a mesma autora nos diz, é preciso discutir essas questões, pois elas estão quase sempre relacionadas ao sentimento de impotência permeado pelo fracasso.

Ao relatar seu medo pelo ensino da disciplina, Rafaela mostra a pouca atenção dada a ela na graduação, apenas uma curta disciplina de um semestre. Como nos indica estudos de Gatti e Nunes (2008), quando elencam que nos cursos de Pedagogia a matemática é explorada de forma superficial nas disciplinas de metodologia de ensino. Rafaela alerta que assim também aconteceu com ela, que por ser um curto período, foi pouco trabalhado, que essas maneiras de ensinar e de “superar” os traumas já revividos com relação ao ensino da disciplina, poderiam ser mais abordados e aprofundados se tivesse uma disciplina com um tempo maior.

Da mesma forma que Rafaela acredita na potencialidade do curso de licenciatura em relação à matemática, que a superação de sua timidez foi permeada pelas situações de exposição e enfrentamento na sala de aula e a fez questionar-se sobre seus posicionamentos, as narrativas foram encaradas por ela como meios de refletir sobre essas práticas, entender o porquê dos “bons resultados” e dos “fracassos” do planejamento em diversos momentos de sua atuação como pibidiana ou mesmo professora. Ela destaca: “Porque eu sou uma pessoa muito tímida e essa mobilização, essa questão de escrever, se comunicar e expor as ideias acabou sendo muito importante na minha formação”.

Diversos estudos enfatizam a importância da narrativa na formação dos professores, do qual destacamos Pimenta, Pinto, Marques e Moura (2016), os quais afirmam que as narrativas permitem evidenciar os professores mais abertos à aprendizagem, a refletir sobre suas práticas e as relações que permeiam o ambiente escolar.

Assim, ao reconhecer e entender as evidências positivas na/ para sua formação trazidas via Pibid e práticas com as narrativas, Rafaela reafirma a potencialidade não apenas da narrativa e desse programa, mas a potência de se auto avaliar perante suas ações e planejamentos. Assim como afirma Pimenta e Lima (2004, p. 127): “possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais [...]” e, diante dessas ressignificações e de se auto-avaliar destacamos também a potência que teve para ela a socialização das narrativas junto ao grupo do Pibid.

Ao relatar seu entrave na escrita inicial por meio da leitura (outra) realizada pelo grupo, Rafaela temia dar entendimento para o grupo e para a professora parceira de que estivesse criticando a postura da mesma. E, diante desta situação, acreditava que inicialmente suas escritas eram mais descritivas e limitadas, como revelam suas falas: “Como você vai entregar para outra pessoa ler, querendo ou não, a pessoa que está lendo vai julgar, e não necessariamente da mesma forma que você. Não era objetivo do projeto julgar ninguém, nem julgar o trabalho de ninguém” e “Se ninguém for ler, você tem mais liberdade pra escrever, você acaba escrevendo o que realmente pensa e sente e o que aconteceu na situação”. Já, em contrapartida desse medo do julgamento, ela diz que “gostava muito de ler o relato das outras pibidianas e isso acabou despertando o interesse para leitura. [...] Os relatos acabam despertando o interesse pela leitura, na questão de querer melhorar o meu trabalho, lendo o das outras eu queria melhorar” e “[...] isso acaba de alguma forma te motivando, dando ideias”.

Assim, podemos evidenciar que ao mesmo tempo em que tinha receio de ter reinterpretções de suas narrativas, ela considera que ao ler outras e ter suas narrativas lidas,

lhe deram motivações e ideias para engajar seu trabalho na escola, bem como ideias para realizar em sala de aula. Para Reis (2008, p.4) a construção de narrativas e a sua leitura, análise e discussão, em contextos voltados à formação, tem grande potencialidade no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ressignificando suas próprias experiências.

E, portanto, como ela ressignificava suas próprias experiências, com a utilização, envolvimento e aprendizagem da literatura, incorporou posteriormente em sua prática diária os mesmos hábitos: ler diariamente para as crianças. Ela acredita que é um momento que os alunos gostam muito. Além de ser um momento de prazer, a leitura é primordial na formação do indivíduo, tendo em vista que norteia a formação de cidadãos críticos, que sabem lutar pelos seus direitos e tomar consciência disso, como nos alerta Brito (2010).

Assim, ao destacar a importância que a leitura teve para suas práticas, Rafaela dá indícios da potência que o espaço de formação do Pibid proporcionou na e para a sua formação (inicial), espaço esse voltado para a reflexão e discussão das situações vivenciadas na escola por meio de narrativas orais e escritas reflexivas, inspirando-a e preparando-a para o campo profissional.

4.1.2. Pamela Zanetti: Por meio da escrita nós podemos nos formar.

Para começar a falar sobre Pamela, nos apoiamos em Holly (1992) que diz que o pensamento e atuação dos professores é influenciado pelos diferentes contextos em que eles aprendem, crescem e ensinam. Assim, Pamela cresceu e conheceu uma professora que considerava comprometida com seu trabalho, passando a admirá-la e a se questionar sobre a carreira a seguir. Diante da indecisão por Pedagogia e Psicologia, a influência desta professora se mostrou relevante, tendo sido uma motivação para a sua opção pela docência. Devemos considerar também que ela passou por testes vocacionais e que o quesito distância na escolha da universidade a seguir, foi também decisivo, tendo em vista que ela não queria morar longe de sua família.

Analisando sua trajetória até o momento da entrevista, consideramos suas escolhas norteadas por um modelo de educação que se viu inspirada a seguir, bem como sua história de relações interpessoais, como nos indica estudos de Nóvoa (1999). O autor nos alerta sobre a construção da identidade, profissionalização docente e sua história de vida, elencando que estão intimamente ligados, ou seja, a constituição de Pamela como professora, sua história de vida e sua profissionalização estão fortemente relacionados e coordenados.

Inserida na universidade, em um projeto de extensão e no Núcleo de Ensino, ambos coordenados pela professora Laura, Pamela começou a perceber que as colegas que participavam do Pibid tinham uma regência maior na escola, diferente dela, que considerava sua participação pouco ativa junto ao Núcleo.

Diante disso, começou a se interessar pelo Programa e por essa regência. Mas, ao estar inserida no Pibid, a regência foi justamente sua dificuldade. Ela considerava que não tinha muitas ideias e propostas para sua atuação em sala de aula, diferente do que suas colegas relatavam. Ao estar na sala de aula, se sentia incomodada com as posturas da professora, que ela acreditava estar insatisfeita com sua presença ali.

Assim, com essas experiências vivenciadas ao longo desse processo, nos deparamos com o ensino da Matemática, narrado por Pamela com o olhar diante das duas professoras em que teve parceria na escola: como algo bem tradicional, evidenciando e expondo as dificuldades dos alunos frente à sala, e de uma forma mais lúdica e interacionista. Assim, quando Nacarato (2004) nos diz que devemos considerar os conhecimentos prévios dos alunos e os caminhos que eles podem tecer para ensinar a partir do que foi ressignificado ou não, Pamela nos mostra que, a partir de seus caminhos trilhados e do que foi ressignificado com estas experiências, ela tinha seus modelos a seguir: um a adotar e um que queria esquecer.

Ao evidenciar as práticas destas professoras e o ensino da matemática por elas, Pamela fala da importância de se trabalhar a matemática de forma lúdica, sem criar traumas, como ela mesma vivenciou em sua infância. Assim, o letramento matemático, assim como propõe Marconcin (2009), é uma demanda social que deve estar pautada na inserção e nas práticas sociais, para que as pessoas façam uso e se apropriem.

O trabalho com a matemática do Ensino Fundamental de forma interdisciplinar, com ludicidade e respeitando os saberes do aluno têm se mostrado um caminho profícuo em sala de aula. Entretanto, é preciso urgente o letramento matemático pelas pedagogas, como nos alerta Marconcin (2009) e Nacarato (2004).

Diversos estudos⁷³ sugerem a dificuldade de aprendizagem da matemática pelos alunos e a dificuldade de seu ensino por pedagogas. Ao relatar aspectos e diferenças nas práticas das professoras da escola parceira em seu primeiro e segundo anos de Pibid, Pamela nos remete a ideia de que a formação é um processo subjetivo que está interligado a diversos outros fatores, como o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento de uma função social,

⁷³ Marconcin (2009), Maffei e Silva (2018), Fávero e Neves (2009), Lima (2013), Nacarato, Mengali, Passos (2009).

como nos diz Garcia (1999). Assim, suas práticas e fazeres docentes são permeadas pelo espaço em que se está atuando.

Neste sentido, a escola e a sala em que estava inserida eram de grande necessidade à sua formação em constituição: a sua formação pedagógica e formação acadêmica precisavam estar interligadas, e isto não se mostrava evidente. Para Garcia (1999), o tornar-se docente vai além de “dar aulas”, são experiências vivenciadas ao longo deste processo que favorecem a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento profissional, permitindo a este futuro professor intervir e tomar decisões que influenciem no desenvolvimento do ensino.

Ao comparar as professoras parceiras em seu processo de formação, Pamela nos permite analisar sobre como os olhares do professor experiente sobre a docência e sobre suas vivências podem refletir e interferir na formação do licenciando em constituição. Com isto, ao realizar este comparativo, concordamos novamente com o que nos diz Tardif (2007) sobre a prática de sala de aula:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por meio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Assim, consideramos que a experiência com estas professoras, com o Pibid e com a regência foi importante para ela, pois lhe permitiu dialogar com os teóricos e vivenciar a teoria com a prática da sala de aula. Quando ela afirma: “Na escola eu ouvia muito o discurso de que as teorias não funcionam na prática e isso eu consegui desconstruir”, fica evidente o quanto há de discursos na universidade e na própria escola de que as teorias e a prática não se fundem, ou seja, foi na escola que Pamela conseguia dialogar com os teóricos e relacionar com o que estudava na universidade. Como ela mesma afirma, ela “conseguia vivenciar esses teóricos na prática. Eu vi que as teorias funcionavam na prática”.

Desta forma, consideramos que a teoria e prática dialogam, que a teoria vem da prática e vice-versa e, “conversando entre si”, isto ficou perceptível para Pamela, permitindo que entendesse e construísse seus conhecimentos. A exemplo disso, colocamos a parceria escola universidade, descreditada por algumas professoras da escola e que ficou visível por meio do Pibid e das parcerias desenvolvidas com as bolsistas.

Ao falar da teoria e da prática podemos destacar que Pamela evidencia a importância que teve pra ela desconstruir esses pensamentos ao estar na escola e o quanto isso contribui para constituir essa professora que estava em formação. Ao confrontar a teoria com a prática, uns dos objetivos do Pibid, destacamos que estar inserida neste programa foi importante a fim

de que ela pudesse confrontar sua opinião. A utilização das narrativas, por sua vez, mostrou-se como um meio através do qual ela confrontava seus pensamentos, teorias e discussões na universidade com aqueles vivenciados na escola.

À medida em que Pamela vivenciava a escola e a destacava esse envolvimento em suas narrativas, havia o confronto de suas ideias, expectativas e realidades vividas. Evidencia suas escritas reflexivas como atividade formativa por permitir a reflexão do processo vivido, ou seja, quando ela diz que “Quando nós registramos e depois entramos em contato com isso novamente, é possível reler aquele acontecimento, reler o vivido e fazer uma releitura daquilo e aprender novas coisas. Podemos aprender através daquele registro, aprender outras coisas”. Entendemos que o processo de escrita, leitura e re-interpretação da sua escrita, permitiu a ela uma reinterpretação, releitura e reinvenção de seus processos e práticas docentes.

Assim como nos alerta Larrosa (2002) sobre o sentido ou não-sentido das coisas que nos acontece, ao ressignificar seu processo formativo por meio de suas narrativas, Rafaela pode reviver experiências e vivências, se (de) formar e se (trans) formar.

Ao falar sobre suas narrativas e colocar o tempo como uma dificuldade para suas escritas, seja no período em que estava no Pibid ou atualmente em sala de aula, Rafaela nos faz pensar sobre a desvalorização a que o professor está submetido em sua carreira. Por vezes ele necessita atuar em várias escolas e não tem tempo para parar e refletir sobre suas práticas e nem de ressignificá-las, como nos diz Larrosa. Dubar (1997) também nos faz pensar sobre a identidade do professor, considerando a dinamicidade que ele precisa ter ao se deparar com as questões de taxas de desemprego e a projeção de sua carreira no futuro. Assim, diante da complexidade da carreira docente, por vezes não se consegue parar para analisar suas próprias práticas, sua lógica de aprendizagem e assim reconstruí-las.

Quando ela coloca a questão de escritas burocráticas e reflexivas nos remete também a quantidade de trabalho ao qual os professores são submetidos a fim de conseguirem suprir suas necessidades mínimas, tendo em vista os baixos salários e sua desvalorização no mercado de trabalho. Assim, por vezes, a escrita acaba se tornando um trabalho burocrático e não reflexivo, perdendo, segundo Pamela, seu papel, que seria o de formar e refletir.

Desta forma, ao falar sobre algumas escritas burocráticas que realizou, traz à tona a escrita de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), confessando que a grande maioria de seus registros não a levaram a cumprir burocracias e sim refletir suas práticas. Com seus registros ela conseguiu enxergar saberes docentes que considera serem possíveis somente com narrativas reflexivas e não com escritas descritivas.

Da mesma forma em que Bruna e Rafaela colocam sobre sua dificuldade em escrever, Pamela elenca que no começo ela “não sabia o que narrar, eu não sabia o que escrever nem para que aquilo servia, mas mesmo assim eu registrava. Com o tempo, fui percebendo que com os registros eu conseguia olhar outras realidades de prática e pensar que aquilo poderia ter sido feito de outra forma”. Assim, nos faz repensar sobre a escrita por treino, como elencou Bruna. Seria mesmo o hábito de escrever que nos faz perceber a reflexão possível por ela?

Ao revisitar suas narrativas, essas abrem espaço para revisão e ressignificação das práticas e relações em sala de aula e na escola, dando lugar para mobilização de práticas futuras. Como disse a própria Pamela: “As atividades que foram desenvolvidas no Pibid vão mobilizar as minhas práticas futuras, vão interferir para que eu seja uma professora mais democrática, mais reflexiva”.

Ao elencar as narrativas realizadas, Pamela afirma que o processo de revisitá-las e resignificá-las permitiu que ela enxergasse novas potencialidades para as próprias narrativas, como por exemplo de valorizar os processos não apenas vividos, mas o processo da escrita sobre o vivido. Ao elencar o “formar-se com o outro” como um motor a ser aquecido pela socialização das narrativas, nos permite refletir acerca deste “encontro com o outro”, elencado por ela: “quando você socializa, há um encontro com o outro e esse outro possui concepções diferentes, então isso vai promover discussões, promover debates e possibilidades de troca e de formação. Nós nos formamos com o outro”.

Assim, o “formar-se com o outro”, e o “encontro com o outro” são expressões que nos permitem enxergar e elencar as potências das narrativas e suas socializações: ao escrever eu me encontro, me formo, me trans-formo. Ao socializar minhas narrativas permito “me encontrar com o outro” através de uma leitura (outra) e assim “formar-se com o outro”.

4.1.3. Emille Gomes Paganotti: As narrativas no desenvolvimento da minha escrita.

Para falar sobre a escolha da docência de Emille, novamente nos apoiamos em Holly (1992), Nóvoa (1999) e Lins (2005), que nos dizem que o modo de pensar, sentir e atuar dos professores é influenciado pelos contextos sociais onde crescem, aprendem e ensinam, ou seja, pelo que eles são como pessoa.

Com Emille não foi diferente, seu contexto social foi permeado pelo envolvimento na escolarização de sua irmã (deficiente intelectual) desde pequena, na infância brincava de

“professorar”, embora demorou a ter certeza se seguiria ou não tal profissão, pois a família tinha uma empresa que cogitava administrar.

Antes de prestar o vestibular decidiu vivenciar uma semana na escola de sua irmã, o que foi decisivo para a sua escolha pela Pedagogia, além também do apoio de sua família.

Para Emille, entrar no Pibid foi uma forma de vivenciar de perto a regência da sala de aula, para além dos estágios. Segundo ela, era uma forma de “não só olhar ou só fazer certas partes”. Estar na escola e estabelecer a parceria com a professora da escola parceira foi, num primeiro momento difícil, pois a professora ainda estava entendendo o seu papel em relação à estudante, que era o de discutir, desenvolver e aplicar em parceria atividades diversas por meio da literatura.

Durante a entrevista, Emille demonstrou muita empolgação e prazer ao contar as atividades realizadas junto à professora, suas falas são sempre permeadas por uma ideia de democracia e interacionismo junto aos alunos. Ao relatar suas experiências no Pibid fica evidente a comparação com os estágios obrigatórios e, sua colocação sobre sua transição ao “se assumir e se enxergar como professora”, que até o quarto ano da graduação, antes de sua participação no Pibid, isso ainda não havia acontecido.

Emille conta, com brilho nos olhos, seu encontro com a docência, pois, em tempos em que a desvalorização do professor e a complexidade dos saberes que envolvem todo o processo educativo são permeados por “achismos e palpites” de pessoas que nada entendem de educação. Analisar, segundo Vasconcelos (2007), toda a complexidade do trabalho docente, envolve a formação da consciência e cidadania destes educandos.

Emille evidencia durante toda a entrevista a importância que teve para ela o estabelecimento da parceria para a sua formação, que viu como este processo foi difícil para outras bolsistas e que ter tido essa troca e depois a devolutiva de aprendizado pela professora a fez entender a importância dessa vivência em sua formação.

A resistência de algumas professoras em relação às estudantes se constituiu, segundo Emille, como um medo de julgamento de suas práticas, já que não viam aquela relação como potente para a formação das mesmas. Não entendiam que o papel de um formador vai além de saber instrumentalizar a prática com metodologias adequadas, como nos indicia Stamberg e Nehring (2016). Assim também fica evidenciado por Tardif (2012, p. 213), onde ele afirma que

[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho.

Nesse sentido os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos [...] bastantes diversificados, provenientes de fontes variadas, provavelmente de natureza diferente.

Mas a percepção da escola como um lugar de formação é ainda muito recente na academia. Nesse sentido, vemos o Pibid como um forte impulsionador e deflagrador dessa percepção, tanto por parte das pessoas que trabalham com educação nas universidades como por parte das escolas.

Ao encarar que os saberes profissionais são plurais, compostos e heterogêneos, destacamos também a complexidade de se falar sobre as narrativas. Como relatado por outras entrevistadas, o processo da escrita descritiva à escrita reflexiva permeia um processo de adaptação, treino e ressignificação das experiências vividas.

Para Emille, ao considerar as narrativas como “mobilização do diálogo e das escritas”, ou seja, não se trata apenas de escrever sobre “*o que te passa, o que te toca*”⁷⁴, mas também evidenciar as vivências e experiências por meio dos diálogos, estes destacados na relevância que atribuiu às reuniões do Pibid em seu processo formativo. Ao elencar que “Quando você escreve ou quando você fala sobre alguma prática, você consegue enxergar melhor as coisas que aconteceram”, fica evidente a singularidade dada a ela ao processo narrativo, ainda mais quando ela elenca que “nem sempre as pessoas estão realmente dispostas a escrever”.

Ao falar sobre essa disposição, nos remetemos a outras bolsistas que também evidenciaram a questão do treinar a escrita, treinar o olhar para se observar e depois para escrever, que, era um posicionamento da professora Laura, que nos “provocava” constantemente parafraseando Rancière “O que vê?, o que pensa? O que fazes com o que pensa?” Ou seja, ao falar ou escrever sobre as vivências e experiências gera uma reflexão e ressignificação dos olhares e observações, segundo Emille, você se torna mais observadora.

Emille também destaca que ao rever suas narrativas te faz refletir sobre “seu eu” passado e entender seu processo docente em constituição, que, segundo ela, foi norteador para quando se deparou com a sala de aula, principalmente por não haver o choque com a realidade: “O choque de realidade é menor e você já sabe que vai ter dificuldades, que não vai sair tudo como a gente quer, que nem sempre o nosso planejamento dá certo, que nem sempre os alunos vão responder do jeito que a gente achou que ia, ou eles vão entender o exercício proposto. Nós temos um entendimento maior quando estamos no Pibid, o choque não é tão grande”.

⁷⁴ Segundo Larrosa (2002) sobre a experiência.

Ao confrontar o choque de realidade proporcionado pelo Pibid, mais uma vez nos remetemos aos objetivos desse Programa e à complexidade da constituição da docência e do trabalho profissional, como nos diz Ferreira (2008, p. 26):

[...] confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, fato designado por “choque do real”. Há um cotejo inicial com a enorme complexidade do trabalho profissional da camada docente, tal como a maior parte dos professores experientes lidam. É de notar um tateamento constante, a preocupação consigo próprio, o desfasamento entre os ideais e a realidade cotidiana das salas de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade de enfrentar a gestão e a instrução, a oscilação entre relações muito íntimas e muito distantes com os alunos e material didático inadequado. São alguns dos aspectos mais significativos que caracterizam esta fase da sobrevivência.

A fase denominada “sobrevivência” para Ferreira nos faz refletir a complexidade da vivência desta experiência na escola, o quanto as bolsistas aproveitam, se apropriam e levam de fato à sua prática docente e, como isso poderia ser medido... Poderia ser medido afinal?

As entrevistas das bolsistas, assim como a de Emille evidenciam a superação de seus medos, a conquista da professora parceira e a maneira como a relação foi sendo estabelecida, assim como o enxergar-se e assumir-se professora. Ao elencar o aprendizado com estas professoras e com a escola como um todo nos faz pensar sobre a formação sem perpassar pelo Pibid. Diversos estudos evidenciam a potencialidade do Programa e sua contribuição na formação inicial e continuada, e vemos que as entrevistas das estudantes participantes desta pesquisa também evidencia o mesmo.

Com relação à Matemática e à Literatura, diversas falas evidenciam a riqueza e experiências trazidas por elas, inclusive por Emille, que confirma sua prática cotidiana da leitura atualmente em sala de aula e utilização de jogos matemáticos que favorecessem o aprendizado e superação das dificuldades. Assim, destacamos e concordamos com Nóvoa (1992) quando ele nos diz que ser professor implica em tomar decisões constantes, em articular a maneira de ser com a maneira de ensinar. Esta é a grande potencialidade de estar na sala de aula antes mesmo do fim da graduação: articular maneiras de ser com maneiras de ensinar.

4.1.4 Bruna: As narrativas são registros que podem ser usados futuramente

Para falar sobre a escolha profissional, segundo Machado (2017, p. 14746) é preciso considerar o contexto cultural, social, histórico e econômico da sociedade, “que se encontra em constante transformação e incide na vida dos sujeitos e na relação destes com o mundo do

trabalho”. Iniciamos com essa constatação, pois dissertaremos sobre a escolha profissional da Bruna.

Início falando sobre sua escolha profissional, pois me chamou a atenção sua opção pela Pedagogia: Bruna nem sempre quis ser professora, na infância se imaginava médica pediatra por gostar de crianças. Mas, com o passar do tempo, em seu período escolar na adolescência, sempre esteve próxima de seus professores e os admirava: queria estar no lugar deles e se sentir importante.

Estudos de Machado (2002), Charlot (2008), Roldão (2011) e Machado (2017) indicam a desvalorização da carreira docente, seja pelo desprestígio, baixos salários ou pouca valorização social e, mesmo diante dessas circunstâncias, Bruna optou pela carreira docente, ou seja, o sentimento de admiração e o fato de poder se sentir importante para alguém, foram cruciais em sua escolha.

Pode parecer uma visão idealizada da profissão, mas estudos de Lins (2005), Fernandes e Pedrosa (2012), Coelho e Raphael (2013) indicam que a escolha pela docência pode ter forte influência de familiares e professores que se fizeram presentes em sua vida escolar. É mais comum do que se imagina, especialmente porque muitas licenciandas chegam à graduação com uma visão utópica de que basta gostar de crianças, ter brincado de escola na infância e admirar a profissão de professora para assumir a docência.

Bruna confiou nisso e, ao adentrar no curso de Pedagogia, se viu decepcionada: “quando entrei no curso, vi que era muito teórico. Depois, entrei no Pibid e não foi uma experiência muita boa, eu não me realizei estando na escola e resolvi mudar de curso”.

Acreditou que entrar na sala de aula por mediação do Pibid seria uma experiência prática e uma possibilidade de se encontrar como professora, já que estava em seu primeiro ano na graduação e ainda não havia vivenciado a sala de aula. Contudo, ao se deparar com as teorias da universidade e a realidade da sala de aula, entendeu que precisava de muito mais para pertencer à docência e entendeu que não queria mesmo estar ali.

Desta forma, a vivência da sala de aula ainda durante a graduação, se mostrou importante: ela entendeu que constituir-se professora vai além da sala de aula, é preciso comprometimento com a sociedade, com o outro, é articular a fim de que o aluno construa seu conhecimento. Como sugere Fávero (1992):

Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma (FÁVERO, 1992, p.65).

É nesse sentido que o Pibid se mostrou importante na formação da Bruna, pois possibilitou confrontar a dialética da teoria e realidade, agindo e pensando criticamente. Por meio do Pibid ela se desencontrou da docência, decidindo então repensar a Educação Física como carreira a seguir.

O programa se mostrou importante na sua formação inicial justamente pela possibilidade de repensar a docência e entender que, mesmo que houvesse a admiração pela carreira, esta admiração apenas, não bastava. Era preciso confrontar a educação básica e a educação superior, como o próprio Pibid propunha como seu objetivo.

Ao adentrar no subprojeto, Bruna ainda não sabia destes objetivos, seu interesse se deu por querer vivenciar a escola além da sala de aula e confirmar seu interesse pela Pedagogia. Mas, ao estar inserida e “sair de sua zona de conforto”, como ela mesma diz, foi um momento de vivenciar a docência e encarar a realidade da sala de aula com todas as suas dificuldades, inclusive a parceria com a professora da sala.

Acredito que a vivência em sala de aula e a “experimentação de professorar” foram cruciais para que Bruna decidisse abandonar a Pedagogia. Desta forma, o desencanto pela docência a deixava ainda mais desmotivada; acreditava que por isso não tinha boas ideias para desenvolver, enxergando que sua escolha não havia sido mesmo boa.

Diante da realidade vivida, poderíamos dizer que para Bruna, segundo Larossa (2002), a experiência passou, aconteceu e a tocou, mas corroborando para que acontecesse muitas coisas ao mesmo tempo e nada lhe passasse, ou seja, foi importante para “abrir seus horizontes e enxergar novas oportunidades”, onde tudo contribuiu para que sua decisão fosse oposta à da docência. Ela considera que foi um momento ímpar em sua vida, decisivo para se autoconhecer.

Ao articular escola e universidade, ela foi capaz de refletir, questionar e modificar sua própria ideia de formação. Desta forma, reafirmamos os pensamentos de Nieitzel, Ferreira e Costa (2013) sobre o Pibid:

[...] contribui com e impacta a qualificação tanto dos professores universitários quanto da Educação Básica, dos licenciandos, assim como provoca um impacto importante nos cursos de licenciatura, que nem sempre se mantêm presentes nos problemas cotidianos da escola de Educação Básica. (NIEITZEL, FERREIRA E COSTA, 2013. p. 120).

E ao contribuir para impactar sua formação, mesmo que tendesse a não permanecer na docência, Bruna considera e reconhece a potencialidade do Programa, pois diante de sua formação em constituição, durante sua participação, além de colocar as narrativas como responsável por melhorar sua desenvoltura na escrita, enfatiza a dificuldade que sempre teve

em escrever. Não era muito de seu agrado, mas que, ao incorporar cotidianamente, foi enxergando como pulsante até para relatos de sua vida pessoal, onde utilizava a escrita a fim de enfrentar e superar seus problemas, pois ela conseguia se expressar melhor quando escrevia.

Para Reis (2008) as narrativas em contexto de formação inicial e contínua marcam sua potencialidade no campo pessoal e profissional, pois altera a forma de pensar e agir. E mesmo Bruna acreditando que para narrar era necessário gostar e treinar, ao afirmar “não gostar muito de escrever e não escrever muito bem”, com as constantes narrativas realizadas no período em que estava no Pibid, ela alega que sua escrita foi sendo aprimorada e treinada, quesito que considera importante na formação inicial. Assim, concordamos com Reis (2008), que afirma que, ao ler e analisar as narrativas, os estudantes refletem e aprendem sobre os processos de aprendizagem.

Ao falar sobre a importância da escrita, ela acredita que elas podem gerar ideias futuras e serem utilizadas por ela e por outras pessoas. Reis (2008, p. 4) considera que mesmo com o “distanciamento de quem as lê e analisa, permitem a aproximação dos leitores por um mecanismo de identificação com as situações descritas”, assim, quando Bruna afirma que suas vivências relatadas no registro é algo “muito forte”, consideramos que a potencialidade está em aproximar os leitores por meio das semelhanças e identificações com as situações vividas.

Ela justifica essa importância ao fato de poder ser lido e utilizado por outro, mas também de te fazer refletir, registrar e lembrar algo que viveu, mesmo que futuramente, destacando a importância da socialização das narrativas nas atividades do Pibid.

Ao falar sobre suas dificuldades e os impulsos que a levaram a deixar a Pedagogia, em meio ao caos, Bruna fala sobre a riqueza das reuniões, a qual considera a mais prazerosa das atividades. Acredito que ao não ter uma parceria estabelecida com a professora, o desencontro pela docência e as vivências em sala de aula, lhe davam sentimento de solidão. Ao destacar a importância desse compartilhamento e afirmar que “trabalhar sozinho é muito difícil”, elenca que a troca entre as bolsistas foi muito importante a fim de crescer individualmente. Assim, destacamos a potência das parceiras em seu processo considerado solitário.

Bruna coloca a troca de experiências entre as bolsistas como primordial em meio ao caos e solidão que considerava estar vivendo diante da decisão que estava prestes a tomar: sair ou não da Pedagogia. Pra ela, assim como para Ambrosetti, Calil, André e Almeida (2015) quando as parcerias são estabelecidas, as expectativas e as relações vão se modificando, pois por meio do conhecimento mútuo estabelecem-se relações mais igualitárias e construção de novas formas de convivência.

As parcerias se mostram importantes e ficam evidentes no relato de Bruna, impactando fortemente na sua formação, seja a não parceria estabelecida entre a professora ou a parceria estabelecida pelo grupo de bolsistas.

4.1.5. Vanessa Landim: a narrativa como produção de conhecimento e reflexão da prática docente

Aqui, diferentemente das outras bolsistas, lhes apresento uma professora “experiente e inexperiente”: Vanessa.

Vanessa se destaca das outras alunas para além de seu amadurecimento etário, pela sua vivência anterior à sala de aula. Formada em Geografia e já tendo atuado em sala de aula, ela desistiu da docência devido à sua inexperiência diante da sala de aula.

Como indicam diversos estudos⁷⁵, o início da carreira docente é marcada por dilemas e dificuldades, sendo denominados por Veenman (1984) e Silva (1997) como um momento de “choque de realidade”. Este período é marcado por insegurança e ansiedade, tendo que dar conta de várias coisas que pra ele é novidade, como preencher diário, questões burocráticas da escola, contato com os docentes, dentre outros. Assim, neste meio novo, Vanessa se sentiu despreparada e abandonou sua docência na Geografia.

Ao abandonar a sala de aula optou por atuar no setor administrativo da escola. Neste período, em 2012, teve contato com a educação infantil e se “redescobriu” professora novamente. Ao falarmos da escolha profissional, mais uma vez destacamos o processo de escolarização ao qual somos submetidos, como nos indica Lins (2005), assim, Vanessa se via evolvida pela educação desde sua escolarização, no qual, por ter passado um período adormecida, se viu reavivada em por uma professora na universidade, por uma professora parceira na escola e pelo encantamento que ambas lhe proporcionaram.

Ao retomar sua vida universitária na Unesp, agora em Pedagogia, em seu primeiro ano procurou a professora Laura e, posteriormente entrou no Pibid pois a temática da literatura lhe interessava, pretendia seguir nessa temática em seu trabalho de conclusão de curso. Com o interesse na literatura, mas também em entender a dinâmica das escolas municipais, Vanessa buscava aperfeiçoar sua prática a fim de quando fosse assumir a sala de aula não tivesse o mesmo choque de realidade de anteriormente.

Um fato elencado por Vanessa que até então não havia surgido em nenhuma entrevista foi a questão da identidade das bolsistas dentro da escola. Vanessa coloca que cada integrante

⁷⁵ Como os de GUARNIERI (1996), FONTANA (2000), FREITAS (2002), VEENMAN (1984) e SILVA (1997).

da escola as via de uma forma e isso dificultava a atuação e entendimento do papel delas no âmbito escolar. Para que isto fosse esclarecido foi necessário mediação das professoras coordenadoras e supervisoras.

A este fato, nos faz pensar sobre a função social da escola e sua postura crítica e cidadã, no qual se mostrou “engessada” a receber o novo: as alunas do Pibid. Assim, nos remetemos a Castrogiovanni (2011, p. 62)

A escola deve buscar/construir caminhos facilitadores para a construção do conhecimento e a valorização do desconhecimento, portanto a dúvida deve fazer parte da proposta pedagógica. A escola deve ser compreendida como o lugar de valorização da interpretação e da compreensão das novas linguagens e manifestações, sem perder o rumo da busca ancorado na razão.

No entanto, seria no mínimo injusto atribuir essa culpa à escola, considerando que tal “engessamento” também é resultante de históricos de relações hierárquicas entre escola e universidade, em que a escola era vista como um lugar de aplicação do conhecimento produzido nas universidades, sem com isso, poder decidir sobre suas próprias necessidades (ZEICHNER, 2010).

A dificuldade para estabelecer parcerias se mostrou um “empecilho” para a busca e construção inicial de caminhos para a constituição de novos conhecimentos que poderiam surgir. Ao elencar o embasamento teórico, planejamento e plano de aula como os maiores benefícios proporcionados pelo Pibid nos remetemos à potencialidade das trocas entre universidade e escola, como o próprio objetivo do Pibid propunha. As entrevistas realizadas nesta pesquisa indicam quão importante são do os esclarecimentos, a valorização e a participação na tomada de decisão pelos professores atuantes nas escolas parceiras do Programa a fim de que invistam em sua formação e na formação dos estudantes envolvidos no Pibid e se sintam reconhecidos. Freire nos faz refletir acerca desta potencialidade deste professor formador:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Freire (1996, p. 23)

Ao colocar que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, Freire nos evidencia a grandiosidade desta parceria aluno e bolsista. Vanessa, assim como as

outras bolsistas, reconhecem a potencialidade desta parceria e a necessidade dela ser estabelecida desde o início.

Ao reconhecermos a importância da parceria, elencamos e refletimos sobre ensino-aprendizagem, como as narrativas foram mobilizadas no programa como forma de ensinar e aprender. Aprende-se ao ler, resignificar as próprias práticas docentes e ensina ao compartilhar as experiências e auxiliar no entendimento do outro, práticas que a ele poderiam ser inerentes.

Ao remeter à formação inicial das bolsistas e ao pensarmos nas narrativas realizadas por todo o grupo, destacamos, mais uma vez o entrave de realizar uma escrita, o quanto isso se mostrou presente na entrevista da Vanessa e como por ela foi levantada a questão da dificuldade da escrita no curso de graduação como um todo.

Para Cunha (1997), ao relatar os fatos vividos, permite-se a reconstrução da trajetória percorrida, dando-lhe novos significados. Desta forma, ao narrar, apresentamos a representação realizada pelos sujeitos. Assim, como falar em formação de cidadãos críticos e pensantes, quando a dificuldade em narrar, resignificar e transformar a própria realidade se mostram tão evidentes em alunos em formação? Ao elencarmos que as bolsistas, assim como Vanessa reconhece a potencialidade das narrativas, especialmente por ter gerado o interesse pela pesquisa e a reflexão sobre a prática, mas ao mesmo tempo demonstram dificuldades ao realizá-las, estaríamos assim formando cidadãos não pensantes?

Quando Vanessa relata reconhecer que sua escrita inicial era descritiva e ao se auto avaliar, percebe, diante da socialização com o grupo, como ela poderia e se formava não só a medida que escrevia, mas à medida que ouvia as reflexões do grupo, repensamos as ações mediadas via Laura que nos mobilizava a estas reflexões. Assim, ao afirmar “A gente escrevia e se formava. A gente se formava à medida que escrevia”, fica evidente a produção de conhecimento produzida naquele meio, junto à escola e junto ao grupo, bem como na parceria escola- universidade.

Fica evidente em sua entrevista, o receio inicial que tinha de compartilhar suas narrativas por acreditar que eram descritivas apenas, posteriormente, a de ser julgada pelo grupo, o que se mostrou “superado” diante das “provocações” e formações proporcionadas pela coordenadora. A reflexão sobre a produção de conhecimento dentro das escolas é realizada de forma compartilhada em sala de professores e corredores, mas é necessário e se mostra evidente em suas falas que isso precisa virar pesquisa, artigo e além disso, ser compartilhado para além da escola. Outra potencialidade que elencamos de grande importância para que isto de fato aconteça é a gestão do tempo necessária ao professor. Como

querer que se produza pesquisa se ele precisa se desdobrar para garantir seu sustento? Mais uma vez, evidenciamos o tempo e a “falta de hábito” de incorporar e se produzir e ressignificar as narrativas diante da grande demanda e cobranças que recaem sobre o professor.

A precarização e a desvalorização do trabalho docente são pontos que aparecem com muita firmeza na entrevista de Vanessa. Gatti (1996) destaca que as construções de identidade do professor subsidiam a maneira como o homem se coloca perante o mundo e em suas relações de trabalho. Assim, como vamos permitir que o professor construa sua identidade e se coloque em suas relações se ele nem mesmo se reconhece diante da precarização e desvalorização ao qual é submetido constantemente?

Da mesma forma, ao elencar os saberes dos estudantes ainda durante a graduação, quase não se valoriza a prática e os conhecimentos prévios dos alunos, como nos alerta a própria Vanessa. Há uma grande valorização na teoria em detrimento da prática, assim, reafirmamos mais uma vez a importância deste Programa e as mobilizações nele realizadas, seja a de narrativas, de compartilhar conhecimentos, trocar saberes e o contato com escola e salas de aula.

Ao elencar as dificuldades enfrentadas pelo professor diante da precarização e desvalorização, Vanessa também nos faz pensar sobre a bolsa ofertada pelo Pibid, que, segundo ela, por se tratar de valorizar a ação docente e considerando todo o envolvimento e deslocamento das alunas à escola, deveria incentivar o aluno desde este momento. Ao comparar os valores de bolsas de iniciação científica e até mesmo estar na escola como estagiária, Vanessa acredita que gera um maior interesse e uma motivação maior, que deveria se pensar em aumentar a bolsa, tendo em vista a valorização desde a graduação, acreditando que o programa pode perder a adesão por conta do desinteresse gerado devido à necessidades outras que por vezes os alunos tem de suprir em suas famílias.

E por falar em valorização, aquela referente à alfabetização matemática mais uma vez se mostrou importante. Durante a entrevista, Vanessa nos coloca sobre seu encanto pela matemática e superação do trauma, graças ao acompanhamento de uma professora considerada referência no ensino de matemática na escola em que o projeto se desenvolvia.

Ao elencar a professora como referência, ela destaca o uso de jogos, interacionismo e dialogicidade com os alunos, desenvolvimento do raciocínio lógico e direcionamento afetivo com relação às dúvidas surgidas e contextualização dos conteúdos à realidade dos alunos. Para Vanessa, toda a relação estabelecida com os alunos e utilização destes meios favoreciam não só o aprendizado, mas o interesse contínuo dos alunos.

Ao enxergar na prática, diversas maneiras de se trabalhar e instigar o interesse do aluno, ela também foi “resgatada” ao interesse. Desta forma, elencamos o gosto pela matemática, a vivência de práticas instigadoras e importância desta professora na formação de Vanessa.

4.1.6. Juliana Ricci: Quando eu escrevo eu estou realmente significando aquilo

Para Gatti (2011) há uma redução na procura por cursos de licenciaturas, o que ela acredita ser resultante, dentre outros fatores, da redução da atratividade da carreira docente e da proposta curricular pouco motivadora aos jovens. Já para Roldão (2011) a docência precisa afirmar-se plenamente como uma atividade profissional e ter esse reconhecimento social.

Contudo, destacamos Juliana, que nem sempre pensou em ser professora, mas acreditava que poderia fazer a diferença no mundo por meio da educação: “Não era uma arma, mas eu achava que a educação era uma ferramenta pra começar alguma mudança”. E assim, durante o Ensino Médio, fez a escolha pela Pedagogia.

A escolha por entrar no Pibid surgiu como uma maneira de se auto afirmar como professora e melhorar sua formação, já que estava desanimada com seu primeiro ano de graduação. Para alguns autores, a formação é considerada a preparação e emancipação:

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA; DOMINGUES apud MARCELO GARCÍA, 1999, p.23).

Portanto, nesta busca de se preparar e emancipar-se, gerou-se uma “quebra de concepções” ao adentrar na escola, pois anteriormente a esta experiência como professora, sua posição frente à escola era a de aluna. Ela destaca a dificuldade em realizar a parceria com as professoras, que nem sempre lhe davam abertura: “Ela não compreendia o trabalho como eu, ela tinha outra concepção de educação”.

Para Marcelo García (1999) aprender a ensinar não é um processo igualitário a todos os sujeitos, é preciso considerar as individualidades com relação às características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, de cada educador ou grupo de educadores, para que se desenvolvam plenamente suas aptidões e potencialidades. Já para Nóvoa (1992, p. 25) a formação sugere “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade e funcional”.

E, considerando as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada educador, Juliana relata suas parcerias desenvolvidas com quatro professoras neste período em que esteve no Pibid: ela fala que vivenciou “práticas que quer e não quer perpetuar” quando se tornar professora. Destaca também a liberdade que teve para desenvolver as atividades em parceria com a professora, que sempre contava com a orientação da professora coordenadora da universidade.

As parcerias entre professora-bolsista e bolsista-professora coordenadora se mostraram essenciais para a formação de Juliana, confirmando o que nos diz Ambrosetti, Calil, André e Almeida (2015), quando afirmam que há ganhos para ambos os lados, bem como vem de encontro ao objetivo proposto pelo programa, que segundo a Capes (2014), nos diz que é

Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2014)

Juliana acredita que a grandeza do Pibid está na vivência e no confronto da realidade da universidade com a da escola, fica evidente quando ela relata que “o grande atrativo do Pibid é aperfeiçoar a formação dos professores, para que, quando chegar na sala de aula, a gente tenha tido essa experiência significativa, que não é igual a experiência do estágio”. Ao diferenciar o estágio obrigatório do curso do Pibid, ela coloca que o diferencial do Pibid é o tempo de duração, pois permite “estabelecer relações e atuar”, uma vez que o estágio tem um curto período.

Para Noffs e Rodrigues (2016) o estágio e o Pibid são importantes, pois fornecem possibilidades aos alunos de se tornarem sujeitos do processo de formação: questionando e aprimorando o olhar em busca da fundamentação teórica. Em contrapartida, as autoras diferenciam o estágio e o Pibid pelo primeiro ser fundamentado na observação e o segundo na intervenção, do qual acreditam que somente se desenvolve o crítico-reflexivo sobre a docência se efetivamente desenvolveram ações com os alunos.

Assim, Juliana vai ao encontro do que dizem essas autoras, quando afirma que no Pibid foi possível “quebrar esse choque que é sair da universidade pra ir pra sala de aula”, pois consegue se realizar a “ligação entre a teoria da universidade com a prática da sala de aula”.

Como ela sempre esteve em posição de aluna dentro da escola, ingressando na universidade direto do Ensino Médio, ela relata que, anteriormente ao Pibid sua concepção de ser professora era outra, tomada apenas ao ensino das disciplinas. Ela afirma que somente

após adentrar na escola que entendeu que a responsabilidade vai além do ensino, é de “formar cidadãos e gente que pensa”. Seu posicionamento nos diz que a mudança de concepção após Pibid reafirmam os objetivos do programa, que visa justamente confrontar a prática e a realidade e formar cidadãos críticos e reflexivos.

Ao afirmar que “Só a formação da sala de aula da universidade não teria sido suficiente” nos possibilita refletir acerca dos grandes índices de desistência da docência no primeiros anos, no qual muitas vezes, o aluno teve o papel apenas de observador, raramente tendo vivenciado e experienciado o desenvolvimento de ações com os alunos.

Noffs e Rodrigues (2016) também confrontam o estágio e o Pibid elencando os relatórios produzidos por ambos. As autoras elencam que em sua maioria, nos relatórios de estágio, não há elementos significantes, pois o aluno se limita a descrever as atividades observadas, sem analisar (de forma significativa) as práticas lá realizadas. Com isso, acabam não estabelecendo relação com o conhecimento teórico e não desenvolvendo o crítico reflexivo sobre a docência.

Assim, quando Juliana afirma que escrever sobre o que estava vivendo a permitia enxergar de outra forma, ela realça o posicionamento sobre pensar criticamente e reflexivamente. Ela considera enxergar de outra forma, pois “quando eu escrevo realmente consigo pensar no que estou vivendo”, reafirmando assim, Noffs e Rodrigues (2016), ou seja, quando ela escreve há o (re) significado do que foi vivido. Enfatiza que ao (re) significar as vivências ela pensa e reflete sobre sua formação, que se não estivesse escrevendo não haveria essa reflexão.

Ela acredita que a escrita é um processo, que em seu caso se iniciou sendo descritiva e que necessitou exercitar para ser reflexiva. Alerta que esse exercício da escrita foi difícil, especialmente pelo fato de saber que alguém poderia ler, elencando que não se sentia nesta situação. Assim como Bruna e Rafaela, ela acredita que estas escritas podem ser lidas e utilizadas futuramente, como forma de resgatar e refletir sobre suas práticas.

Ao realizar a socialização dessas narrativas, destacamos a evidência dada por ela à possibilidade de lhe fazer enxergar com outros olhares, especialmente quando ela estava com dificuldade e precisando de ajuda. Quando ela nos diz que “Procuro escrever sempre, [...] o que realmente me tocou [...], o que naquele dia mudou na minha formação, o que chamou minha atenção e não só da minha prática, mas de coisas que acontecem além da minha prática, todo o contexto”, fica evidente como a narrativa foi sendo incorporada naturalmente nas práticas das bolsistas deste projeto.

O observar não somente a sala de aula, mas todo o contexto e refletir acerca daquilo que lhe tocava, lhe passava, vai ao encontro das leituras e provocações sugeridas e realizadas pela professora Laura durante nossas orientações. Como diz Larrosa (2002), é preciso suspender o juízo para que a experiência aconteça, deixar de pensar para escutar e sentir.

Desta forma, nos faz pensar acerca da potencialidade das reflexões e reuniões em grupo com as coordenadoras, em que nos faziam provocações a fim de nos fazer pensar e questionar nossas práticas a todo o momento, especialmente com relação às narrativas. Com as escritas e socialização das mesmas, nos tornávamos escritoras, leitoras e refletíamos criticamente, juntamente com o grupo sobre o que havíamos pensado, realizado e visto. Assim também com o ensino de matemática, sobre o qual conseguir “ver outras formas de trabalhar matemática”, por meio da literatura e entender que é possível ser contextualizado e gerando interesse nos alunos, sem que necessite ser algo temeroso e traumatizante, como elencado pelas outras entrevistadas.

4.1.7. Camila Ribeiro de Oliveira: a narrativa é você escrever com uma ação

O que primeiro nos chama a atenção na entrevista de Camila é fato de sua escolha universitária em relação à localização ter se dado “às escuras”, pois ela não tinha dimensão do que era universidade pública e nem mesmo da Unesp. Ao falarmos sobre o ensino público das universidades, elencamos a desinformação de jovens com relação ao ensino Público e gratuito, que, assim como Camila, não tem consciência das possibilidades acessíveis a eles.

Elencamos a escolha profissional de Camila à sua família, que, organizada por uma liderança na igreja evangélica, desde cedo, estava envolvida com ensino por meio de projetos religiosos. Ao realizar trabalhos voluntários de reforço escolar em orfanatos, seu envolvimento em projetos religiosos e seu interesse em compartilhar conhecimentos, a levou à sua escolha profissional.

Conheceu o Pibid via professora Laura, que a convidou a participar, mas não tinha dimensão do que se tratava. Vindo de família simples e de outra cidade, Camila justifica seu interesse inicial pelo Pibid por conta da bolsa oferecida, que segundo ela, a auxiliaria na permanência da Universidade, elencando que o valor da bolsa era maior, comparada à anterior.

Mas, foi com a participação no projeto que foi percebendo a dimensão e a importância do mesmo, não só para sua formação, mas a fim de impactar as relações escola e universidade e a formação inicial e continuada de todos os envolvidos.

Ao relatar as atividades realizadas via literatura, Camila fala com empolgação e detalhes suas propostas com a professora, suas atividades com os alunos e como a literatura a despertou para olhar outras coisas, como por exemplo, a matemática e o gosto pela leitura.

Dentre os detalhes contados por Camila, nos chama a atenção quando ela afirma que “a narração, é você escrever com uma ação, ou seja, não é só escrever sem reflexão, mas é agir em cima daquilo que você pensou, que refletiu”. Com esta afirmação, fica evidente as propostas elencadas pela professora Laura junto às bolsistas, que as remetiam constantemente à Rancière sobre “o que ver, o que pensar e o que fazer com o que se pensa”. Assim, ela, acredita que a grande possibilidade está em “enxergar uma coisa que te leva a refletir em cima daquilo, seja sua postura, seja o que um aluno fez na sala, falou, expressou, ou seja, algo que aconteceu na escola que te leva a refletir em cima daquilo, tanto alguma coisa que você considere que tem que mudar ou que outra pessoa tenha”.

Assim como as provocações via Rancière, Laura sempre nos questionava sobre o conhecimento produzido pelo professor, e Camila considera que ao se elencar o professor como produtor de conhecimento, é algo muito forte, tendo em vista que muitos professores consideram os conhecimentos produzidos apenas pela universidade. Desta forma, ao elencar a escrita como uma produção de saber, fica evidente a construção de conhecimentos produzidos via Pibid e incorporado pelas bolsistas em suas práticas na escola e posteriormente em suas salas de aula, como professoras.

Ao remeter às reuniões, Camila considera importante por permitir a reflexão do grupo frente às necessidades da escola e enriquecer a formação individual de cada uma; considerando que o Pibid foi uma base para encara a sala de aula como professora no futuro. Ao falar sobre sua atuação como professora, Camila levanta os aprendizados com as professoras parceiras, elencando e diferenciando a proposta do Pibid e do estágio pelo favorecimento do tempo.

Quando ela relata: “A gente consegue aprender mais, consegue ver as coisas aprendidas da universidade, o que ela ensina e o que de fato acontece. Consegue enxergar outros cantos da escola que talvez o estágio não consiga, a relação com a coordenação, por exemplo”, fica evidente a importância do tempo frente às relações interpessoais estabelecidas, que mais uma vez nos faz refletir sobre os integrantes da escola. Para Ambrosetti, Calil, André e Almeida (2015) à medida que os contatos dos estudantes com as escolas se tornam mais frequentes, as expectativas iniciais dos professores e dos bolsistas vão se modificando e as relações entre eles se transformam, ou seja, a construção das relações igualitárias favorece um trabalho em parceria.

Para Camila, a dificuldade enfrentada na escola diz respeito ao proposto, muitas vezes sem planejamento e aviso prévio, secretaria da educação do município, que enviam atividades e projetos da esbarram no planejamento realizado pela professora e por ela. Elenca também a mudança que teve em seu olhar ao enxergar a escola após as vivências via Pibid, que anteriormente, quando “a gente está em formação a gente enxerga a escola de forma fantasiosa, acha que é fábrica de chocolate com arco íris, mas na hora que a gente pega nossa sala de aula, vê que não é nada disso, que não é só de chocolate. (Risos)”.

Ao confrontar a realidade da sala de aula com as expectativas às margens da teoria da universidade, ela acredita que a fez enxergar práticas e modelos a incorporar em suas práticas docentes, e atribui isso não apenas ao Pibid mas à orientação da professora Laura, que as fazia entender que era preciso “educar o olhar”.

Hoje, Camila enxerga que muitas de suas práticas foram incorporadas e formadas via Pibid, assim como a formação que teve junto às parceiras na escola. Entendeu que matemática pode ser divertida, que a parceria se faz necessária, que o comprometimento do grupo e a formação conjunta é enriquecedora quando compartilhada e dividida (referindo-se às reuniões em que socializavam suas práticas).

4.2. Uma leitura das temáticas recorrentes da análise das entrevistas

Ao analisar as narrativas é possível trilhar reflexões e produções de significados para as mesmas, esboçando um cenário de singularidades nas entrevistas, utilizando a HO como abordagem para o tratamento das temáticas elencadas no subprojeto Pibid Pedagogia 2011, sejam as que nos interessavam inicialmente (a mobilização das narrativas) e as que “apareceram” com as entrevistas.

Ao analisar as singularidades, consideraremos também as convergências e regularidades, pois assim, como nos alerta Martins-Salandim (2012) o movimento que possibilita a análise diferenciada é justamente a compreensão do que foi dito ou expressado.

De acordo com Baraldi (2006), a análise deve ser um “amarrado” do que foi dito pelos depoentes em suas narrativas

[...] podem ser entendidas como os traços “mais visíveis”, segundo o pesquisador e seu grupo, do cenário em composição e que, juntamente com outros registros escritos, fornecerão subsídios para o pesquisador encaminhar respostas para suas questões. São os aspectos divergentes e/ou convergentes, as lembranças e/ou esquecimentos presentes nos testemunhos dos colaboradores que apontam quais são os elementos essenciais para o esboçar de compreensões e, a partir destas, de uma versão histórica (BARALDI, 2006, p. 14).

Desta forma, consideramos que as entrevistas ao trazerem as tendências de temáticas são “disparadores” de pontos de vista, pois ao falarmos do Pibid na formação inicial, da comparação ao estágio supervisionado, da parceria com a professora da escola, da dificuldade em escrever e socializar, do medo do ensino da Matemática e os traumas, da dualidade da teoria e prática, das vivências na sala de aula, do poder da literatura no aprendizado e da parceria escola-universidade; amarramos ao nosso objetivo principal: a mobilização das narrativas.

Cabe ressaltar neste momento que as temáticas aqui elencadas, não necessariamente faziam parte do roteiro das entrevistas, mas surgiram com as entrevistas.

A proximidade do perfil das bolsistas fica evidente ao falarmos da importância do Pibid para cada uma delas em sua formação, até mesmo para Bruna, que elenca que o subprojeto foi importante para desistir da Pedagogia. Destacamos com isso, não apenas a formação que elas consideram ao falar do Pibid para sua formação inicial, onde elas relatam a diferença que fez o contato inicial com a escola, mas também o gosto pela literatura e a diferença no entendimento da mesma no decorrer do projeto.

O reconhecimento do Pibid na formação das meninas se deu principalmente na comparação com o estágio supervisionado, onde elas elencam a aproximação com a escola toda e não apenas com a professora da sala de aula. Neste sentido, consideramos que, a participação em diversas atividades na escola e por um período maior, possibilitou o vínculo não apenas com as crianças, mas especialmente com todos os funcionários, possibilitando o reconhecimento das bolsistas dentro da escola.

A participação ativa das bolsistas, na preparação de atividades, aulas e eventos favorecem a parceria entre escola e universidade, mas especialmente, enriquecem a formação das futuras professoras em formação e das professoras atuantes, que em diversos momentos relataram um “novo ânimo e energia” ao terem contato com práticas trazidas pelas bolsistas. Assim, fica evidente a potencialidade do estabelecimento das parcerias, que aliás, foi uma dificuldade levantada pela maioria das bolsistas, que relatam resistência da professora com a presença delas na sala e na realização das atividades.

Este posicionamento foi sendo desconstruído ao longo do tempo, quando as professoras da escola parceira foram entendendo que as estudantes não estavam ali para julgar suas práticas e, mas para aprender com elas. Desta forma, com a parceria estabelecida, diversas atividades foram desenvolvidas a fim de favorecer o desenvolvimento dos alunos, instigando-os ao gosto pela literatura.

Podemos afirmar que o gosto pela literatura foi um objetivo alcançado pelo Subprojeto Pibid-Pedagogia, as próprias bolsistas relatam o movimento ocorrido em suas práticas e preparação de atividades por meio da literatura, ficando evidente sua potencialidade na formação inicial e dos alunos da escola.

A dificuldade em escrever suas narrativas durante a participação no subprojeto se deu principalmente pelo receio de ser julgada, mas também pelo entendimento do narrar, como levantado pela Camila e Vanessa, quando diz que professor é produtor de conhecimento e que devemos socializar nossas práticas para além dos corredores da escola, que devemos transformá-lo em conhecimento.

Com estas afirmações, consideramos importante enfatizar que a escrita na formação inicial se fez importante para cada uma delas à medida que foi sendo incorporada em suas práticas iniciais e posteriormente na escola, como professoras.

Ao elencar a falta que faz a discussão das atividades e os encontros para as socializações de práticas, Rafaela reafirma que a troca de conhecimento dentro das escolas se faz de grande valia na formação inicial e continuada, permitindo a troca de conhecimento e práticas entre as professoras e estudantes.

Não podemos nos esquecer do choque de realidade elencado pelas bolsistas e o quanto isto foi importante para que elas se sentissem e se encontrassem como professora, de forma que quando chegassem à escola, não houvesse o choque inicial do primeiro contato com a sala de aula. Desta forma, a parceria escola e universidade, ao colocar professoras em formação e professoras atuantes para planejar, atuar e trocar experiências possibilita a formação de ambas, contribuindo para o desenvolvimento do aprendizado não apenas para elas, mas principalmente para os alunos e para escola como um todo.

Por fim e não menos importante, elencamos a matemática e a literatura: de um lado a tão utilizada e potente ferramenta mobilizadora das atividades e do outro a tão temida matemática. A literatura foi elencada pelas bolsistas como desencadeador de nortes, práticas e posturas mais ativas e leitoras, possibilitando gosto pela mesma e ideias a novas práticas por meio dela. Desta forma, a literatura foi entendida e utilizada como uma grande ferramenta na formação das bolsistas, especialmente por serem incorporadas a suas práticas como professoras, mas também pela grande mobilização desencadeada na escola por meio da leitura por fruição.

A Matemática, infelizmente, tão temida por muitas pedagogas foi pouco abordada no projeto, especialmente por receio e traumas antigos relacionados a ela, mas, ao citar uma professora parceira e a maneira como a Matemática era abordada, fica o questionamento sobre

as didáticas utilizadas para a abordagem da mesma. A necessidade de superação e as novas maneiras de se ensinar, aliados à tecnologia, jogos e a metodologia por meio de resolução de problemas interacionistas, são enormes.

Assim, se faz necessária além da parceria escola universidade, uma formação inicial e continuada, principalmente investimentos na educação como um todo, tanto na educação básica como na universitária.

Diante de tais singularidades consideramos importante elencar as considerações sobre as falas de nossas depoentes sobre a mobilização das narrativas no subprojeto Pibid Pedagogia 2011. Para isto, consideramos importante elencar “Como elas entendiam as narrativas, suas mobilizações e importância na formação inicial”, “As potencialidades e limitações das mobilizações das narrativas”, “A importância da socialização das narrativas”.

4.2.1. O entendimento das narrativas, suas mobilizações e importância na formação inicial

Para Rafaela, as narrativas eram utilizadas como um momento reflexivo, onde ela conseguia entender e pensar sobre as suas práticas na escola, elencando seu planejamento à realidade vivida na escola. Mas para além de descrever o que ela vivia, suas narrativas, serviam para analisar o porquê das coisas não terem acontecido como o planejado. Consideramos que, ao dizer: “Eu acredito que a escrita permite a reflexão, porque muita coisa você faz e não escreve, e se você não escreve não pensa sobre aquilo”, nos faz refletir sobre o movimento ocorrido na escola e nas salas de aula e que, por muitas vezes não paramos para pensar e para refletir sobre.

Para Emille, que pensa neste mesmo sentido, acredita que as mobilizações das narrativas possibilitam enxergar o vivido: “no momento em que acontecem, alguns detalhes passam despercebidos, mas quando vai colocar no papel, que você mobiliza de vez o que você fez e o que aconteceu na sala, você consegue enxergar melhor todo aquele espaço, tudo que mobilizou, até pra você ver o que aconteceu e fazer diferente”.

Para Bruna, a mobilização da narrativa está diretamente relacionada com o gosto e conseqüentemente com a facilidade em escrever e que para isso, é preciso treino. Ela considera que neste sentido foi importante para ela ao conseguir desenvolver sua escrita, mas que a sua dificuldade em escrever tornou a mobilização das narrativas uma tarefa difícil em sua participação no projeto.

Contudo, ela considera que com o passar do tempo foi percebendo uma vontade de escrever diante das dificuldades e problemas enfrentados na vida pessoal, elencando como a mobilização das narrativas foi importante pra ela nesse sentido.

Bruna também enfatiza que acredita na importância da narrativa como utilização futura, que podem permitir refletir o que foi vivenciado por você também por outras pessoas.

Para Juliana, as mobilizações foram encaradas como forma de enxergar com outro olhar aquilo que estava vivenciando. Para ela, é somente quando escreve o que aconteceu que consegue pensar no que está vivendo. Ela afirma que “Pensar no que está significando é um exercício diferente de só refletir. Quando eu escrevo parece que eu estou realmente significando aquilo, é maior do que eu só falar sobre a minha formação. Quando eu escrevo não é só uma escrita do que aconteceu, mas com o que aconteceu, o que mudou em mim, o que me fez pensar, o que acrescentou na minha formação”. Desta forma, Juliana enfatiza que acredita que é esse o sentido das mobilizações das narrativas no subprojeto, refletir o que está acontecendo na escola e como isso me afeta em minha formação.

Ao falar de suas narrativas, Juliana, assim como Pamela elenca que suas narrativas eram muito descritivas e sem reflexão e que, assim como Bruna acredita que é preciso o exercício da escrita. Ela acredita que o processo de narrar o fato e como isso implica na mudança de olhar em sua formação é que está a riqueza das narrativas e sua potencialidade no subprojeto.

Para Vanessa, a narrativa reflexiva exige prática e que ela considera que poucas estudantes de Pedagogia tem o hábito de realizar. Ela acredita que o processo da escrita descritiva para a reflexiva foi fundamental para ela entender suas práticas hoje como professora e que era justamente o sentido das mobilizações de narrativas no projeto: refletir a própria prática. Vanessa afirma que “A gente escrevia e se formava. A gente se formava à medida que escrevia”, ou seja, ela afirma que sua formação foi se constituindo a medida que conseguia narrar suas práticas.

Para Camila, a grande motivação às suas narrativas foi a professora Laura Chaluh, que sempre falava da importância da escrita e do quanto professor é produtor de conhecimento. Ela relembra em sua entrevista que a professora Laura sempre falava que a narração era a escrita com uma ação, ou seja, que “não é só escrever sem reflexão, mas é agir em cima daquilo que você pensou, que refletiu”.

Desta forma, Camila nos alerta que a narrativa não é produção de saber individual, mas que é também pra outras pessoas (que lerão suas narrativas), ou seja, ao narrar não se

conta como foi, mas sim como aquele fato te permitiu refletir sobre sua formação e te possibilita a mudar sua prática e a de outros.

Para Pamela, ela acredita que a mobilização das narrativas é essencial na formação inicial e sua utilização foi primordial para sua formação, afirmando que “Quando nós registramos e depois entramos em contato com isso novamente, é possível reler aquele acontecimento, reler o vivido e fazer uma releitura daquilo e aprender novas coisas. Podemos aprender através daquele registro, aprender outras coisas”. Ao falar sobre a mobilização das narrativas e a importância na sua formação, ela afirma que “possibilitou rever algumas práticas, ter novas ideias, valorizar os processos, tanto vividos como o processo da escrita mesmo”.

4.2.2. As potencialidades e limitações das mobilizações das narrativas

Rafaela elenca tanto como potencialidade quanto como limitação na mobilização das narrativas o “resgate do seu outro eu”, o tempo, a dificuldade inicial de escrever e a possibilidade de julgamento de suas narrativas.

Quando ela se refere à potencialidade da mobilização das narrativas, menciona ao “resgate do seu outro eu”, da Rafaela que estava aprendendo, se formando, ela enfatiza que o resgate das narrativas lhe dá uma força a continuar na busca pela sua contínua formação, de entender que está no caminho certo. Já com relação ao tempo, ela acredita que perdeu o hábito de escrever pela correria do trabalho e que não reflete sobre suas práticas como fazia quando participava do subprojeto.

Neste sentido, elencamos a importância dada por ela a participação e mobilização das narrativas, especialmente no entendimento de que sente falta e o que a impede de realizar as narrativas.

Outro ponto que se destaca na fala de Rafaela é ao afirmar que no começo do subprojeto ela realizava a escrita por obrigação e que foi com o tempo que entendeu a potência da narrativa na sua formação e passou a gostar de realizá-las.

Para Rafaela, o que a limitava na mobilização das narrativas era a possibilidade de que alguém pudesse entender como julgamento do trabalho do outro, no caso o da professora parceira. Ela acreditava que, por vezes, tinha como entrave a leitura (outra) de suas narrativas e com esta outra leitura de suas narrativas poderia dar a entender que estava criticando o trabalho da professora parceira, acabando por escrever somente “o que podia”.

Para Pamela as limitações nas mobilizações das narrativas foram escrita burocrática, tempo e não saber o que narrar. Quando ela se refere à escrita burocrática é no sentido de

cumprir exigências de tarefas solicitadas, onde afirma que “quando acontece nesse sentido, a narrativa perde a função de formação e de reflexão”. Mas ela considera que suas escritas não convergiram a este sentido, pois ela as utilizou na escrita de seu trabalho de conclusão de curso (TCC).

Com relação ao tempo, considera que muitas vezes o professor não tem tempo de registrar suas práticas e conseqüentemente de parar para refleti-las. E com relação ao tempo, ela elenca que demorou a entender o que era a narrativa e suas finalidades e que após prática foi percebendo “que com os registros eu conseguia olhar outras realidades de prática e pensar que aquilo poderia ter sido feito de outra forma”.

Já para Emille, a potencialidade está no entendimento do ocorrido, que segundo ela, é melhor entendido quando colocado no papel aquilo que foi vivido. Emille também destaca a dificuldade inicial de escrever descritivamente e não refletir sobre o que havia vivenciado, elencando o quanto a mobilização das narrativas lhe permitiu desenvolver sua escrita a ponto de se tornar mais observadora, como elencava a professora Laura ao falar que devemos “educar nosso olhar” para o todo da sala de aula.

Ao afirmar que se tornou mais observadora, ela relata que conseguiu ver a diferença de suas narrativas iniciais, bem como motivou-a para relê-las e escrever relatos de suas experiência em eventos, como no Congresso de Formação de Professores, em Águas de Lindóia⁷⁶ e no I ENPURC⁷⁷, encontro do PIBID na Unesp Rio Claro.

Ela também elenca que a limitação está diretamente ligada à disposição das pessoas em escrever, que isso interfere na mobilização das narrativas.

Para Vanessa, a potencialidade está na produção de conhecimento e na reflexão de sua prática. Ela considera que os registros de professores podem e devem virar pesquisa, considerando como a principal potencialidade das narrativas como forma de mobilizar a produção de conhecimento dos professores, que suas práticas poderiam ser mais difundidas na universidade por meio de pesquisas, seja na escrita de um artigo ou na realização de mestrado.

Com relação a refletir suas práticas, ela considera fundamental no sentido de “enxergar se ele está errando, se está acertando, o que está fazendo, se está fazendo tudo igual para todos os alunos que ele tem na sala de aula, se está conseguindo desenvolver um trabalho diferenciado”. Neste sentido, ela considera que todo o aprendizado, especialmente a

⁷⁶ PAGANOTTI, E. G. A voz dos professores no contexto da profissionalização do magistério. In: *Anais [do] III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores*. Águas de Lindóia: Unesp/Prograd, 2016. p. 1982-1993.

⁷⁷ PAGANOTTI, E. G.; OSTI, A. O PIBID na formação inicial: um relato de experiência. In: I ENPURC. Rio Claro: Unesp, 2016.

mobilização das narrativas foram essenciais para a sua base de hoje como professora, tanto em seu planejamento e na escrita de suas práticas cotidianas, elencando a potência do Pibid para sua escrita reflexiva.

Ao considerar essa produção de conhecimento, Vanessa também se refere ao pouco tempo e a falta de hábito que os professores tem para realizar essas narrativas, considerando a grande demanda de trabalho que tem em sua rotina.

Ao elencar a falta de hábito, Vanessa reforça a ideia de que para escrever é necessário hábito e que se faz necessário a criação deste hábito desde criança, tendo em vista que, quando inseridas nas universidades, os estudantes não tem esse hábito, citando a exemplo a dificuldade de escrever de sua turma já no último ano da universidade.

Para Juliana a dificuldade inicial foi o entendimento da narrativa descritiva para a narrativa reflexiva. Posteriormente, a superação da dificuldade inicial, ela elenca sobre o incômodo em saber que sua narrativa poderia ser lida, com medo de julgamento.

Como potencialidade ela elenca, assim como as outras bolsistas, a reflexão sobre o que está vivendo e de ressignificar o vivenciado, especialmente atualmente, quando retoma as suas narrativas e percebe o seu crescimento pessoal e profissional por meio das mesmas: “[...] se eu não tivesse escrito e não tivesse colocado isso de uma forma esquematizada na escrita, eu não teria como resgatar”.

Para Camila, a possibilidade estava em entender os acontecimentos e refletir com eles, educando seu olhar, ou seja, olhar e agir diante das situações. Para falar sobre essa reflexão, Camila retoma os conceitos de Rancière utilizados pela professora Laura: “O que vê? O que pensa? O que fazes com o que pensa?”, elencando que o fato de ser orientado pela Laura permitia um olhar mais refinado, diante do enrijecimento que a universidade lhe exigia nas escritas, sempre baseadas em autores e nunca em sua opinião.

Ao elencar esse refinamento no olhar, ela considera que a narrativa é justamente isso, colocar a sua opinião e reflexão no papel, sem se preocupar com o que vão pensar de você.

4.2.3. A importância da socialização das narrativas

Com relação à socialização das narrativas, Rafaela relata que a experiência foi positiva no sentido de despertar para querer melhorar seu trabalho e suas práticas na escola. Mas a principal possibilidade na mobilização das narrativas é a comunicação com as pessoas e a superação de sua timidez para falar com os outros, onde ela coloca que escrever, se comunicar e expor suas ideias foram essenciais para sua formação.

Já para Pamela a socialização contribui na formação no sentido de “encontrar-se com o outro” e trocar (in) formações: “[...] há um encontro com o outro e esse outro possui concepções diferentes, então isso vai promover discussões, promover debates e possibilidades de troca e de formação. Nós nos formamos com o outro, então eu acho interessante essa socialização das narrativas”.

Para Emille, a troca de experiências por meio das socializações das narrativas era importante a fim de trocar práticas que funcionaram e não deram resultados e os porquês desses planejamentos terem dado certo ou não. Para ela, quando você escreve é possível enxergar melhor como as coisas aconteceram.

Vanessa acredita que no início, a socialização das narrativas era um entrave justamente para que ela pudesse escrevê-las, considerando que outras pessoas iriam ouvi-la e poderiam julgá-la. Mas, em conversas com a professora Laura e com o desenvolvimento das reuniões ela foi percebendo o quanto a socialização era benéfica a ela e ao grupo, acabando assim seus receios em socializar. Da mesma forma ocorreu com Juliana, mas que, mesmo considerando a importância da socialização acredita que suas narrativas eram menos reflexivas quando sabia da socialização.

Já Camila, destaca que não teve dificuldade com a socialização e que acredita na potencialidade “pois são olhares diferentes” e “várias perspectivas” sobre o mesmo lugar: a escola e a sala de aula. Ela considera que esse momento era importante pois “com todos esses olhares a gente conseguia construir algo bem maior”.

4.3. Tecendo novas considerações: algumas singularidades sobre a mobilização das narrativas no cenário do Pibid-Pedagogia-Unesp

Antes de iniciar este cenário de considerações sobre as singularidades das mobilizações das narrativas no Pibid- Pedagogia-Unesp, considero importante elencar que esta escrita está baseada nos resultados da Tese de Doutorado de Tizzo (2019)⁷⁸, no qual buscou compreender como as narrativas eram mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus Rio Claro.

A tese de Tizzo (2019), em especial suas explicitações sobre o trabalho com as narrativas evidenciadas pelas entrevistas com as professoras Laura Chaluh e Maria Rosa⁷⁹,

⁷⁸ TIZZO, V. S. Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180891>> Acesso em : 20 abr. 2019.

⁷⁹ Nas páginas 46 e 111, respectivamente, da Tese de Tizzo (2019).

coordenadoras de área do Pibid-Pedagogia e Pibid-Enceja, respectivamente, discutem as potencialidades das narrativas nos processos de formação de professores. Para Tizzo (2019), o significado dado pelas coordenadoras a esta formação é no sentido de “investimento” e “disparos” a sentimentos e pensamentos que podem ser proporcionados, ou seja, não no fim, assim como Tizzo (2019, p.270) nos alerta, mas “está sempre no entre, no por vir”. Desta forma, o trabalho com as narrativas na formação de professores está intimamente ligado ao processo de formação que se caracteriza como subjetivo.

Para o autor, esse trabalho vai além da produção de narrativas constituídas pelos licenciandos e se configura nos “movimentos” que podem ser produzidos por meio delas, podendo gerar outras narrativas, as quais, apoiado em Larrosa (2002), que denomina de “território de passagem”⁸⁰.

Da mesma forma que os docentes entrevistados na tese de Tizzo (2019) sinalizam para as possibilidades do sentir e experienciar o cotidiano no processo da formação de professores, levando em consideração as singularidades dos ambientes e das pessoas, as depoentes desta pesquisa nos disseram o quanto e como este processo é construído diariamente em meio às singularidades e ambientes.

Ao elencar as características dos processos de formação das estudantes participantes do Pibid, parece evidente a potencialidade das narrativas sugerida pela professora Laura, para compreender o que se passa sob um olhar mais crítico e uma postura ativa para “o agir” diante do vivido, ou seja, ultrapassar a postura de expectador.

Neste sentido, a professora Laura se faz presente nas falas das depoentes nos vários momentos em que elencam as potencialidades das narrativas na formação, pontuando a socialização das mesmas, a produção de conhecimento que permitem e a possibilidade de criticidade que podem nos levar.

Com as constantes “instigações” feitas pela professora Laura sobre o ver, pensar e agir trouxe às depoentes oportunidades de enxergar suas práticas de sala de aula e fora dela, bem como experiências pessoais, que deram oportunidades a problematizações de suas práticas.

Na pesquisa de Tizzo (2019), o potencial da mobilização de narrativas na formação de professores, de acordo com os coordenadores de área entrevistados, está nas possibilidades abertas para o licenciando pensar sobre sua própria formação, com a preocupação em

⁸⁰ Para Larrosa (2002), ao falar do sujeito de experiência, ele se utiliza da expressão “território de passagem” para explicitar que este sujeito é definido não por sua atividade, mas pela abertura para ser transformado pela experiência, algo como uma superfície sensível, de modo que aquilo que acontece o afeta de algum modo, produzindo afetos, marcas, deixando alguns vestígios e efeitos.

despertar o gosto pela narrativa e de registrar o que lhes era marcante. Os coordenadores defenderam a ideia de que não estavam engajados na formação em “ensinar a narrar”, mas em possibilitar que aqueles estudantes vissem, sentissem e dissessem o que e como estavam percebendo, sentindo e pensando.

Com as narrativas, as possibilidades de se expressar, dizer como estavam percebendo, vivendo, sentindo e pensando sobre a/na escola, a/na sala de aula e suas práticas, foram essenciais em sua formação inicial, segundo seus depoimentos. As narrativas envolvendo questionamentos e afetações sobre (suas próprias) práticas na escola pareceu ser um lugar de “consciência” sobre como pensavam e sentiam anteriormente determinadas realidades e como passavam a pensar e sentir a partir desta experiência de narrá-las.

Em vários momentos foi sinalizada pelas depoentes a importância dessas narrativas no sentido de não se perder aquilo que se vivia e se pensava sobre algo, seja no sentido de poder planejar ações futuras, no sentido de repensar suas práticas ou até mesmo de produzir conhecimentos futuros.

A questão da produção de conhecimento por professores, sempre elencada pela professora Laura como muito importante e que por vezes esquecida e desvalorizada (sob o olhar dos próprios professores), se mostrou relevante nas falas das depoentes desta pesquisa, as quais consideraram que, atualmente, em suas práticas, isso às vezes se perde quando se vêm consumidas pela preparação de atividades e rotinas da escola.

Contudo, Vanessa traz em sua fala o quanto (ainda) não é trabalhado pelos professores e o quanto aprendeu sobre a mobilização das narrativas no aprimoramento de suas práticas e inclusive na produção de conhecimentos, enfatizando que atualmente escreve sobre isso em sua dissertação de mestrado.

Outro ponto relevante em nossa pesquisa e que convergiu com o que destacou Tizzo (2019) em sua tese foi sobre importância da narrativa não descritiva. Segundo a pesquisa de Tizzo (2019), para os coordenadores do Pibid/Unesp – Rio Claro “ [...] descrever era importante, mas limitar a escrita à descrição parecia romper de um modo violento (com) todas as potencialidades vislumbradas por eles em uma escrita que trouxesse reflexões e sentimentos sobre as experiências vividas pelos professores em formação” (Tizzo, 2019, p. 275). Desta forma, várias depoentes enunciaram suas dificuldades iniciais na produção de narrativas ao elencar o processo de uma escrita descritiva a uma escrita narrativa reflexiva.

Assim, considero que, ao tomar este ponto como primordial na formação dos futuros professores, os coordenadores dos subprojetos, em especial a professora Laura, tinha o cuidado de trabalhar as narrativas explorando tudo o que os alunos traziam e as possibilidades

a partir delas, sem deixar de lado aquilo que era apenas descritivamente narrado, mas retomando o que a partir disso lhe fazia pensar e mudar em sua formação.

Desta forma, as abordagens para as produções de narrativas elencadas por Tizzo (2019), como portfólios reflexivos, semanários, pipocas pedagógicas e história oral são relatadas como potentes e algumas delas utilizadas no projeto Pibid- Pedagogia, do qual participaram as depoentes desta pesquisa.

Outro ponto relevante e de destaque são as socializações das narrativas, consideradas em Tizzo (2019) como momentos de “singulares debates e reflexões sobre a ampla gama de temas relacionados ao processo de formação docente” (Tizzo, 2019, p. 276) e pelas depoentes desta pesquisa que, ainda que os caracterizassem como momentos de “dificuldade” pelo medo de serem julgadas, consideraram que neles conseguiam “se enxergar” no outro ao compartilharem histórias de experiências, dificuldades e alegrias do cotidiano da escola e da sala de aula, protagonizando-as assim, como autoras de sua formação. Esses momentos foram considerados por Tizzo (2019) como potentes para o empoderamento e a emancipação dos (as) futuros (as) professores.

Na produção e socialização das narrativas, assim como elencado por Tizzo (2019) como “rompedor de fronteiras estabelecidas por áreas de conhecimentos” nos diferentes subprojetos da Unesp de Rio Claro, é elencado também pelas depoentes como o momento em que as diferenças as uniam e as permitiam trocar relatos de experiências de acordo com o exposto pelo outro ou até mesmo vislumbrar “soluções para seus problemas” com a fala do outro, ou seja, a troca de estratégias pedagógicas.

Tizzo (2019) nos fala dos possíveis enfrentamentos da lógica do sistema acadêmico e da possibilidade em se fugir da repetição e da mesmice que muitas vezes somos aprisionados, sem ousar tentar, errar e desafiar-se a ir além do já dito. Neste sentido, retomamos ao dito por Camila quando fala sobre suas dificuldades na escrita e do momento em que passou a escrever sobre o que pensa sem se preocupar com os pensadores, autores e com o que diriam sobre esses seus pensamentos, ou seja, quando fala na grandiosidade de escrever livremente e como isso lhe permitir sentir certo empoderamento em relação àquilo que se está vivendo.

Desta forma, concordamos com Tizzo (2019) sobre as possibilidades de rompimento das domesticações dos corpos e normas, no sentido de ir além do que se imagina enxergar, de ir além do esperado e de conseguir vislumbrar o “seu eu” em formação.

Neste sentido, consideramos que assim como nos disse Camila ao afirmar que narrar é pensar com ação, concordamos com Tizzo (2019) quando ele afirma que o narrar é uma prática social que constitui sujeitos, ou seja, durante o movimento de narrar, o sujeito produz

significados sobre si, suas experiências e age a partir de suas re-significações. Desse modo, “tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias” (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72). Ao narrar, pensar sobre nossas ações, ao resignificar e agir sobre elas, há a construção do sujeito e uma nova visão e compreensão sobre a sua própria história.

A narratividade elencada no subprojeto buscava não se tornar uma obrigação e algo massacrante de ser realizado, mas por vezes, as depoentes o elencaram como entres ao, inicialmente, não se darem conta da magnitude deste movimento de ver, sentir, escrever, pensar e agir, desenrolado com as narrativas propostas pela professora Laura.

Assim como elencado por Tizzo (2019, p. 289) ao falar da potência de criação de realidades, acreditamos que a proposta deste subprojeto, permitia que essas futuras professoras “acessem aspectos de sua própria constituição que talvez de outro modo nem fosse possível”. Neste sentido, ao constituir e produzir sentidos ao que foi vivenciado é que a narrativa se constitui. Em Tizzo (2019), ao retomar é que se “presentifica” e que a narrativa se constitui.

Ao colocar nas escritas narrativas seus medos, dificuldades e anseios as depoentes consideraram sair não apenas de sua zona de conforto, mas confrontar os estigmas pré-estabelecidos pela sociedade, acadêmica ou não, e até por elas mesmas, consideradas impotentes diante de algumas situações. Este movimento possibilitava a argumentação e o enfrentamento, expressando o que pensavam e sentiam.

Neste sentido, sempre elencando Rancière às suas inquietações com as depoentes, Laura levava, com seus questionamentos, a pensar sobre tomada de consciência, de igualdade e emancipação, enfatizando o quanto nós éramos capazes e poderíamos ir além do proposto e imposto pela sociedade acadêmica/escolar ou não. Segundo ela, era preciso pensar/refletir e pensar/refletir nem sempre era fácil, porque pensar pode “doer”, à medida em que a gente tomava consciência do meio em que estávamos vivendo. O sentir mostra-se, assim, como essencial ao processo formativo.

Com as reflexões possíveis e as possibilidades e potencialidades vivenciadas no subprojeto, é destacado ainda a construção do coletivo, de um grupo foi se constituindo a partir dos enfrentamentos cotidianos. Penso que, para além do crescimento profissional de professoras em formação, estava a grandiosidade do pensar para “além de mim”, como elencado por Tizzo (2019, p. 301) como um coletivo que “suscita uma multiplicidade de

possibilidades formativas, à medida que experiências passam pelos sujeitos e nessa passagem formam, deformam, transformam, deixam marcas”.

Assim, pensamos e relembramos Freire, quando ele nos diz que

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (Freire, 1991, p. 58)

Considero que a potencialidade da mobilização das narrativas neste subprojeto se deu especialmente pela formação deste coletivo e desse enfrentamento da realidade por meio dessa concepção de coletivo. Por fim e não menos importante, é impossível menosprezar o processo de formação ao quais todas nós estávamos submetidas e a partir do qual estávamos singularmente em constante constituição: a mobilização das narrativas, que nos permitia ver, sentir, pensar, narrar e agir; e, de novo, ver, sentir, pensar, narrar e agir... E é neste círculo que me parece estar o grande potencial das narrativas.

4.4. O que vejo, o que penso e o que faço com o que penso?

Neste momento busco refletir acerca das entrevistas sob as perspectivas elencadas com os objetivos desta dissertação, bem como a riqueza da construção e no movimento da busca para o encontro ao tesouro da pesquisa, como elencado por Toillier (2013).

Eu diria que este é o momento mais difícil, tendo em vista não os objetivos, mas o não julgamento das narrativas orais, considerando minha participação no subprojeto e minha história com o Pibid. Para Baraldi (2006), Garnica (2010) e Garnica, Fernandes e Silva (2011), o processo de análise das entrevistas não deve ser julgado pelo pesquisador, pois “estas funcionam como suportes para a história contada pelo pesquisador sobre o pesquisado” (Ibid., p. 9). E neste sentido, para Tizzo (2014), devemos proceder num processo de “amarramento” das informações advindas da entrevista, elencando as evidências/ tendências; contudo, ter vivido muitas das constituições como professora em formação junto às entrevistadas, me faz muitas vezes, mesmo que inconscientemente, ter alguns posicionamentos e até julgamento de suas falas, necessitando constantemente de uma retomada às escritas para verificar o meu posicionamento, enquanto pesquisadora e não como participante do subprojeto.

Neste processo, separar as memórias individuais de cada entrevistada e as minhas, trazem “disparadores” de pontos de vista diferentes e ao mesmo tempo tão próximos, ilustrando as possibilidade e potencialidades da mobilização das narrativas no subprojeto e na formação inicial de professores. Para Martins- Salandim (2012), o movimento analítico

possibilita uma instância de análise diferenciada, a fim de compreender como foi dito e expressado de algum modo:

Um processo de análise não é linear nem objetivo: é tortuoso, feito de idas e vindas, objetivos que ora se concretizam, ora esmaecem; intenções que ora se diluem e desaparecem, ora se impõem como vitalmente importantes, mesmo que antes não nos tenha parecido assim. Os encontros e reencontros – com as informações coletadas, com as pessoas com as convivemos, com nossos pressupostos teóricos e vivenciais, com a literatura específica, etc-vão criando o caminho que, ao ser percorrido, nos permite gerar algumas compreensões [...]. Ainda que, considerando o conjunto dos depoimentos coletados, nossa intenção neste texto não é compará-los, mas explicitar nossas percepções sobre nosso objeto de estudo a partir destas narrativas de toda pluralidade de recursos que, também enraizados nas narrativas, pudemos mobilizar (Ibid., p.310).

Assim, realizar as “Análises de singularidades” e “Análise de convergências e regularidades” foi um movimento que por vezes se limitou a comparar e sintetizar, tendo em vista a complexidade de expressar as percepções diante do processo vivido principalmente por mim. Analisar as singularidades e convergências e regularidades foram um processo onde se distanciar das entrevistas e das narrativas advindas foi quase que impossível, num movimento em que dizer algo sobre o que elas estavam dizendo se mostrava trivial a mim, mas não necessariamente a quem estivesse lendo.

Quando leio minha análise percebo que o processo de entender as singularidades se mostrou um tanto quanto fundamentada pelo que eu ouvia a partir do que eu vivi, ou seja, por vezes elencada na escrita descritiva do que elas me diziam e não na escrita reflexiva.

Contudo, apoiando-se em Rancière (2002) que diz sobre a possibilidade da tomada de consciência sobre a aprendizagem significativa, se revela semelhante, no qual podemos indagar que tipo de professoras somos ou queremos ser. Neste sentido, entender as narrativas das depoentes sobre a mobilização das narrativas e sobre a constituição como professora de cada uma delas, nos permite pensar sobre o impacto da participação no subprojeto e da mobilização das narrativas.

Foram diversos os motivos que levaram cada uma delas à Pedagogia (inclusive eu) e a permanência e constituição de cada uma destas professoras estão elencadas principalmente à formação propiciada via professora Laura. Uma formação que potencializa a “educar o olhar” para além do que se vê, para além do que todos veem, para além do considerado trivial.

Para tanto, era preciso um processo de (trans) formação da constituição como professora; era preciso estar aberta a este processo, como destacado por Camila sobre o processo de agir sobre o narrado. O que vê, o que pensa e o que faz com o que pensa norteava

os princípios constituintes de uma formação “livre das amarras” do institucional, onde narrar e refletir sobre o que foi vivenciado se fazia crucial neste processo.

Neste processo, assim como acontece no livro “O mestre ignorante”, a professora Laura, com sua “metodologia emancipadora”, despertava nos alunos possibilidades para que eles mesmo construíssem seus conhecimentos. Por mais que a emancipação intelectual não dependa do outro para ser alcançada, mas do próprio sujeito, acredito que a professora Laura era esse “fio condutor” que mediava a construção de nosso conhecimento, partindo de encontro com Freire (1996, p. 52), de que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua produção ou a sua construção”.

Seria ingênuo dizer que todas as bolsistas foram emancipadas intelectualmente, contudo, a reflexão das próprias práticas e um novo olhar para a docência e sala de aula, nos possibilita o entendimento de que todos somos capazes de aprender e ensinar, mas para que isso se concretize é necessário a consciência de sua capacidade.

A experiência elencada por Larrosa (2002) nos permite entender de que a narratividade é o modo como cada um expõe sua experiência e, desta forma, ao estar envolvida neste meio e compreender que a mobilização de um determinado saber pode dar-se por meio da narrativa, Larrosa (2002) destaca que não se trata do que se faz, mas principalmente do que nos deixa marcas de formação e transformação.

Assim, as marcas trazidas pelas depoentes, unidas com as minhas e minhas reinterpretações se fundem a todo momento, me fazendo parar para pensar e cultivar a “arte do encontro”, como elencado por Larrosa (2002).

Desta forma, compreendemos que a utilização da HO como abordagem para o tratamento dos temas trazidos pelas bolsistas do subprojeto Pibid Pedagogia 2011, possibilitou um “amarramento” das informações e das experiências narradas. Este procedimento permitiu uma interação entre as entrevistas, desde a os processos de transcrições, textualizações e legitimações de cada entrevista.

Reconhecemos que ao analisar as possibilidades e potencialidades do uso da HO e das narrativas, consideramos que a formação inicial é um movimento constante de fusão entre a teoria e a prática e que a abertura desta fusão se dá pela possibilidade de produção e (trans) formação de significados, considerando a mobilização dos significados das memórias individuais frente aos temas. Assim, como sinaliza Tuchapesck (2004), contribuem para “começar a (re) construir a história dos sujeitos através dos tempos” (2004, p. 7). Neste sentido, ao considerar as memórias das depoentes sobre as temáticas, temos a oportunidade de reviver as experiências, (re) elaborar significações e repensar desde os objetivos iniciais da

pesquisa como a minha constante constituição como professora- pesquisadora e pesquisadora- professora, que inclusive ainda está acontecendo neste momento, com a escrita dessa dissertação.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Agora não quero saber mais nada, só quero aperfeiçoar o que não sei.

Corumbá revisitada II, Manoel de Barros (2008, p. 5).

De modo geral, sempre que pensamos em uma pesquisa a ser realizada, partimos de alguns pressupostos, mas acima de tudo de um interesse pessoal pela temática, neste caso não foi diferente.

O envolvimento com o Pibid, desde a graduação de Matemática, despertaram em mim grande interesse em discorrer sobre o assunto que tratei neste trabalho. No processo de escrita, mostrou-se relevante abordar minha formação e a formação das envolvidas no projeto, evidenciando assim a potencialidade do Pibid não apenas na formação inicial, mas, como uma de suas extensões, um seu “impacto” na educação básica: seja sobre o desenvolvimento dos alunos da escola, a formação continuada ou a parceria entre escola e universidade.

Consideramos que a parceria estabelecida entre o grupo e as parcerias realizadas na escola se mostraram de grande destaque na formação de todas, inclusive na de Bruna, que optou por deixar a docência.

A escola pareceu ser o lugar onde muita coisa acontece ao mesmo tempo e, aprender nela e com ela, mesmo “sem pertencimento” como professora é de extrema relevância para o repensar, sentir, refletir e desconstruir. Constituir-se diariamente a professora, pesquisadora, questionadora e mais que tudo, transformadora de uma sociedade vai além do ensinar os conteúdos atrelados às disciplinas de um curso.

Diante das discussões acerca da mobilização das narrativas no subprojeto Pibid-Pedagogia- Unesp, consideramos que as possibilidades estão abertas para refletir acerca da formação inicial, da sala de aula e de todo contexto educativo, inclusive do repensar este contexto.

Mas, para além destas possibilidades, enxergamos o movimento constante do pensar, sentir, agir e mudar as perspectivas, buscando significado ao vivido. As narrativas na formação de professores possibilita “disparar” para novos conhecimentos e intervenções nas práticas e nos ambientes.

Consideramos que o crescimento do coletivo deste grupo, tanto no âmbito profissional quanto pessoal estão associados ao movimento criado pelas narrativas e suas socializações, especialmente na “resolução” de conflitos internos de cada indivíduo. Para isso, a formação

direcionada pela professora Laura naquele grupo, no sentido de nos permitir ir além do que se via por meio das narrativas, foi essencial.

O professor é e deve ser transformador de pensamentos, ações e concepções e com isso, refletir acerca de suas práticas e ações. Neste sentido, as narrativas se fizeram presentes, estão presentes e se mostram necessárias ao processo formativo de professores, como levantado nesta pesquisa.

Assim como o envolvimento e posicionamento de Laura foi crucial para as apropriações, interações e envolvimento com (trans) formações das licenciandas, o revisitar constantemente essa formação permitiu remontar constantemente a mesma. Elencamos que a problematização daquilo que se vive, se mostrou uma das grandes possibilidades das narrativas na formação inicial, pois é nesse sentido que são disparados novas construções e ressignificações das manifestações humanas.

As licenciandas entrevistadas se viram em processos de formação, transformação e deformação, produzindo escritas de capazes de reinventar suas práticas e possibilidades, desconstruindo seus pensamentos e sentimentos e buscarem mudança naquilo que consideravam imutável.

Assim, as experiências e vivências das bolsistas (inclusive as minhas) que incluíram as narrativas mostraram-se relevantes à formação de professores.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALVES, F. C. Pibid como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 06 maio 2016.
- ALVES, R. Ouvir para aprender. Caderno Sinapse, **Jornal Folha de S. Paulo**, 21 dezembro 2004.
- ANDRADE, C. D. Alguma Poesia. 1930. Editora Olympio.
- _____. José. 1942. Editora José Olympio.
- BARALDI, I. M. Ensaio de Macramé: História Oral e Educação Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org). **Mosaico, Mapa, Memória: ensaios na interface História Oral- Educação Matemática**. 1. Ed. Bauru- S` : canal 6, 2006, v. 1. CD-Rom.
- BARROS, M. **Memórias inventadas: a terceira infância**. São Paulo: Planeta, 2008. X poemas.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La Investigación Biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2002.
- BORELLI, O. **Clarice Lispector: esboço para um possível retrato**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.35, n.124, p.113- 139, jan./abr. 2005.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.
- CAPES - Objetivo do Programa. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 09 de setembro de 2014
- CATANI, D.; BUENO, B.; SOUSA, C. P. "O Amor dos começos": por um estudo das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, n.111, p.151-171, dez.2000. Cad. Pesqui.[online] no.118 São Paulo Mar. 2003.
- CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELLY Y CLANDININ. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente** – Ensayos sobre Narrativa y Educación. Barcelona. Laertes, S.A. de Ediciones, 2008. p. 11-59.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. 1999. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In Review of research in education, ed. A. Iran Nejad and P. D. Pearson, 24(1): 249–305. Washington, DC: American Educational Research

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A.A.; GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Revista Educação & Sociedade**, n. 68, 2001.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-10. 1997.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

FÁVERO, M. L.A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

FLUGGE, F. C. G.. **Potencialidades das narrativas para a formação inicial de professores que ensinam matemática**. 2015. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARNICA, A. V. Cartografias Contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, nº 1, abr, 2013, p.35– 50.

_____. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 20-35, jul./dez. 2010.

_____; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história ora. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GATTI, B. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação de professores. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 71-87.

_____ ; NUNES M. M. R.; Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Relatório final: Pedagogia), 2008.

_____. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.98 p.85-90, ago, 1996.

GAUTHIER, J. **Sociopoética:** Encontro entre arte, ciência e democracia na pesquisa em ciências humanas e sociais, enfermagem e educação. Rio de Janeiro: EAN/UFRJ, 1999.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. IN; NÓVOA, Antonio (Org.) (VIEIRA, 2016) **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992.

KRAMER, S. **Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

LAPO, F.R. and BUENO, Belmira Oliveira. **Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério**. Cad. Pesqui.[online]. 2003, n.118, pp.65-88. ISSN 0100-1574.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./ fev./ mar./ abr., 2002.

LEMINSKI, P. **Distraídos venceremos**. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017. ('Poesia de Bolso')

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo:** um exame da década de 1960. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MASSCHELEIN, J. Educando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 33, n. 1, 2008, p. 35-48.

MEIRELES, C. **Poesia completa**. 2. Ed. Editora Nova Fronteira, 2001.

MIGNOLO, W. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 1 (1), pp. 12-32, 2017

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

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

_____ ; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NEVES, E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Org.). A educação superior no Brasil. Brasília, DF: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá. v.20, n.43, p.289-305, mai./ago.2011.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A Cartografia Como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subkjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014, p. 17-31.

PIAGET, J. **Intelligence and affectivity: their relationship during child development**. *Annual Reviews*, Palo Alto-CA, 1954 [ed. USA, 1981].

PORTELLI, A. **História oral como gênero**. In: Revista do Programa de Estudos pós-graduados em História e do Departamento de História – História e Oral – Projeto História, n. 22, São Paulo: PUC-SP, junho 2001.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAUSCH, R.B.; FRANTZ, M.J. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 8, n. 2, maio/ago. 9 2013, p. 620-641.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, Histórias, Experiências, Trajetórias... A Narrativa como Metodologia na Pesquisa Educacional. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (Org.). **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 71-78. Disponível em: <<http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-in-vestigativos.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

SARTRE, J. P. **O escritor não é político?** Lisboa: D. Quixote, 1970.

SILVA, J. A. **A contribuição do PIBID no processo de formação do pedagogo**. 2015. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/128197>>.

SILVA, H. Integrando História Oral Narrativas a Abordagens Pedagógicas Problematizadoras na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Educação PUC**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 269-285, set/dez. 2013.

_____. **Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)**. Projeto de pesquisa enviado ao CNPq. Edital MCTI nº/ 2015 Universal.

_____; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Sentidos para a pesquisa com Narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSANI, S. (Org.). **Tendências Contemporâneas nas Pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, v. 1, p. 64-76.

SILVA, M. S. **As narrativas na formação de professores que ensinam matemática no Brasil: um estado da arte**. Projeto de pesquisa de doutorado em Educação Matemática. GHOEM/ PPGEM, Unesp, Rio Claro, 2016.

SILVEIRA, E. S.. História Oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **Métis (UCS)**, v. 6, p. 35-44, 2007.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.) **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997, p.51-80.

SOARES, E. G. C.; ARAÚJO, L. F.; RAMOS, N. S. Vivências do bolsista id no pibid: relato de experiência na escola municipal amigos da natureza. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 15452-15463. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SCHWARZSTEIN, D. **Uma Introducción al uso de La História Oral en el aula**. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

VASCONCELOS, C. S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2007.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.

TIZZO, V. S. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

_____. **Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180891>>Acesso em : 20 abr. 2019.

_____; FLUGGE, F. C. G.; SILVA, H. Práticas Possíveis com a História Oral na Formação Inicial de Professores (de Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 887-908, dez. 2015.

TOILLIER, J. S. **A Formação do Professor (de Matemática) em Terras Paranaenses Inundadas**. 2013. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

TUCHAPESK, M. O uso de Autobiografias Temáticas na História Oral. On: Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2, 2004, Bauru, **Anais...** Bauru, 2004.

VEENMAN, S. A. M. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Education Research**, vol. 54, no. 2, p. 143-178, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A tragédia de Hamlet, príncipe de Dinamarca**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZANETTI, P. N. G. **Pibid : sua contribuição na constituição docente**. 2016. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/capelo/2017-08-11/000888601.pdf>>

ZAQUEU, A. C. M. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (Pibid) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas**. 2014. 269f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M.; SILVA, H. da. Z. Produção e Análise de Narrativas Escritas ou Oraís: possibilidades na investigação sobre formação de professores de matemática. **Revista Perspectivas da Educação Matemática – UFMS**, Mato Grosso do Sul, v. 8, número temático, p. 709-726, 2015.

ZAQUEU-XAVIER, A. C. M. **Compreensões e modos de mobilização de narrativas na formação inicial de professores: um olhar para o Pibid- UFSCar**. 2019.304 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180891>> Acesso em: 23 jun. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, nº 3, p. 479-504, set/dez, Santa Maria.

7. ANEXO

7.1. Roteiro de entrevista utilizado no trabalho da disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de História.

RESGATE DA VIDA ESCOLAR: A HISTÓRIA ATRAVÉS DOS RELATOS.

- 1) Em sua época de "vivência escolar", (saber de qual período se trata: fundamental I ou II ou nível médio), quantos professores você tinha?
- 2) Quais disciplinas eram obrigatórias? Havia outras? Se haviam, quais?
- 3) Como eram feitas as avaliações? (trabalhos, provas escritas, provas orais, lições de casa, etc.).
- 4) Como eram estipuladas as "notas ou menções"? (de 0 a 10, ou outras formas de valor).
- 5) O que as "notas" implicavam em cada ciclo/série? Elas eram cobradas? (Aprovação e reprovação dependiam delas?).
- 6) Como era a relação professor-aluno?
- 7) Como era a relação família- escola, pais-escola?
- 8) Como você via, enquanto aluno, a figura do professor em sala de aula ou fora dela? (Alguma experiência marcante?).
- 9) E como você vê hoje, enquanto pessoa, a figura do professor? (Sua visão mudou sobre isso?).
- 10) Como você considera o ensino pelo qual passou na escola com relação a qualidade, importância para sua formação profissional ou pessoal, etc?

8. APÊNDICE

8.1. Roteiro de entrevistas utilizado na pesquisa.

Roteiro de entrevista

1. Gostaria que você se apresentasse como gostaria de aparecer na textualização dessa entrevista.
 - Nome, idade, período em que se encontra no curso de Pedagogia (se já atuou/atua na área, se é formada, qual o ano de formação e, se está atuando na área, em qual ano).
 - Cidade de origem e por que escolheu o curso de Pedagogia.
2. Sempre pensou em ser professora? Por quê? Como surgiu a opção pela Licenciatura?
3. A princípio, por que quis participar do subprojeto?
4. Em que ano participou do Pibid? Se ainda participa, quando entrou?
5. Pode, por favor, falar um pouco sobre o subprojeto Pibid no qual participou e/ ou participa?
 - O início no projeto; as atividades desenvolvidas (ou em desenvolvimento, caso ainda participe); as inspirações; os principais objetivos no que diz respeito à formação de professores; sobre as ações realizadas na escola, as dificuldades.
6. Você acredita que o Pibid foi importante para sua formação? Por quê?
7. Como você compreende a temática “Narrativas na formação inicial de professores”?
8. Como você mobilizou/ mobiliza as narrativas no subprojeto?
9. Em sua opinião, quais as potencialidades, limitações e dificuldades das atividades envolvendo o trabalho com narrativas na formação inicial de professores? Quais as possibilidades abertas com esse trabalho?
 - Com relação ao envolvimento das pibidianas e ex- pibidianas com as atividades, o que você tem a dizer?
 - Além, do envolvimento das alunas, considera que as atividades envolvendo narrativas desperte outros interesses? Quais? Comente, por favor.
10. As atividades que desenvolve/ desenvolveu no Pibid mobilizou/ têm mobilizado

algumas ideias para a sua prática como professora? Se, sim quais? Comente, por favor.

11. Mobilizar as narrativas no subprojeto foi importante para sua formação? Por quê?
12. Você acredita que a socialização das narrativas em grupo contribuiu/ pode contribuir para a sua formação? Por quê?
13. Mesmo em se tratando de um projeto voltado para a literatura, ele despertou algo em você no que tange ao trabalho com o ensino de matemática nas séries iniciais ou outros níveis de ensino (seja ao pensar em algum projeto interdisciplinar, ou alguma atividade para a sala de aula dessa disciplina, ou de algum outro modo)? Ou no que tange sua relação com a matemática ou o ensino e aprendizagem dessa disciplina?
14. Há algum apontamento sobre seu trabalho no Pibid ou no curso de Pedagogia que não foi contemplado por esse roteiro, mas que você gostaria de comentar?

8.2. Cartas de Cessão de Direitos

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, **Rafaela Montanari**, solteira, portadora do RG número **49.016.893-0**, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 08/10/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/01/2017, para que Janaina Alves da Silva e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

A handwritten signature in blue ink that reads "Rafaela Montanari". The signature is written in a cursive style and is centered on the page.

Rafaela Montanari

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, **Pamela Nadai Guisante Zanetti**, solteira, portadora do RG número **49.008.756-5**, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 13/10/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/02/2017, para que Janaina Alves da Silva e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,

Pamela N. G. Zanetti

Pamela Nadai Guisante Zanetti

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, **Emille Gomes Paganotti**, solteira, portadora do RG número **49.675.283-2**, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 21/10/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/01/2017, para que Janaina Alves da Silva e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



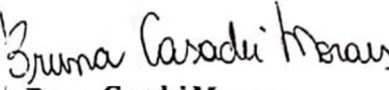
Emille Gomes Paganotti

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, **Bruna Casadei Moraes**, solteira, portadora do RG número 40054140-3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 29/11/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/05/2017, para que Janaina Alves da Silva e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,


Bruna Casadei Moraes

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, Vanessa Landim, divorciada, portadora do RG número 29.533.685-7, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 02/02/2017, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/10/2017, para que Janaina Alves da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro – SP, possa usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente.



Vanessa Landim

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, **Juliana Tempone Ricci**, solteira, portadora do RG número **37.844.826-2**, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 04/04/2017, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/10/2017, para que Janaina Alves da Silva e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



Juliana Tempone Ricci

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 27 de Fevereiro de 2019.

Eu, **Camila Ribeiro de Oliveira** solteira, portadora do RG número **48. 987. 582-8**, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 05/04/2017, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 20/01/2018, para que Janaina Alves da Silva e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



Camila Ribeiro de Oliveira