

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
Linha de Pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas

JÓNATA FERREIRA DE MOURA

**NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA
CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: AS MARCAS E AS AUSÊNCIAS DA
MATEMÁTICA ESCOLAR**

ITATIBA - SP
2015

JÓNATA FERREIRA DE MOURA

**NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: AS
MARCAS E AS AUSÊNCIAS DA MATEMÁTICA ESCOLAR**

Dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco, *Campus* de Itatiba, sob orientação da Prof.^a D.ra Adair Mendes Nacarato, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas.

ITATIBA - SP
2015

371.13 Moura, Jónata Ferreira de.
M887n Narrativa de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e ausências da matemática escolar / Jónata Ferreira de Moura- Itatiba, 2015. 177 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

1. Método (auto) biográfico. 2. Formação docente.
3. Professores da educação infantil. 3. Entrevista narrativa.
4. Educação matemática. I. Nacarato, Adair Mendes.
II Título.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO

Jónata Ferreira de Moura defendeu a dissertação "NARRATIVAS DE VIDA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONSTITUIÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE: AS MARCAS E AUSÊNCIAS DA MATEMÁTICA ESCOLAR" aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 26 de fevereiro de 2015 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
Examinadora

Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, Miguelina Ferreira de Moura e José Alves de Moura, pelo apoio incondicional e pela compreensão de que o sonho de um filho não é o dos pais.

AGRADECIMENTOS

E aprendi que se depende sempre/ De tanta, muita, diferente gente/ Toda pessoa sempre é as marcas/ Das lições diárias de outras tantas pessoas/ E é tão bonito quando a gente entende/ Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá/ E é tão bonito quando a gente sente/ Que nunca está sozinho por mais que pense estar. (Gonzaguinha, 1982, s. p.).

A música “Caminhos do Coração” traduz muito do que tenho vivido em minha formação profissional. Sinto uma força imensa que não vem só de mim, mas também das muitas pessoas que contribuíram para manter viva minha capacidade de sonhar... Sou grato:

A Deus, pois acredito que tudo acontece por Sua vontade.

À Prof.^a D.ra Adair Mendes Nacarato, minha querida orientadora, pela acolhida e pela confiança, pelas valiosas conversas nos corredores e pelos constantes diálogos que tivemos sobre o presente estudo; e, ainda, por todos os momentos em que pude aprender a fazer pesquisa.

À Prof.^a D.ra Regina Célia Grando pelas valiosas conversas nos corredores da Universidade, pela sincera partilha de conhecimentos nas aulas que tivemos e por suas ricas contribuições na banca de qualificação.

À Prof.^a D.ra Maria de Fátima Guimarães por sua colaboração no texto da qualificação e por sua maneira convidativa de acolher a escrita feita sob o olhar do outro.

À Prof.^a D.ra Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira pelo acolhimento e pela disponibilidade de ler o texto de qualificação, mesmo estando no pós-doutoramento, e contribuir com sua mediação e suas sugestões para os capítulos de análise.

Aos colegas do grupo Hifopem pelos esclarecimentos, pelo auxílio, pelo compartilhamento acerca dos estudos (auto) biográficos e, também, pelas valiosas contribuições para o texto de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba-SP, pessoas que colaboraram em minha trajetória de pesquisador e formador, contribuíram para minhas reflexões e proporcionaram-me o prazer e o privilégio da ilustre convivência no ano de 2013.

Às amigas e aos amigos que entendem nosso jeito, aceitam nossas dispensas nas horas que mais precisamos nos ausentar e sabem nos receber nas horas que mais precisamos estar com eles.

Às professoras colaboradoras, que, gentilmente, dispensaram tempo para compartilhar comigo suas experiências-referências e, assim, ensinaram-me, mais uma vez, que, na

Educação Infantil, os caminhos nem sempre são os mesmos para todos, logo, sem dedicação e persistência é mais complicado alcançarmos nossos objetivos.

A meu companheiro, que experienciou comigo os altos e baixos de um mestrando e suas muitas recusas, mas, ao mesmo tempo, soube entender-me e ajudou-me a avançar.

Ao apoio da CAPES, sem o qual não teria realizado este trabalho.

Enfim, a todos os professores, colegas e alunos que fizeram parte de minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, e que, de alguma forma, contribuíram para minha formação.

Poeira

Os homens parecem soberbos gigantes
Que se agitam febris num insano trabalho,

Se esfalfam,

Se enervam,

Se matam

Se atraem

E repelem,

Num moto contínuo

Altivos senhores

Supõe-se os melhores.

Os menos capazes

sucumbem na luta,

Ou choram de mágoa,

Ou mordem de inveja.

Mas lá do infinito,

Os grandes e os párias

Parecem iguais:

Poeira que dança na réstia de vida,

Poeira que brilha num raio de sol.

(KOLODY)

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar.** 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco as trajetórias de formação inicial de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil e suas relações com a matemática escolar, tomando como fonte suas narrativas orais. Ela foi realizada com seis professoras que atuam em uma pré-escola da rede pública municipal de Imperatriz-MA. Tem como questão de investigação: “Como se configuram, a partir das narrativas orais, as percepções das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil sobre a rede pública municipal de Imperatriz-MA, a formação que receberam e as práticas que realizam ao ensinar matemática?”. Seus objetivos são: conhecer a trajetória de formação inicial de professores que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal, identificar as marcas da matemática escolar na trajetória de formação desses professores e procurar indícios de como as marcas da matemática escolar conduziram as escolhas pessoais e profissionais desses docentes e norteiam suas práticas pedagógicas. A documentação da pesquisa foi constituída de Entrevistas Narrativas textualizadas e devolvidas às professoras entrevistadas, diário de pesquisa do pesquisador, produzido após cada entrevista e depois dos encontros com a orientadora. Considerando que as narrativas orais foram a principal fonte de produção dos dados, esta pesquisa fundamenta-se nas discussões sobre o uso de fontes (auto)biográficas, com o intuito de analisar, pelas vozes dos professores, aquilo que eles narram como constituinte de suas trajetórias de formação inicial, a qual, nesta pesquisa, é concebida como um processo que acontece desde a inserção do sujeito no mundo e nos primórdios de sua escolarização. As narrativas orais, analisadas a partir da proposta de Fritz Schütze (2011), apontam indícios de como os processos de formação, vivenciados pelas docentes, são interpretados e ressignificados por elas no ato de narrar. A análise pautou-se em três eixos: os tempos de criança e de estudante, as marcas e as ausências da matemática escolar; as marcas da família e da matemática escolar na escolha do magistério, a identidade docente e os projetos biográficos de resistência ou permanência; a atuação como professor da Educação Infantil e a representação do ensino de matemática nessa etapa da educação básica. Os resultados apontam que nas narrativas das professoras entrevistadas as experiências nas aulas de matemática escolar marcaram-nas de maneira positiva e negativa. Tais marcas conduziram suas opções pessoais e profissionais pela docência. Algumas delas escolheram cursar Pedagogia e lecionar na Educação Infantil porque não lidariam com a matemática escolar considerada complicada. Nas narrativas das professoras, está ausente a matemática escolar no período em que estudaram na Educação Infantil. Constatou-se também que, muitas vezes, elas realizam práticas que se aproximam do que as pesquisas têm valorizado; no entanto, são intuídas e imitadas, naturalizadas sem um processo reflexivo sobre sua relevância.

Palavras-chave: Método (Auto)biográfico. Formação Docente. Professores da Educação Infantil. Entrevista Narrativa. Educação Matemática.

ABSTRACT

This research focuses on the initial training trajectories of teachers who teach mathematics in kindergarten and their relationship with school mathematics, taking as source their oral narratives. It was conducted with six teachers working in the public kindergarten of Imperatriz city MA. Its research question: "How to configure, from oral narratives, perceptions of the teachers who teach mathematics in kindergarten on the public network Imperatriz-MA, the training they received and the practices that perform to teach math? ". Its objectives are: to know the initial training course for teachers who teach mathematics in kindergarten of the public network, identify the marks of school mathematics in the course of training of these teachers and look for evidence of how the marks of school mathematics led the personal choices and these teachers and professionals guide their teaching practices. The documentation of the research consisted of interviews Narratives textualized and returned to the interviewed teachers, daily researcher research, produced after each interview and after the meetings with the counselor. Whereas the oral narratives were the main source of production date, this research is based on the discussions on the use of sources (autobiography) in order to analyze the voices of teachers, what they tell how their constituent initial training paths, which in this research is conceived as a process that takes place from the inclusion of the subject in the world and in the early days of their schooling. Oral narratives, analyzed from the proposal for Fritz Schütze (2011), point out evidence of how the training process, experienced by teachers, are interpreted and reinterpreted by them in the act of narrating. The study is based on three axes: the childhood days and student, marks and absences from school mathematics; brands of family and school mathematics in choosing the teaching, the teacher identity and biographical projects of resistance or stay; acting as teacher of early childhood education and the representation of the teaching of mathematics at this stage of basic education. The results show that the narratives of the teachers interviewed experiences in school mathematics classes marked on the positive and negative way. These brands lead their personal and professional options for teaching. Some of them chose to attend Pedagogy and teaching in kindergarten because they would deal with school mathematics considered complicated. In the narratives of the teachers, is missing school mathematics in the period studied in kindergarten. It was also found that often they perform practices that closely match what research has valued; however, they are intuited and imitated, naturalized without a reflective process on their relevance.

Keywords: Method Autobiography. Teacher Training. Teachers of Early Childhood Education. Narrative Interview. Education Mathematics.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	12
1.1	A organização do relatório da pesquisa.....	15
2	E TUDO COMEÇOU ASSIM.....	17
2.1	Os primeiros contatos com o objeto de investigação.....	17
2.2	Meu ingresso no mestrado e os contatos iniciais com o método (auto) biográfico.....	22
2.3	O método (auto)biográfico: potencialidades e desafios.....	28
3	VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA. LÁ SOU AMIGO DO REI [...] LÁ A EXISTÊNCIA É UMA AVENTURA: AS IDAS E VINDAS ATÉ PASÁRGADA.....	41
3.1	As professoras entrevistadas.....	42
3.2	Imperatriz: a cidade-referência para as professoras e o local de realização da pesquisa.....	48
3.3	A pesquisa e seus desdobramentos: a questão central e os objetivos.....	54
3.4	A técnica de construção de dados: a Entrevista Narrativa.....	57
3.5	O processo de análise dos dados da pesquisa.....	68
4	HISTÓRIAS DE CRIANÇAS, HISTÓRIAS DE ESTUDANTES. O QUE NARRAM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SEUS TEMPOS DE INFÂNCIA DENTRO E FORA DA ESCOLA?.....	91
4.1	A representação de infância das professoras e suas experiências como crianças.....	92
4.2	Os tempos de estudante, as marcas e as ausências da matemática escolar.....	100

5	SER OU ESTAR PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MARCAS, DA FAMÍLIA E DA MATEMÁTICA ESCOLAR NA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO E OS PROJETOS BIOGRÁFICOS DE RESISTÊNCIA OU PERMANÊNCIA.....	115
5.1	A família e a matemática escolar influenciando na escolha do magistério: angústias e sonhos realizados.....	116
5.2	A identidade do professor da Educação Infantil: como me vejo, como os outros me veem e como me mostro para eles.....	124
5.3	Os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação docente: os planos para o futuro.....	131
6	ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	136
6.1	A educação infantil e suas professoras: marcas históricas da atuação docente.....	137
6.2	As representações que as professoras têm do ensino de matemática para crianças da Educação Infantil.....	142
7	TOCANDO EM FRENTE.....	160
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	175

1 APRESENTAÇÃO

Nasci em Alegrete, em 30 de julho de 1906. Creio que foi a principal coisa que me aconteceu. E agora pedem-me que fale sobre mim mesmo. Bem! eu sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão. Há! Mas o que querem são detalhes, cruzezas, fofocas... Aí vai! [...] (MARIO QUINTANA, 1984).

Nesta pesquisa de mestrado tenho¹ mais aprendido do que tentado direcionar afirmações. Ela teve uma intenção inicial, mas depois foi enveredando para novos caminhos; contudo, sem perder o foco: o professor da Educação Infantil. Nessa trajetória, constato que as perguntas são o que realmente movem o mundo.

Descubro, então, que quanto mais me aproximo de quem está no “chão da escola”, mais posso entender a atividade docente, aquela que mostra elementos de uma trajetória estudantil, profissional e também pessoal. Esse percurso pode revelar valores, emoções, mitos e desejos de pessoas que sonharam em ser professores e também de outras que nunca pensaram no magistério, mas nele estão.

Tais professores realizam atividades que entendo a partir da Teoria da Atividade proposta pelo psicólogo soviético Alexei N. Leontiev. Segundo Leontiev (1983), para uma atividade se configurar como humana é essencial que seja movida por uma intencionalidade. Atividades são “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige [seu objeto], coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006b, p. 68). Para o autor, o que distingue uma atividade de outra é seu objeto, ou seja, seu motivo real, uma vez que ambos necessariamente devem coincidir dentro da atividade.

Assim como o poeta, apresento nesta pesquisa de mestrado, intitulada *Narrativas de vida de professores da Educação Infantil² na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar*, confissões de seis professoras³ que desenvolvem sua atividade docente na Educação Infantil. Revelo os detalhes de uma época e, ainda, a crueldade

¹ Escrevo na primeira pessoa do singular e na do plural por entender que estou tecendo um texto que inclui múltiplas vozes – as dos autores e as das professoras entrevistadas, além da minha –, visando dar um tom narrativo a ele.

² Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9 394/1996, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica (art. 29) e será oferecida (art. 30) em creches para crianças de até três anos de idade, e na pré-escola para crianças de quatro a seis anos [incompletos] de idade.

³ Os sujeitos desta pesquisa são seis professoras, por isso sempre que me referir a elas usarei o gênero feminino (professora) e quando estiver me referindo a todos os docentes usarei o gênero masculino (professor).

de quem levou palmatória para poder “aprender” tabuada. Mostro também que o principal fato que aconteceu durante meus estudos no Programa de Pós-Graduação foi conhecer os Estudos (Auto) Biográficos⁴ e perceber que somos constituídos de muitas marcas, boas ou desagradáveis, e somos, pela defesa de Denise Najmanovich (2001), sujeitos encarnados.

Parto, nesta pesquisa, de narrativas orais para buscar a trajetória de formação inicial de professores que ensinam matemática na Educação Infantil e suas relações com a matemática escolar. Por isso elejo como questão central a seguinte problemática: “Como se configuram, a partir das narrativas orais, as percepções das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA sobre a formação que receberam e as práticas que realizam ao ensinar a Linguagem Matemática?”. Delimito, assim, três objetivos:

- 1) conhecer o percurso de formação inicial de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA;
- 2) identificar as marcas da matemática escolar na trajetória de formação dessas professoras;
- 3) buscar indícios de como as marcas da matemática escolar conduziram as escolhas pessoais e profissionais dessas professoras e norteiam suas práticas pedagógicas.

Para isso, realizei uma pesquisa (auto)biográfica de natureza qualitativa, tendo como objeto de estudo as trajetórias de vida de professoras da Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz-MA. Ademais, utilizei como instrumentos para a produção de dados a Entrevista Narrativa (SCHÜTZE, 2011) e minhas anotações no Diário de Pesquisa (HESS, 2009). Esses registros contêm textos que falam de seis professoras que, como eu outrora fazia, ensinam matemática na Educação Infantil⁵.

Estou partindo de pesquisas já realizadas por Betereli (2013), Bolognani (2013), Pereira (2012) e Prates (2014), sobre a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas investigações apontam uma fragilizada formação dos campos disciplinares no curso de Pedagogia, em especial, da disciplina de matemática, sendo até constatado que não se ensina conteúdos matemáticos relacionados a grandezas e medidas,

⁴ Segundo Passeggi (2010), desde os anos 2000, no Brasil, observa-se um movimento que vem contribuindo para o crescimento das pesquisas envolvendo narrativas (orais, escritas, pictóricas e gestuais), por isso há uma multiplicidade de nomeações relativas ao uso de fontes (auto)biográficas, como: escritas de si, abordagem autobiográfica ou biográfica, método (auto)biográfico... Para este estudo adotarei a terminologia método e/ou estudo (auto)biográfico, exceto nas referências bibliográficas por respeito ao texto original.

⁵ O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil de 1998 (RCNEI) sugere seis eixos de trabalho na Educação Infantil: matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, movimento, música e artes visuais. Entretanto, destaco a matemática, por supor que ela recebe menos atenção de professores da Educação Infantil em suas práticas pedagógicas.

espaço e forma, e tratamento da informação, corroborando as pesquisas de Curi (2005) e Gatti e Barretto (2009).

Esses estudos suscitaram, em mim, dúvidas que julgo pertinentes, a saber: 1) As prescrições oficiais são as mesmas tanto para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental quanto para os da Educação Infantil, no que se refere ao ensino da matemática? 2) As cobranças por resultados satisfatórios para a aprendizagem matemática de seus alunos são as mesmas para ambos os professores? 3) Qual o lugar da matemática nessas duas primeiras etapas da educação básica? 4) Como os livros didáticos concebem a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil? 5) Como a linguagem matemática é vista por pais, diretores escolares e comunidade em geral nessas duas primeiras etapas da educação básica?

Atentando para isso, vejo como relevantes certos aspectos. São eles: identificar e analisar as marcas da matemática escolar na trajetória de formação das seis professoras; saber como essas marcas conduziram suas escolhas pessoais e profissionais; compreender como tais opções norteiam as práticas pedagógicas dessas docentes no que se refere ao ensino de matemática.

Confesso que em mim as marcas da matemática escolar sempre foram as melhores, nunca sofri crueldades para aprendê-la, salvo uma única ameaça, que não me direcionou para o descrédito ou para o medo dessa disciplina. Pelo contrário, fui me aproximando cada vez mais dela, apreciando sua beleza e sendo envolvido pela maneira tradicional por meio da qual, na década de 1990, minha professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental conduzia sua atividade docente.

Só a título de exemplo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tive duas parceiras para todas as horas: uma para as aulas de português, a cartilha do ABC, e outra para as de matemática, a tabuada. Ambas faziam parte de meus materiais escolares, e a qualquer momento, seja em uma hora vaga e/ou em um castigo, eram solicitadas. A tabuada era a companheira mais requerida, pois, sempre no final da aula, tínhamos que “recitá-la” para a professora. Lembro que para cada série, hoje ano, aumentava a dificuldade, indo das operações de adição até chegar às divisões.

Minhas colegas professoras, sujeitos desta pesquisa, também passaram por isso. Só que o castigo delas não era só “recitar” a tabuada, mas levar palmatória caso errassem. Pela análise realizada em suas narrativas orais, essas marcas deixaram sequelas profundas em algumas delas, em outras nem tanto. Entretanto, o resultado indica que há reflexo da educação que tiveram na maneira que, hoje, ensinam. Em mim, como já exposto anteriormente, as

marcas foram boas, isso porque, na verdade, sempre gostei de matemática e também aprendi cedo a jogar bem o jogo da escola.

1.1 A organização do relatório da pesquisa

O relatório da presente pesquisa está estruturado em sete capítulos. Como já anunciado na primeira nota de rodapé, será escrito na primeira pessoa, ora no singular ora no plural, por entender que estou tecendo um texto em que minha história de vida atravessa as narrativas das professoras entrevistadas. Por isso é um texto que cruza as diferentes vozes – dos pesquisadores, das professoras e, também, do autor –, pretendendo dar um tom narrativo a ele.

No segundo capítulo, “E tudo começou assim...”, mostro como cheguei ao objeto de pesquisa e como ocorreu minha entrada no programa de Pós-Graduação com a intenção inicial de investigar. Narro meu contato inicial com o método (auto)biográfico, apresentando-o como arcabouço teórico-metodológico que sustenta este trabalho investigativo.

Já no terceiro capítulo, “Vou-me embora pra Pasárgada. Lá sou amigo do rei [...] Lá a existência é uma aventura: as idas e vindas até Pasárgada”, opto por apresentar o caminho metodológico escolhido para a pesquisa. Nele, exponho o problema deste estudo, seus objetivos e seus instrumentos para a geração de dados, e apresento as professoras, fazendo uma síntese biográfica, o local da pesquisa e o processo de análise dos dados.

No quarto capítulo “Histórias de crianças, histórias de estudantes... O que narram professoras da Educação Infantil sobre seus tempos de infância dentro e fora da escola?”, narro a representação de infância que as professoras têm. Também apresento as culturas de aulas de matemática vivenciadas por elas e as marcas da escola e da matemática escolar vivas em suas trajetórias de formação. Neste estudo, utilizo o conceito de representação de Cezari e Grandó (2008, p. 90, grifos das autoras), que amparadas em Chartier, afirmam:

[...] as representações estão ligadas às identidades que um grupo constitui de si e do outro e “às práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma condição” (Chartier, 1990, p. 22). Elas são, para este autor, configurações intelectuais, práticas e formas institucionalizadas de ser e estar no mundo.

No quinto capítulo, “As marcas da família e da matemática escolar na escolha do magistério”, exponho os motivos que levaram as professoras a escolher um curso de

licenciatura e, também, aderir à profissão docente. Discuto a construção de uma identidade de professor da Educação Infantil. Além disso, revelo os projetos biográficos de resistência ou permanência que fazem parte das trajetórias de formação delas.

O sexto capítulo denomina-se “Atuação como professora da Educação Infantil e suas representações do ensino de matemática para esta etapa da educação básica”. Ele contém as marcas históricas da profissão docente e as representações que as professoras têm do ato de ensinar matemática para crianças da Educação Infantil.

Finalmente, realizo as sínteses da pesquisa. Retomo sua questão e seus objetivos iniciais, destacando os principais achados e as questões, ainda em aberto, que podem me ajudar ou auxiliar outros pesquisadores no aprofundamento das investigações em Educação Matemática na Educação Infantil.

2 E TUDO COMEÇOU ASSIM...

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos. (Fernando Pessoa).

Abandonei concepções, que para alguns são vistas como radicais e comecei a ver o mundo e seus fenômenos com outras lentes. Percebi que muitas roupas precisavam ser trocadas. Saí de um círculo e entrei em uma espiral. Meu ingresso no mestrado e os estudos realizados na disciplina “Narrativas, História Oral e Educação Matemática” deram-me pernas para realizar a travessia proclamada por Fernando Pessoa.

Durante toda a disciplina meu olhar era desconfiado, um tanto desacreditado, imaginando que tudo que era discutido revelava um total esvaziamento teórico. Eu ainda estava à margem de mim mesmo e não conseguia esquecer os caminhos que me levavam sempre aos mesmos lugares.

Outro lugar que me aproximou do método (auto)biográfico, por meio de suas reuniões, foi o grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). O contato com colegas que já estavam envolvidos com essa abordagem teórico-metodológica e as discussões empreendidas no grupo foram me desarmando e me fazendo entender que o tempo da travessia estava chegando.

Neste capítulo, narro meus primeiros contatos com o objeto de investigação, minha intenção inicial de pesquisa, minha entrada no programa de Pós-Graduação. Indico também os primeiros estudos que me aproximaram do método (auto) biográfico, ou melhor, que foram me fortalecendo para a travessia.

2.1 Os primeiros contatos com o objeto de investigação

Meus primeiros contatos com a matemática escolar foram em 1987, em uma escola de reforço que acolhia crianças que não tinham idade para serem matriculadas na 1ª série do 1º grau, atualmente, 2º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, ela atendia crianças com menos de 7 anos, cujos pais queriam que já vivenciassem as primeiras letras e tivessem contato com os numerais para entrar na escola oficial “pré-alfabetizadas”. Na educação básica, como

estudante que gostava das disciplinas “Matemática” e “Geometria”⁶, em especial, meu interesse foi crescendo. Sempre me dava muito bem com elas, que me impulsionaram à docência.

Na Educação Infantil, em 1989, tive meu segundo contato com a matemática escolar, em uma escola da rede estadual de ensino considerada uma das melhores da cidade. Nesse tempo, aprendíamos os numerais, a seriação, os conjuntos, e, o mais importante, ensinávamos a armar e efetuar operações de adição e subtração. O que me marcou intensamente foi o conteúdo chamado “Conjuntos”. Ele me acompanhou durante toda minha educação básica – ou seja, desde o fim da década de 1980 até o ano 2000 – sempre aparecia como o primeiro a ser aprendido pelos estudantes.

Esse conteúdo era um dos carros-chefes do Movimento Matemática Moderna⁷. Tal movimento recebeu muitas críticas, mas, mesmo com as reformas empreendidas entre 1995 e 2000, muitos conteúdos privilegiados por ele ainda integravam boa parte dos livros didáticos posteriores à virada curricular dos anos 1980. Este momento é visto, segundo Godoy e Santos (2012), como a avaliação crítica do Movimento Matemática Moderna em relação ao processo de ensino e aprendizagem da matemática escolar.

No Ensino Superior, cursei, de 2002 até 2005, licenciatura em Matemática. Por ter cursado, de 1998 até 2000, magistério e, ainda, por influência de minha professora de Didática, decidi, também, graduar-me, entre 2003 e 2008, em Pedagogia. Depois, apaixonei-me pelas duas áreas. Sou “um homem de duas mulheres”: uma mais durona e decidida, como dizem alguns; outra mais amável, meiga e flexível, como disparam outros.

Hoje, avalio que, nesses cursos, vivenciei dois extremos. Na Matemática, aprendia tudo o que era possível para não ser professor de matemática, mas ia me aperfeiçoando no conjunto de técnicas, regras e algoritmos. No outro extremo, aprendia tudo o que não era preciso para ensinar matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

⁶Na rede estadual de ensino do estado do Maranhão, na década de 1990, a Geometria era concebida como uma disciplina obrigatória do currículo escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e não como um conteúdo da Matemática, como em muitos estados brasileiros.

⁷O Movimento Matemática Moderna (MMM) teve origem nos Estados Unidos da América e tinha como finalidade modernizar o ensino dessa área do conhecimento, adequando-a às necessidades de expansão industrial, que orientavam a reconstrução no pós-guerra, e atendendo às exigências de uma sociedade em acelerado avanço tecnológico. Além disso, desde o início do MMM houve a preocupação política de países do ocidente com relação ao ensino de Matemática, particularmente, dos Estados Unidos da América, que temiam perder sua hegemonia, tendo em vista seu suposto atraso tecnológico em relação à antiga União Soviética, o qual teve como forte indicador o lançamento do primeiro satélite artificial soviético, em 1957. Devido a sua grande importância para o desenvolvimento econômico, social e tecnológico dos países, o ensino de Ciências e de Matemática passou a ser um dos principais problemas tratados pelos especialistas, que queriam modernizar a linguagem dos assuntos considerados imprescindíveis na formação do jovem estudante usando os conceitos de Conjunto e de Estruturas na construção dos currículos da matemática escolar.

Fundamental, porém, por meio de discussões repletas de receitas que encaravam as crianças de modo infantilizado.

Não culpo nenhum de meus professores das licenciaturas, haja vista que, no curso de Matemática, eles tiveram uma formação técnica – eram bacharéis em matemática e/ou em engenharia – e, no curso de Pedagogia, as professoras não tiveram formação em Educação Matemática nem vivenciaram situações distintas das de muitos estudantes que dizem detestar matemática. Entretanto, esses elementos me inquietavam. Como eu poderia ensinar matemática para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental se eu decidisse atuar como docente para essas etapas da Educação Básica? Como decidir que conteúdos seriam essenciais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental? Quais critérios eu poderia utilizar para a escolha de livros didáticos de matemática?

Meu ingresso na docência foi de 1999 até 2007, na Educação Infantil⁸. Atuando nesse segmento, via-me desorientado, já que era muito forte o poder que o ensino da língua materna exercia, ou ainda exerce, em nossa prática docente. Ele obriga-nos a deixar como secundários os demais eixos que compõem o currículo da Educação Infantil, mesmo sabendo que eles devem dialogar.

Em contrapartida, percebia uma grande facilidade das crianças ao trabalharem com a linguagem matemática. Contudo, eu não conseguia proporcionar-lhes maiores avanços, devido à frágil formação inicial que tive e a uma formação permanente⁹ que privilegiava a língua materna ou os elementos psicológicos da criança.

Percebia, também, uma forte aversão de minhas colegas de trabalho com a linguagem matemática. Quando muito, faziam uso do livro didático para cumprir as prescrições ou se refugiavam para “o todo poderoso lúdico”, entretanto, era o “lúdico pelo lúdico”. Diante dessa situação, o que eu fazia? A mesma coisa, uma vez que não via nem tinha aprendido outro modelo. Até que, com a ajuda da diretora da escola, consegui reverter à ordem: a linguagem matemática passou a nortear minha prática na Educação Infantil.

⁸ No estado do Maranhão e no município de Imperatriz, assim como em muitos outros estados, o regime de trabalho do professor é de 20 horas semanais. Atualmente, isso está mudando com a lei que prevê 13 horas semanais em sala de aula e 7 horas para planejamentos.

⁹ Utilizo o termo formação permanente a partir dos estudos de Paulo Freire, que afirma: “A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí” (FREIRE, 1997, p. 20). A meu ver, a ideia de formação permanente, no pensamento de Freire, é proveniente do conceito da condição de inacabamento do ser humano e da consciência desse inacabamento que ele próprio desenvolveu: o homem e a mulher são seres inconclusos e devem ser conscientes de sua “inconclusão”, por meio do movimento permanente de ser mais.

Sozinho, eu não conseguia encontrar alternativas que pudessem favorecer a aprendizagem matemática das crianças. Assim, eu e minhas colegas de trabalho andávamos em círculos. Só com a diretora da escola que novas lentes foram sendo utilizadas, não porque ela tinha algum conhecimento matemático diferente dos nossos, mas por sua sensibilidade em fazer perguntas, em estimular-nos a novas descobertas teóricas, e, também, pelo estabelecimento de uma relação horizontal conosco.

Com isso e com outras experiências, inclusive no Hifopem, consigo ter mais convicção da importância do trabalho coletivo, das discussões grupais e, até mesmo, da influência de um parceiro mais experiente para o desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente¹⁰, descrita por Vigotski (2007, 2009a).

Quando trabalhei, de 2004 até 2010, como professor de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a situação se agravou, pois a matemática era a grande vilã, temida por grande parte dos estudantes. Além disso, o modelo de docente que tinha como ideal para minhas aulas era o que vivenciei como aluno da educação básica e do curso de Matemática. Ele baseava-se no modo prescritivo de ensinar, visão utilitarista da matemática, e na ênfase nos conceitos e na lógica dos procedimentos matemáticos, visão platônica¹¹. Mesmo com as experiências de duas grandes professoras que tive na educação básica, sempre via-me em conflito, pois já havia experienciado uma alternativa na Educação Infantil, porém, não sabia fazê-la em outras etapas da educação básica.

Hoje percebo o quanto reproduzi meus professores de matemática quando estava ensinando a meus estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Explicava dois a três exemplos, pedia para eles responderem uma lista com uns dez exemplos diferentes e, depois, corrigia, mostrando onde estava o erro. Não havia discussão, problematização, situações-problema, nada disso. Meu modelo de professor era ainda do tempo dos exames de admissão do final do Império e início da República¹².

Dessa forma, ao ouvir e ao ver que os estudantes não gostavam de matemática e constatar que minhas colegas, da Educação Infantil, também sentiam-se distantes dela, questionava-me: por que as crianças, na Educação Infantil, gostam de matemática, contudo, quando ingressam no Ensino Fundamental, o medo e o desgosto pela disciplina imperam? Pelo exposto, decidi intensificar meus estudos sobre a Educação Matemática e a formação de

¹⁰ Sigo a tradução de Zoia Prestes (2010), ao contrário das demais que apresentam-na como zona de desenvolvimento próximo, proximal ou imediato.

¹¹ Sobre estes modelos acerca da natureza do ensino ver Chácon (apud NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009).

¹² Uma discussão mais aprofundada sobre as maneiras como professores de matemática ensinavam no Brasil pode ser vista em Valente (2008).

professores que ensinam matemática, tentando entender como professores da Educação Infantil foram formados para ensinar nessa etapa da educação básica, mesmo supondo que muitos possam ter tido a mesma formação que eu na educação básica e talvez, também, no Ensino Superior.

Depois de alguns anos, 11, como docente na educação básica decide tornar-me professor do Ensino Superior. Assumi, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA), de 2011 a 2012, cinco turmas com a disciplina de Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática, na condição de professor substituto. Em todas, eu iniciava o curso solicitando aos alunos que narrassem suas experiências com a matemática escolar na educação básica. As histórias iam convergindo para sentimentos de insegurança, medo, desgosto e momentos de descréditos, ou seja, muitas semelhanças ou núcleos comuns apareciam em relação ao ensino de matemática.

Percebia também que muitas experiências narradas pelos estudantes ainda eram iguais àquelas que eu também tinha vivido quando era aluno da educação básica. Alguns eram bem mais velhos do que eu, já outros, um pouco mais novos. Mesmo assim, as experiências eram parecidas, poucos eram os acréscimos.

Surtiu, ainda, um fenômeno que me deixou intrigado: o apagamento das marcas da matemática na Educação Infantil. Das 80 narrativas produzidas, 3 ou 4 relatavam algumas lembranças da linguagem matemática na Educação Infantil, mesmo todos tendo vivenciado essa primeira etapa da educação básica. Com isso, eu levantava algumas questões: “Qual seria o motivo desse apagamento? Por que as marcas suscitadas são a partir do 2º ou do 3º ano do Ensino Fundamental? Qual o lugar da matemática na Educação Infantil? O que acontece no Ensino Fundamental e no Médio quando a matemática começa a decidir as vidas escolares da grande maioria dos estudantes?”.

As constatações expostas anteriormente foram me direcionando para a necessidade de estudos mais aprofundados. Assim, busquei um programa de Pós-Graduação por meio do qual pudesse entender as complexidades da formação docente, em especial, dos professores da Educação Infantil e de suas relações com a matemática escolar.

Abaixo, narro meu ingresso no mestrado. Além disso, exponho meus contatos iniciais com o método teórico-investigativo escolhido para esta investigação.

2.2 Meu ingresso no mestrado e os contados iniciais com o método (auto)biográfico

Com a aprovação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, curso de Mestrado, na Linha de Pesquisa “Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas”, iniciei minhas tentativas de aproximação e direcionamentos teóricos para investigar a trajetória de formação dos professores que ensinam matemática na Educação Infantil.

A princípio, queria saber, pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, como acontece a formação dos professores que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA. Tinha a intenção de tecer críticas ferrenhas ao curso de Pedagogia, mostrando por meio das práticas dos professores pesquisados que o curso não era capaz de formar, matematicamente, os professores que, por lei, podem atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ingênuo, assim como grande parte dos pesquisadores iniciantes, não entendia que a situação era mais complexa do que imaginava.

Munido ainda de concepções radicais, não compreendia que nossa formação pode ser encarada como uma trajetória composta por experiências-referências e grupos-referências. Até então, para mim, o curso superior deveria dar conta de formar o profissional da educação e, para isso, deveria ser norteado pelos ideais, exclusivamente, marxistas. Ou seja, eu estava cristalizado em um caminho que me levava sempre aos mesmos lugares, não queria ousar e fazer a travessia.

As experiências-referências podem ser, segundo Gabriel (2011), momentos que, ao tomar consciência de si ou não, foram moldando a biografia do ser humano. São experiências tomadas como referências na trajetória de formação das pessoas, por exemplo, as aulas de matemática, uma reprovação, o recebimento de uma premiação, a entrada no magistério e seus primeiros anos de atuação. Os grupos-referências estruturam nossa maneira de ser, pensar e agir, e são referências em nossas vidas para as mais diversas situações com que nos deparamos no contexto social. São grupos a que pertencemos desde a mais tenra idade, como a família, a igreja, a escola, a comunidade, o ambiente de trabalho e outros. Sobre a referência, Ricoeur (1994, apud GABRIEL, 2011, p. 45) assinala:

Toda referência é correferência, referência dialógica ou dialogal. Não se trata, pois, de escolher entre uma estética da recepção e uma ontologia da obra de arte. O que um leitor recebe é não somente o sentido da obra mas, por meio de seu sentido, sua referência, ou seja, a experiência que ela faz chegar à linguagem e, em última análise, o mundo e sua temporalidade, que ela exhibe diante de si.

As aulas, no mestrado, foram se constituindo como referências para mim. Logo que iniciei as disciplinas, meu pensamento foi mudando, aliás, posso dizer que ele foi sendo refinado, sempre, por meio dos questionamentos que surgiam após cada aula. No primeiro semestre de 2013, concluí 12 créditos teóricos, cursando, assim, três disciplinas fundamentais para a reorganização de meu projeto de pesquisa, que teve sua aprovação pelo Comitê de Ética na Pesquisa ainda no primeiro semestre de 2013.

A primeira disciplina foi “Narrativas, História Oral e Educação Matemática”, ministrada por minha orientadora Adair Mendes Nacarato. Discutimos o método biográfico, as narrativas como práticas de formação e de pesquisa, o recurso metodológico da história oral e a pesquisa narrativa. Eu, constantemente desconfiado, encarava as discussões com um olhar cético e apreensivo.

As leituras realizadas perpassaram textos que esclareceram minha compreensão sobre a geração de Entrevistas Narrativas e seu processo de análise. O que foi de extrema importância para minha primeira ida, junho e julho de 2013, a campo para produzir os dados iniciais com as professoras protagonistas desta pesquisa.

Dentre as leituras que mais contribuíram, destaco o texto de Franco Ferrarotti (2010) *Sobre a autonomia do método biográfico*. Com ele, pude entender como o método (auto)biográfico surgiu e vem se solidificando no caminho da pesquisa. Outro estudo que possibilitou muitos contributos foi *O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais* de Pierre Dominicé (2010). Por meio dele, pude compreender os componentes relacionais de nosso processo de formação. Além desses, os textos de Jorge Larrosa sobre experiência, o artigo *Pesquisa biográfica e entrevista narrativa* de Fritz Schütze (2011) e o capítulo *Entrevista narrativa* de Sandra Jovchelovitch e Martin W. Bauer (2012) deram-me suporte para a construção do instrumento de produção dos dados.

Em síntese, as contribuições dessas leituras e das discussões realizadas na disciplina esclareceram elementos sobre a geração de Entrevistas Narrativas e seu processo de análise. Com elas, pude compreender como se dá o processo de produção de narrativas e sua utilização em pesquisas qualitativas, como é a minha, e, por fim, entender o método (auto)biográfico, o qual é a espinha dorsal desta investigação.

Confesso que não foi fácil apreender todo esse arcabouço teórico-metodológico, ainda mais encarando-o como inicialmente o fiz. Mas, duas situações foram cruciais para meu desarmamento ou – como dizia minha querida professora de Graduação, Tereza Bom-Fim – para minha receptividade ao conhecimento.

A primeira foi a devolutiva de uma entrevista semiestruturada que eu havia concedido a uma professora doutoranda da Universidade Federal do Maranhão, do Departamento de Educação II, do curso de Pedagogia (CCH/UFMA), um ano antes do ingresso no mestrado. Tive a oportunidade de lê-la e, com isso, passei a tomar consciência de minhas experiências como estudante em um curso de atualização que ela investigava. Havia acabado de ler *Notas sobre a experiência e o saber da experiência* de Jorge Larrosa (2002), e a entrevista me fez lembrar muitas experiências-referências e, também, grupos-referências, cuja existência ainda não estava clara para mim.

Tenho consciência que não ofereci uma Entrevista Narrativa para a professora doutoranda. Contudo, a entrevista que concedi me faz acreditar nas potencialidades dessa técnica de produção de dados para conhecermos, como afirmam Nacarato e Passeggi (2012), o ideário pedagógico de professores vivido por estudantes, e os contextos vivenciados e experienciados que colaboraram para a constituição desse ideário e, no meu caso, para a construção do tema em discussão. Conforme as autoras,

é buscar no passado revivido e narrado saberes que foram apropriados e que podem ser valorizados para a constituição de uma prática futura ou saberes que precisam ser desconstruídos e ressignificados, por trazerem elementos que continuarão a perpetuar uma [prática escolar e não escolar] desprovida de significados para novas gerações de estudantes [...]. (NACARATO; PASSEGGI, 2012, p. 212).

Outra situação, não menos importante, foi a lembrança das aulas da professora de Graduação em Pedagogia, Tereza Bom-Fim. Sempre de maneira artística e doce, ela conduzia seus encontros conosco, alunos do curso, e dizia-nos que “às vezes, é necessário esvaziar-se para depois se encher”. Parece que ela parafraseava Fernando Pessoa, que afirma “às vezes, é preciso deixar de lado as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e, pelo menos, tentar esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares”. Então, eu começava a perceber que “o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (LARROSA, 2002, p. 24).

Aos poucos fui dando espaço às novas descobertas teóricas, mas sem esquecer, totalmente, daquilo que me constitui. Não era uma mudança do dia para a noite, mas, sim, o entendimento de uma nova perspectiva sobre a formação docente, um olhar de uma “[...] passividade anterior à oposição entre ativo e passivo [...] feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade

fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2002, p. 24). Essa abertura descrita pelo autor, a meu ver, é a receptividade caracterizada por minha professora, Tereza Bom-Fim.

A segunda disciplina, “Tendências em Educação Matemática”, foi ministrada por Regina Célia Grando. Nela, o que mais contribuiu para minha pesquisa de mestrado foi compreender a tendência de formação de professores que ensinam matemática a partir de discussões sobre pesquisa empírica. Mostrou-se que a Educação Infantil, no que diz respeito à educação matemática e à formação de seus professores, ainda carece de investigações e maiores discussões, como ficou evidente na obra *Formação de Professores que Ensinam Matemática: um balanço de vinte e cinco anos da pesquisa brasileira*, de Fiorentini et al (2002).

Na terceira disciplina, “Linguagem, Pensamento e Educação”, ministrada pela professora Luzia Bueno, pude entender os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, dando ênfase ao pensamento e à linguagem na constituição do ser humano. Ler, discutir e sintetizar *A formação social da mente, Manuscrito de 1929* e *A construção do pensamento e da linguagem* de Vigotski (2007, 2000, 2009a, respectivamente) ajudou fortemente minha compreensão acerca da palavra como elemento constitutivo na formação de conceitos. Resenhar *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*, também de Vigotski (2009b), foi fundamental para compreender questões fundantes da criação infantil.

Em síntese, as discussões sobre essas obras foram cruciais para a constituição do instrumento de produção de dados. Além disso, foram fundamentais para o refinamento de minha compreensão sobre a importância da palavra e da criação no desenvolvimento do ser humano, em especial na infância, período em que as crianças da Educação Infantil vivenciam suas maiores descobertas.

No segundo semestre de 2013, também cursei mais três disciplinas, finalizando os 24 créditos teóricos que, como dito anteriormente, aperfeiçoaram os critérios para a produção dos dados e reorganizaram meus próximos passos na investigação. Abaixo, apresento-as e exponho suas contribuições para esta pesquisa.

Uma disciplina foi “Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação”, ministrada pelas professoras Regina Célia Grando e Celi Espasandin Lopes. Discutimos os processos de produção de dissertações e teses com relação à revisão teórica e bibliográfica, a leitura e a escrita de dissertações e teses, a delimitação da problemática, as modalidades de pesquisa, os instrumentos para a produção e a análise de dados para a pesquisa.

Ter a responsabilidade direta de produzir um texto e conduzir as discussões sobre *Entrevista narrativa* de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012) e *Pesquisa biográfica e*

entrevista narrativa de Fritz Schütze (2011) foi fundamental para eu reorganizar meus estudos sobre a metodologia de pesquisa, entendendo os diferentes estilos de construção desta. Com isso, fui compreendendo que a metodologia é o coração de minha pesquisa, pois todos os caminhos realizados nela precisariam ser muito bem descritos.

Em síntese, foram de grande valia os estudos realizados nesta disciplina, pois, além de debatermos sobre os elementos que compõem a metodologia de pesquisa, ainda construímos um texto relativo à metodologia de nossas investigações, contendo a construção da problemática, a questão de investigação, os instrumentos de geração e a análise de dados. Ou seja, ensaiamos a produção do capítulo metodológico.

Na quinta disciplina, chamada “Culturas Escolares”, ministrada por Adair Mendes Nacarato e Celi Espasandin Lopes, discutimos sobre a modernidade e a difusão mundial da escola, a globalização e a sociedade do conhecimento, as disciplinas escolares, as culturas escolares, os saberes e as práticas escolares. Tratamos da cultura escolar como objeto histórico da escola instituição, que envolve a arquitetura e a sala de aula, a escola e seus personagens – professores e alunos e da escola –, e seus saberes – currículo e disciplinas escolares.

Os textos que mais influenciaram na análise dos dados de minha pesquisa são: *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente* de António Nóvoa (1991), *Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer das culturas* de Maria Carmen S. Barbosa (2007) e *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* de André Chervel (1990). Este último lançou luz a muitas dúvidas sobre o motivo de a matemática escolar perdurar por séculos e, em muitos casos, possuir práticas docentes muito semelhantes; fora a influência dela nas seleções socioeconômicas e nas escolhas profissionais.

Outro elemento que destaco nessa disciplina foi a construção de quatro textos memorialísticos. Todos eles se constituíram como diagonais que perpassam toda minha dissertação, pois os fenômenos que documentei se assemelham com os narrados pelos sujeitos desta pesquisa.

Na sexta e última disciplina, “História da Educação Infantil”, ministrada por Moysés Kuhlmann Júnior e Paula Leonardi, as discussões realizadas foram fundamentais para elucidar e compreender a representação de infância que norteia o trabalho das docentes da Educação Infantil. Um dos capítulos de análise surge dessa empreitada, o qual emergiu dos dados empíricos resultantes das narrativas orais das professoras.

Além das disciplinas, o grupo Hifopem também foi influenciador em minha trajetória no mestrado. Minha participação nas reuniões desse grupo de pesquisa, foi importante para meu desarmamento, como já anunciei acima, e também para minha abertura ao novo, ao desconhecido. Nesse lugar, a travessia foi ficando mais clara e importante para mim. Ler e discutir *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos* de Daniel Bertaux (2010) clarificou a adesão à abordagem teórico-metodológica e me deu condições para entender melhor as aulas da primeira disciplina cursada no primeiro semestre de 2013 e a necessidade de retornar aos textos dessa disciplina para agora, já disposto, compreendê-los.

Outro momento que enriqueceu minha compreensão sobre a abordagem teórico-metodológica que sustenta esta pesquisa foi o Exame de Qualificação. Durante a elaboração de seu texto, muitas inquietações ficaram, pois eu e minha orientadora decidimos tomar algumas decisões que julgamos serem as mais viáveis para a constituição do exemplar para a qualificação. A banca de qualificação apresentou ricas contribuições e provocações para a ampliação de meu olhar teórico sobre as narrativas de vida e a construção da memória. Isso me levou a fazer algumas leituras e a pensar nas possíveis aproximações entre narrativas de vida e memória.

Segundo Nora (1993), a memória é a vida, emerge de um grupo por ela unido. Por natureza, a memória é individualizada, é coletiva e plural, mas também é múltipla e desacelerada. Por isso e por tantas outras discussões, é consenso entre os pesquisadores da temática, sem sombra de dúvidas, que a memória não se resgata, não está pronta no passado, mas, sim, no eterno presente. A memória é, sempre, atual e é atravessada de tensões e conflitos.

Para Bertaux (2010), as narrativas de vida se revelam, particularmente, instrumento eficaz, uma vez que por meio delas se produz dados empíricos em consonância à formação das trajetórias das pessoas. Com as narrativas há possibilidade de identificar por meio de quais mecanismos e processos os homens e as mulheres chegaram a uma dada situação, como a gerenciam e até mesmo como fazem para superá-la.

A memória, para alguns pesquisadores, é mais ampla do que as narrativas de vida; para outros, elas se confundem; e, para outro grupo, há discussões distintas sobre ambas. Desde a criação do Hifopem, vínhamos nos distanciando de discussões que envolviam a memória, pois não tínhamos condições teóricas para tal empreitada. Inclusive, na última reunião de 2014, discutimos que nossos referenciais teóricos se aproximam da ideia de experiência e não de memória. Por isso decidimos limpar essa dúvida, com estudos em 2015.

Confesso que toda essa trajetória não foi muito tranquila, pois passei de março a início de dezembro de 2013 em um lugar desconhecido, realizando tudo pela primeira vez. Venho da segunda maior cidade do estado do Maranhão e nunca havia morado sozinho. Pela primeira vez, tenho aulas de mestrado em terras distantes de meu nordeste, do carinho e aconchego de minha amada família e amigos, aprendo a cozinhar e a resolver todos os problemas provenientes de uma casa. Não foram tempos fáceis, entretanto, beber água na fonte, sem intermediários, é o que me dava coragem para ousar abandonar as roupas já surradas e me lançar à outra margem do rio buscando novos caminhos para entender a trajetória de formação dos professores que ensinam matemática na Educação Infantil.

Na próxima seção, realizo uma discussão sobre o método (auto) biográfico, suas potencialidades como instrumento educativo e investigativo e também sobre seus desafios. Mostro as dificuldades de um pesquisador iniciante para entender essa nova abordagem, ainda mais quando esse pesquisador vem carregado de (pré) conceitos teórico-metodológicos.

2.3 O método (auto)biográfico: potencialidades e desafios.

Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa de 2004, método é um “procedimento, técnica ou meio para se atingir um objetivo; um processo organizado de ensino, pesquisa, apresentação [...]” (HOUAISS, 2004, p. 89). Encarando-o como procedimento, tem-se abaixo uma síntese de um procedimento teórico fundado no século XX, que em Educação Matemática ainda é bem recente. Tendo-o como processo teórico, esta seção poderá ser útil para o desenvolvimento de pesquisas em Educação Matemática que possuem abordagem (auto) biográfica.

Para Elizeu Souza (2006, p. 29), “classificada como método, como técnica e ora como método e técnica, a abordagem biográfica, também denominada de história de vida, apresenta diferentes variações face ao contexto e campo de utilização [...]”. Baseando-se em Queiroz, Josso e Pineau, Elizeu Souza (2006, p. 29) evidencia que “a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização [...]”.

Essa abordagem teórico-metodológica, segundo Seixas (1997), possui três vertentes: a investigativa, a pedagógica e a terapêutica. Como viés investigativo em educação, ela surge

em 1980, com a publicação do livro de Gaston Pineau, *Vidas das Histórias de Vida* [...] É a partir desta data que uma enorme série de estudos no âmbito das Ciências da Educação e, mormente, sobre a profissão e a carreira docente tornou a biografia como metodologia de eleição, seguindo-se essencialmente a tendência europeia (SEIXAS, 1997, p. 2-3, destaque do autor).

Ela simboliza a volta epistemológica privilegiando o local, o singular, o qualitativo e o oral. Como vertente pedagógica, o método possibilita a criação de uma identidade docente e ainda uma orientação e um acompanhamento da carreira docente por meio de um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal que os professores desejam. A título de exemplos, segundo Seixas (1997, p. 6), há “a Enunciação de Memórias, a Narrativa de Formação, a Biografia Educativa e o Diário de Campo Formativo [...]”. No que se refere à tendência terapêutica, o método poderia ser utilizado, segundo Seixas (1997), para os professores exporem os problemas, as ansiedades, as preocupações, as tensões, o estresse, as desadaptações, os mal-estares e os constrangimentos da profissão e da carreira docente.

Para Passeggi (2010), são dois os eixos que compõem o método (auto) biográfico: um que o foca como um dispositivo de formação do adulto e outro que o considera como método investigativo. O primeiro eixo, que considera o ato de narrar como um mecanismo de formação, é compreendido por dois direcionamentos: o da formação do adulto e o da formação do formador. As investigações perpassam pelas tarefas autorreflexivas e suas repercussões nos processos de formação e inserção na vida profissional e pela mediação biográfica como exercício que implica a formação de formadores para o acompanhamento das escritas de si, pois, para Passeggi (2010), acompanhar é cuidar da pessoa que caminha para si. O segundo eixo, que leva em conta as narrativas (auto) biográficas como método investigativo, possui dois direcionamentos: o estudo da formação e da análise de fontes (auto) biográficas e o de gêneros discursivos referentes às variadas maneiras de (auto) biografar.

Segundo Cecília Galvão (2005), o método (auto) biográfico pode favorecer o desenvolvimento de muitas potencialidades, tendo como fonte as narrativas. A autora analisa três categorias de potencialidades, que podem ser processos de: 1) investigação em educação, 2) reflexão pedagógica, 3) formação. Essas são descritas da seguinte forma:

- 1)[...] permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar [...]
- 2)[...] permite ao professor, à medida que conta uma determinada situação, compreender causas e conseqüências de atuação, criar novas estratégias num

processo de reflexão, investigação e nova reflexão [...] ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros [...]

3)[...] evidencia a relação investigação/formação, pondo em confronto saberes diferenciados, provenientes de modos de vida que refletem aprendizagens personalizadas [...]. (GALVÃO, 2005, p. 343).

Meu estudo transita na vertente investigativa explicitada por Seixas (1997), no eixo que considera o método (auto) biográfico como investigativo, descrito por Passeggi (2010), e no processo de investigação em educação, entendido por Cecília Galvão (2005) como uma de suas potencialidades. Assim como Passeggi (2010), concebo o sujeito como agente e paciente de interações sociais. Venho cada vez mais acreditando nas posições da autora de que narrar é humano e (auto) biografar é um processo civilizatório.

No entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o método (auto) biográfico, nas pesquisas educacionais, possibilita que venha à tona uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Ele é um meio que permite aos professores refletir sobre sua vida profissional, e, assim, apropriar-se da experiência vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, o método favorece os docentes, que, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e a tomam como base para mudar aquilo que não lhe favorece no trabalho ou em sua vida profissional.

Ou seja, com o método (auto) biográfico há um resgate da dimensão pessoal do trabalho docente. Dá-se voz e espaço para ouvir os professores dizerem o que sentem, como trabalham, quais suas dificuldades e limitações e como poderiam, pela experiência coletiva, melhorar sua atividade docente. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mais um sujeito em formação e passa a ser sujeito da formação, como defende Josso (2010).

Com isso, o método estimula os professores a se apresentarem por eles mesmos, em lugar de subordinar suas vozes aos propósitos acadêmicos de rigor científico, servindo de catalizadores para compreender a riqueza e a indeterminação de suas vidas e de seu trabalho. Isto é, o Método (Auto)Biográfico evidencia a dimensão pessoal das reformas escolares (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001).

Um dos grandes expoentes do método (auto) biográfico como instrumento teórico-metodológico é o sociólogo alemão Fritz Schütze. Ele desenvolveu nos anos 1970 um método de produção e análise de dados narrativos chamado “Entrevista Narrativa”, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem interrupção do entrevistador. Este solicita que aquele

narre sua história de vida a partir de um convite amplo e não diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada.

Germano (2009), sustentada em Rosenthal¹³, explica que o método de Schütze faz parte de um panorama mais amplo:

É importante lembrar que o método de Schütze insere-se num panorama de revitalização dos estudos biográficos e de crescente interesse pela centralidade da narrativa, iniciado nos anos 70, que afetou não apenas a sociologia alemã, mas também a sociologia em nível internacional (por exemplo, os trabalhos de Bertaux, de Chamberlayne, Bornat & Wengraf, de Denzin, de Gubrium & Holstein). Na psicologia, esse interesse pode ser acompanhado em Jerome Bruner e Dan McAdams, entre muitos outros. (GERMANO, 2009, p. 02).

Bem antes da década de 1970, o método (auto) biográfico foi amplamente empregado nas décadas de 1920 e 1930 pelos sociólogos da Escola de Chicago, motivados para a busca de alternativas à sociologia positivista. Depois disso, caiu em quase completo desuso nas décadas seguintes, em razão da preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos norte-americanos. Por volta da década de 1970 e 1980, no cenário europeu, o método passa a ser novamente utilizado no campo da sociologia, dando força a muitas discussões, sobretudo, quanto aos procedimentos e aspectos epistemológicos da abordagem (BUENO, 2002).

Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a Escola de Chicago é considerada a gênese no uso das histórias de vida e do método (auto) biográfico em pesquisa, principalmente, durante os anos de 1980 com a ida de Paul Ricoeur, como professor visitante, ao grupo, tendo, então, suas principais publicações sobre a temática traduzidas para o inglês. Para os autores, a maior contribuição dessa instituição para o método (auto) biográfico é “entender a vida social pela perspectiva dos próprios atores sociais, no lugar de uma instância teórica dedutiva [...]”¹⁴ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 79, tradução nossa).

Esse retorno do método, na década de 1980, também se justifica, segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), pela queda das grandes teorias, com seus correspondentes metarrelatos, de grande ambição explicativa, dando lugar aos relatos individuais, aos grandes

¹³ Gabriele Rosenthal é professora de Métodos Qualitativos no Center of Methods in Social Sciences na Georg-August-University de Gotinga, na Alemanha. Ela é atualmente a presidente do Research Committee: “Biography and Society” (RC 38) na International Sociological Association (ISA). Posições anteriores incluem uma cátedra de Sociologia Geral na University of Cologne e uma de Terapia Social na University of Kassel. Desde 1989 ela ensina Métodos Qualitativos e Pesquisa Biográfica como professora convidada na Ben-Gurion University de Neguev, Berseba, Israel. Seu maior foco de pesquisa está no impacto intergeracional da história familiar e coletiva em estruturas biográficas e padrões acionais de sistemas individuais e familiares.

¹⁴ “Entender la vida social desde la perspectiva de los actores, en lugar de una instancia teórica deductiva [...]”

temas sociológicos, começando a ver-se complementados pelas entrevistas, ou seja, pela crise dos métodos quantitativos. Segundo os autores, “A volta ao enfoque biográfico está relacionada, então, a certa crise dos métodos quantitativos por não dar conta dos microdispositivos que regulam a vida cotidiana, as vivências dos indivíduos em contextos sociais determinados ou a incapacidade dos questionários de captar a voz das pessoas [...]”¹⁵ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 80, tradução nossa).

Para Weller (2009), Fritz Schütze tem uma contribuição importantíssima para a retomada e a ressignificação da pesquisa (auto) biográfica nas Ciências Sociais e na Educação.

Além de enfatizar a importância de pesquisas voltadas para a reconstrução da perspectiva do indivíduo sobre a realidade social em que ele vive e que também é construída e modificada por ele, Schütze contribuiu significativamente para a retomada e ressignificação da pesquisa biográfica nas ciências sociais e na educação, direcionando a análise para as estruturas processuais dos cursos de vida, ou seja, para os elementos centrais que “moldam” as biografias e que são relevantes para a compreensão das posições e papéis ocupados pelos indivíduos na estrutura social (WELLER, 2009, p. 4, grifos da autora).

Muitos desses elementos centrais que moldam as biografias e são notáveis para a compressão das posições e papéis ocupados por cada um de nós na estrutura social podem ser encontrados em nossas experiências-referências e também refletidos em nossos grupos-referências. Como exemplo há a reprovação, duas vezes seguidas, no vestibular para o curso de Administração, que tanto sonhava em cursar, que leva o sujeito a optar por um curso cujas provas não sejam tão difíceis para conseguir a aprovação, como o de Pedagogia. Ou ainda, por influência materna, a jovem decide cursar magistério e pedagogia para ser professora como sua mãe.

Para tornar explícito o crescente interesse sobre o método (auto) biográfico nos últimos anos, Bueno (2002) faz um exame utilizando Franco Ferrarotti para mostrar como essa visibilidade vem ocorrendo:

O exame realizado por Ferrarotti no intento de mostrar a especificidade do método biográfico se inicia pela consideração dos dois tipos de materiais que podem ser utilizados nessa abordagem: *os materiais biográficos primários*, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face; e *os materiais biográficos secundários*, isto é, os materiais biográficos

¹⁵ “La vuelta al enfoque biográfico se corresponde – entonces – con una cierta crisis de los métodos cuantitativos por no poder dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados, o la incapacidad de los cuestionarios por captar la voz de las gentes [...]”

de toda espécie, tais como: correspondências, diários, narrativas diversas, documentos oficiais, fotografias, etc., cuja produção e existência não tiveram por objetivo servir a fins de pesquisa. Em suas versões tradicionais, o método biográfico sempre deu maior preferência aos materiais secundários, por se mostrarem estes mais objetivos. Mas para *Ferrarotti*, a condição fundamental para uma renovação do método biográfico passa pela inversão dessa tendência. Na defesa deste ponto ele é enfático, chegando mesmo a *conclamar os pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas, pois são elas que trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito*. (BUENO, 2002, p. 18-19, grifos meus).

Percebo, então, a importância dos relatos (auto) biográficos na explicitação da subjetividade do ser social e cultural. Dizendo de outra maneira, com a narrativa as pessoas rememoram o que aconteceu e atribuem sentido à experiência, uma vez que narrar é a forma elementar de comunicação humana. Por meio dela, segundo Schütze (2011), pretende-se revelar estruturas de processos pessoais e sociais de ação e de sofrimento como possíveis recursos de enfrentamento e mudança. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 62, tradução minha), uma das tarefas da narrativa

é ajudar os professores [e também outros profissionais] a melhorar o que sabem e não prescrever o que tenham que fazer, contribuindo na compreensão, na análise e na interpretação dos sucessos particulares. [No caso específico de professores] Rompendo decididamente com uma concepção de racionalidade instrumental ou técnica de ensino, a narrativa se dirige à natureza contextual, específica e complexa dos processos educativos, importando o juízo dos professores neste processo, que sempre inclui, além dos aspectos técnicos, dimensões morais, emotivas e políticas¹⁶.

Ainda segundo esses autores, as narrativas permitem, por um lado, entender o modo como os professores vivenciam suas realidades de sala de aula, sua prática docente, e, por outro lado, os projetos de desenvolvimento ou mudança futura. Por isso, para eles,

o presente interesse pelas narrativas vem a ser expressão de uma profunda insatisfação com os já utilizados modos de pesquisa educativa, nos quais a teoria usada era a base da intervenção docente, e também com as pesquisas em que as vozes dos professores eram sempre silenciadas [...]. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 58, tradução minha)¹⁷.

¹⁶ “[...] es ayudar a los profesores a mejorar lo que hacen, no prescribir lo que tengan que hacer, contribuyendo a comprender, analizar e interpretar sucesos particulares. Rompiendo decididamente con una concepción de racionalidade instrumental o tecnológica de la enseñanza, la narratividade se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas”.

¹⁷ “El presente interés por la narrativa viene a ser expresión, entonces, de una profunda insatisfacción con los modos habituales de investigación educativa, en los que la teoría descubierta era la base para la intervención docente; y donde las voces de los profesores eran silenciadas [...]”

As narrativas são formas elementares de comunicação humana ou, no dizer de Benjamin (1994), formas artesanais de comunicação. Por seu intermédio, as pessoas contam suas histórias, lembram-se de suas experiências, encontram possíveis explicações para elas. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 91), “[...] contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal”.

De acordo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), não devemos conceber a narrativa a partir de um sentido trivial, que considera um texto em prosa como um conjunto de enunciados sequenciados, mas, sim, como um tipo muito especial de discurso, consistente em uma narração, em que uma experiência humana é expressa em um relato. Os autores concebem a narrativa como

[...] uma experiência expressada como um relato; por outro lado (como enfoque de pesquisa), as pautas/formas de construir sentido, a partir de ações temporais das pessoas, por meio da descrição e da análise de dados biográficos. É uma particular reconstrução da experiência (do plano da ação ao sintagmático da linguagem), pela qual – mediante um processo reflexivo – se dá significado ao acontecido ou ao vivido [...]¹⁸ (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 20, tradução minha).

Por conta dessa particular reconstrução da experiência, aquela experiência que passa de pessoa a pessoa e que nutre os narradores, para Benjamin (1994, p. 204), a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...]”. Assim, mediante um processo reflexivo pode-se dar significado ao acontecido ou ao vivido.

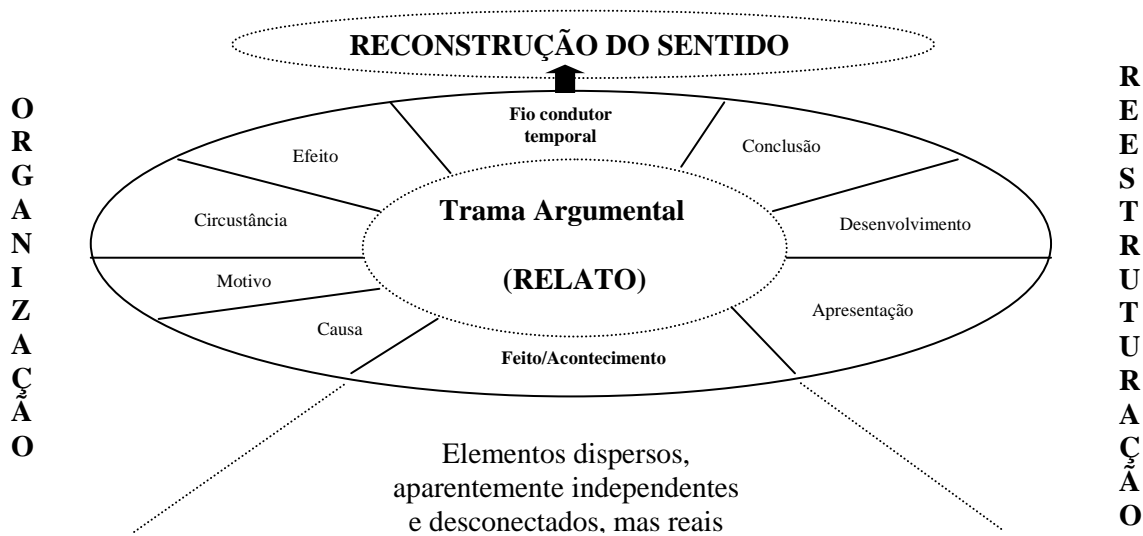
Um elemento crucial em uma narrativa é o enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012) ou a trama (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Para os autores, é o enredo/trama que dá coerência e sentido à narrativa, e também propicia unidade e inteligibilidade à multiplicidade e à heterogeneidade de acontecimentos. Esse elemento é central, pois, ao narrar – ato que se estabelece de acordo com cada indivíduo –, a pessoa conta uma história que só será compreendida pelo ouvinte ou pelo leitor caso tenha sentido e coerência. Havendo esses elementos, um fato histórico, um acontecimento educacional, um romance, uma peça teatral poderão produzir deslocamentos, tanto no entrevistador/ouvinte como no entrevistado/narrador.

¹⁸ “[...] una experiencia expresada como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por la que – mediante un proceso reflexivo – se da significado a lo sucedido o vivido [...]”

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2012, p. 92), “é o enredo de uma narrativa que define o espaço de tempo que marca o começo e o fim de uma história [...]”. O tempo é uma dimensão ímpar na experiência, pois a consciência de nossa vida está estruturada temporalmente e não em um conjunto de proposições categóricas, dadas e cristalinas.

Mostrando como a trama é o elemento central em uma narrativa, Bolívar, Domingo e Fernández (2001) apresentam uma síntese para asseverar que a narrativa possibilita a reconstrução do sentido a partir da perspectiva do narrador.

Figura 1 – Reconstrução de sentido pela trama argumental



Fonte: Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 25, tradução minha).

Para Bertaux (2010), a utilização das narrativas de vida se mostra particularmente eficaz, pois, com elas, se produzem dados empíricos em conformidade à formação das trajetórias. As narrativas possibilitam identificar por meio de quais mecanismos e processos os seres humanos chegaram a uma dada situação, como se dedicam para administrá-la e até mesmo superá-la.

As narrativas de vida possuem três funções essenciais¹⁹: exploratória, analítica e expressiva. Para Bertaux (2010, p. 67), “na fase exploratória, as primeiras entrevistas têm a função principal de [iniciar o pesquisador] nas particularidades do terreno ou do fenômeno que ele escolheu para pesquisar”. Isso foi o que aconteceu comigo no final de junho e no começo de julho de 2013, quando realizei as primeiras entrevistas com as professoras

¹⁹No capítulo sobre a metodologia descreverei meu processo de caminhada pelas funções das narrativas de vida descritas por Bertaux (2010).

colaboradoras desta pesquisa. Depois retornei em março e abril de 2014 para outras entrevistas visando à saturação, fazendo uso, então, da função analítica das narrativas.

[...] a função das narrativas de vida muda progressivamente. Alimentado pela escuta e pela análise das primeiras conversas e das informações recolhidas em outras fontes, o pesquisador já dispõe de uma representação mental – evidentemente muito imperfeita – dos mecanismos de funcionamentos (*inner workings*) de seu objeto de estudo. Ele trabalha para aperfeiçoá-la multiplicando as narrativas de vida, seguindo pela reflexão as pistas que os testemunhos lhe oferecem, desenvolvendo os indícios que lhe são fornecidos pelos torneios de uma frase. Sua escuta é melhor; ele pode, deixando o sujeito contar sua experiência pessoal, fixar a sua atenção *além*, sobre o que essa experiência revela das *relações sociais* no seio das quais ela se inscreve.

[...] Sua função será então revelar uma profusão de indícios que permitam esboçar hipótese após hipótese, testar estas últimas pela comparação e só conservar as mais pertinentes para a construção do modelo [...] (BERTAUX, 2010, p. 68, destaques do autor).

A terceira função é a expressiva. Segundo Bertaux (2010), grande parte das narrativas de vida está carregada de força expressiva, o que leva o pesquisador a ser tentado a publicá-las; entretanto, há muitas reticências no campo acadêmico quanto a esse tipo de publicação. Contudo, esse sentimento vem sendo discutido por publicações resultantes de muitas pesquisas em programas de Pós-Graduação e/ou eventos científicos. Uma das referências mais utilizadas, segundo estudiosos da área, como exemplo dessa função expressiva das narrativas é *A miséria do mundo*, escrita por Pierre Bourdieu em 1993.

Bueno et al (2006) apresentam um mapeamento de trabalhos científicos que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica no Brasil. As autoras analisam dissertações, teses, livros e periódicos científicos, revelando o crescente aumento dessas abordagens no país a partir dos anos 1990. Para Passeggi, Souza e Vicentini (2011), a investigação de Bueno et al (2006)

configura-se como momentos significativos para o campo biográfico no Brasil, tendo em vista a sistematização de peculiaridades das produções, formas de trabalho, espaços acadêmicos onde emergem e se consolidam tais estudos, com ênfase nos métodos (auto) biográficos, diversidade de estudos que se apropriam das autobiografias como prática de formação no território da formação de professores, estudos no âmbito da história da educação e das práticas de formação, por fim, a reinvenção dos modos de trabalho ancorados numa base teórica e autores que apresentam diferentes práticas de pesquisa com histórias de vida. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 379).

Muitos dos trabalhos mapeados por Bueno et al (2006) nascem de grupos de pesquisas criados desde a década de 1990 que têm contribuído para esse crescimento no cenário brasileiro. Só a título de exemplo cito o Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gedomge/Feusp), criado em 1994; o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (GRIFARS/PPGE/UFRN) fundado em 1999; o Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (Grafho/PPGEduC/Uneb), criado em 2002. Diretamente relacionado à Educação Matemática há o Grupo de História Oral e Educação Matemática do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Bauru (GHOEM/Unesp), criado em 2002; e o grupo de Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco (Hifopem/USF), fundado em 2010.

Esses grupos e tantos outros têm fortalecido as discussões sobre pesquisa (auto) biográfica no cenário nacional e contribuído para a difícil tarefa de desconstruir mitos e representações equivocadas sobre essa abordagem investigativa. O que, para Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 382), é de fundamental importância, pois

na sua dimensão de campo de pesquisa, em consolidação e expansão no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se firmado, marcadamente, pela diversidade de entradas e modos singulares adotado nos programas de pós-graduação, em suas linhas e grupos de pesquisa. Essa diversidade vem ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente.

O exemplo dos grupos de pesquisas que mostrei nos dá uma ideia da crescente produção brasileira desde a década de 1990 até os dias atuais. Nele, há grupos com perfis interdisciplinares e outros que se inscrevem no campo da Educação Matemática.

Alguns grupos vêm estreitando o diálogo com pesquisadores de diferentes nacionalidades, com parcerias em distintas empreitadas, uma delas é a realização de eventos científicos, nos quais há trocas de experiências nas mais diversas áreas. No que se refere aos eventos científicos, desde 2004 tem sido realizado o Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA). Segundo Elizeu Souza et al (2010, p. 9-10),

as três primeiras edições do CIPA foram realizadas em Porto Alegre (PUCRS, 2004), Salvador (UNEB, 2006) e Natal (UFRN, 2008). Elas constituem um marco no movimento socioeducativo da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro, pois permitiram evidenciar suas singularidades, sistematizar inovações, e por em debate a diversidade de estudos que tomam a abordagem (auto)biográfica como referência, com ênfase nas autobiografias e histórias de vida na formação de professores.

O IV CIPA foi realizado na USP em 2010; o V, na PUCRS em 2012; e o VI, promovido em 2014 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tendo como temática central as discussões em torno do tema “Entre o público e o privado: modos de viver, narrar e guardar”, no período de 16 a 19 de novembro de 2014²⁰.

A investigação realizada por Bueno et al (2006) e os debates nos grupos de pesquisa e nos eventos científicos, a meu ver, indicam que os elementos que moldam as biografias são pensamentos que, ao transformarem-se em linguagem, se reestruturam e se modificam, sendo, então, o pensamento realizado na palavra (VIGOTSKI, 2009a), materializada em narrativas. “A linguagem tem um papel chave na construção de significado e experiência, enquanto que pensamentos, sentimentos e ações estão mediados semiótica e linguisticamente [...]” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 22, tradução minha).²¹

Assim, as narrativas aparecem como outra maneira de conhecimento, de investigação. Elas se inserem dentro da investigação hermenêutica sem querer se sobrepor às já existentes, mas dando sentido e compreendendo a experiência vivida e narrada. A investigação pelas narrativas defende a não existência da neutralidade entre pesquisador e objeto investigado, já que os sujeitos de uma pesquisa falam de si mesmo sem silenciar sua posição diante dos feitos descritos. Cecília Galvão (2005, p. 329), citando Bruner, assinala que as narrativas “são uma versão da realidade cuja aceitabilidade é governada mais por convenção e necessidade, do que verificação empírica e requisitos lógicos, embora continuemos a chamar de histórias verdadeiras e falsas [...]”.

Para Bueno (2002, p. 20), as narrativas têm um caráter subjetivo, intencional e não linear. A relação de comunicação é estabelecida, e nela as emoções, os sentimentos, os desejos e as histórias particulares podem aparecer com menos ou mais intensidade, dando espaço a múltiplas interpretações.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a

²⁰ No VI CIPA apresentei as análises iniciais sobre esta pesquisa de mestrado (MOURA, 2014).

²¹ “[...] El lenguaje tiene un papel clave en la construcción de significado y experiencia, en cuanto que pensamientos, sentimientos y acciones están mediados semiótica y linguisticamente [...]”.

biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica.

Então, “o método biográfico apresenta-se como opção e alternativa para fazer a mediação entre as ações e a estrutura, ou seja, entre a história individual e a história social [...]” (BUENO, 2002, p. 17). Amparado em Bolívar, Domingo e Fernández (2001), acredito que as práticas humanas sociais têm histórias e que os sentidos dessas práticas só podem ser entendidos dentro de uma unidade narrativa da vida.

O método (auto)biográfico revela sua importância como instrumento não só de investigação, mas também de formação, pois “permite que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador [...]” (NÓVOA; FINGER, 2010, p. 24). Essa afirmativa de Nóvoa e Finger sustentam o valor das falas das professoras e também as reflexões que realizei sobre minha trajetória de formação. No meu caso, os encontros para as entrevistas com as professoras, os momentos que me deparei com minha própria história de vida e a leitura dos textos memorialísticos que construí para a disciplina “Culturas Escolares” compuseram meu crescimento.

Identificar o que realmente foi formador em algumas experiências-referências e grupos-referências, olhando para dentro de mim mesmo, assim como fizeram as professoras entrevistadas ao lerem suas primeiras entrevistas, faz-nos refletir sobre os elementos que Marie-Christine Josso discute em seu texto “Da formação do sujeito... ao sujeito da formação” (2010):

autonomização/conformização; responsabilidade/dependência;
interioridade/exterioridade.

Penso que o método (auto)biográfico tem muito a contribuir para a Educação Matemática. Ele é um instrumento teórico-metodológico que pode nos possibilitar enxergar o outro lado da margem; usando novas perspectivas poderemos estar solícitos ao que ainda não conhecemos e acrescentar novas aprendizagens. Contudo, esse processo não é simples e rápido, como grande parte dos processos, ele também é demorado, sofrido e até mesmo doloroso, pois não é fácil abandonar grande parte de suas convicções para se embasar em outras tão novas em tão pouco tempo, a duração de um curso de mestrado.

Uma das contribuições deste estudo é saturar o uso das narrativas, por meio da Entrevista Narrativa, nos limites espaço-tempo do curso de mestrado e das professoras. Tenho consciência de minhas limitações como pesquisador iniciante, que em alguns momentos teima em enxergar o fenômeno com os mesmos olhos de sempre, usando as mesmas roupas que ainda modelam meu corpo. Contudo, vou velejando no Amazonas de conhecimento, não à deriva, mas buscando o rumo plausível para chegar à outra margem.

No próximo capítulo apresento a metodologia utilizada nesta investigação, as professoras e o local da pesquisa. Narro todo o processo de construção dos dados, sua análise e algumas dificuldades de um pesquisador iniciante ao realizar este processo.

3 VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA. LÁ SOU AMIGO DO REI [...] LÁ A EXISTÊNCIA É UMA AVENTURA²²: AS IDAS E VINDAS ATÉ PASÁRGADA

A pesquisa (auto) biográfica analisa as modalidades segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida.

Em educação, a pesquisa (auto) biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos (BERTAUX, 2010, p. 5).

Quais foram as experiências, os acontecimentos e as aprendizagens que incorporei ao longo de minha vida? E você, caro leitor, saberia me dizer quais você incorporou? E as professoras participantes desta investigação, incorporaram, biograficamente, acontecimentos e experiências de aprendizagens ao longo de suas vidas?

O texto de apresentação da coleção “Pesquisa (Auto) Biográfica ∞ Educação” nos convida a pensar sobre, entre outras coisas, as questões apontadas acima. Em Educação, essa abordagem de pesquisa amplia e produz conhecimentos sobre os modos de ser e de biografar resistências e pertencimentos. Este estudo aponta indícios sobre isso, pois as resistências à escolha do magistério e o modo de se ver como professora da Educação Infantil são umas das marcas nas trajetórias das professoras entrevistadas, pessoas em formação.

Por esses e tantos outros motivos, fazer uma escolha metodológica não é uma tarefa fácil, muito menos confortadora. É uma caminhada de escolhas e descrições, por isso, ao escrever este capítulo, lembrava-me das discussões empreendidas na disciplina “Processos de Produção e Análise de Pesquisa em Educação” e, por consequência, das falas de Regina e Celi: “cuidado com os limites de cada metodologia, pois nenhuma delas revela tudo!”. Aliás, também recordava-me das muitas qualificações de mestrado e doutorado que assisti no programa de Pós-Graduação, em que os membros das bancas ora elogiavam a metodologia, ora exigiam uma descrição mais real do processo investigativo.

Lembrava-me, também, dos muitos conselhos de minha orientadora quanto à escrita da dissertação, em especial, do capítulo metodológico. Seguindo algumas de suas advertências, foi importantíssimo ler dissertações e teses, observando o conteúdo e a forma dos trabalhos. Além disso, passei a ser consciente de que o caminho metodológico deve ser

²² Trecho do poema “Vou-me Embora pra Pasárgada” de BANDEIRA (1986, p. 222).

útil para evidenciar as vozes dos sujeitos de uma pesquisa, logo, ele não deve ser seguido de olhos vendados.

É pensando na possibilidade de enfatizar as vozes das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil que optei pela pesquisa do tipo (auto) biográfica. Isso porque entendo que as professoras desta investigação são sujeitos do decurso da vida e, por isso, têm muito a dizer sobre a formação que tiveram e ainda continuam tendo.

Pensando como Manuel Bandeira, que demorou a escrever seu poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, este capítulo metodológico é fruto de meses de gestação. Desde as primeiras análises das Entrevistas Narrativas até hoje, houve muitas idas e vindas, escolhas e recusas, compondo um caminho que pudesse me conduzir para análises plausíveis e não pré-determinadas. Eu, assim como Bandeira, não sou arquiteto, nem engenheiro como muitos queriam que fosse, mas reconstruí, neste texto, o percurso metodológico que fui traçando com as sugestões de minha orientadora, com a ajuda dos teóricos e das professoras da Banca do Exame de Qualificação.

Assim, neste capítulo, discuto a construção do caminho metodológico escolhido para esta investigação. Apresento as professoras entrevistadas, fazendo uma síntese biográfica, e o local de onde falam. Exponho o problema de pesquisa e seus objetivos. Discuto a Entrevista Narrativa e o Diário de Pesquisa do Pesquisador, instrumentos em que os dados foram construídos. Ademais, evidencio o processo de análise.

3.1 As professoras entrevistadas

Escrever uma história e interpretá-la é um desafio para todo e qualquer profissional dos palcos. Construir uma história com enredo e personagens, sobretudo, quando somos um destes, não é tarefa fácil, aliás, as grandes damas e os cavalheiros do teatro brasileiro sabem bem disso. Entretanto, aqueles e aquelas que o fazem, o fazem com maestria, com prazer, com gozo e com sentimentos dos mais variados.

As professoras colaboradoras desta pesquisa são verdadeiras damas da Educação Infantil, pois escrevem suas histórias e vivem-nas, diariamente em vários cenários, inclusive no escolar. Suas histórias, produzidas por elas mesmas em suas narrativas orais, que também sofrem influências externas, são verdadeiras obras de artes, que passam pelo drama, pela comédia e pela aventura, com desdobramentos que, até então, algumas não tinham se dado conta.

Esta pesquisa conta com a colaboração de seis professoras da Educação Infantil. Dessas, duas são docentes iniciantes, três são profissionais com mais de 15 anos de carreira na Educação Infantil e uma está entre essas duas categorias. Esta última, em 2014, deixou a Educação Infantil e decidiu exercer sua atividade docente somente nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, como professora de Geografia e História.

A seguir apresento o perfil das professoras, fruto das primeiras entrevistas realizadas em junho e julho de 2013 e de um questionário complementar (apêndice A), preenchido por elas. Por conta da data, a turma em que trabalham, atualmente, pode não ser a mesma daquelas em que trabalhavam no período da pesquisa e suas atuações podem não ser as mesmas de quando elas concederam a entrevista.

Quadro 1 – Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa

Professoras	Bia	Elizangela	Graça	Kelly	Marta	Terezinha
Procedência	Imperatriz - MA	Amarante - MA	Tocantinópolis - GO	Imperatriz - MA	Sítio Novo - MA	Babaçulândia - GO
Idade	39 anos	33 anos	56 anos	29 anos	45 anos	51 anos
Modos de inserção escolar	Sala de educ. infantil	Sala de 1ª série	Sala de 1ª série	Sala de educ. infantil	Sala de 1ª série	Sala de educ. infantil
Formação em nível médio	Magistério	Ensino Médio	Magistério	Ensino Médio	Magistério	Científico* e Magistério
Formação superior	Pedagogia	Pedagogia e Especialização	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia, Geografia e Especialização	Formação Pedagógica em História e Filosofia
Primeiro emprego	Professora	Vendedora	Professora	Professora	Prestadora de serviço	Professora
Experiência docente	Educ. Infantil e AIEF***	Educ. Infantil e EJA**	Educ. Infantil e AIEF***	Educ. Infantil e AIEF***	Educ. Infantil e Ens. Fund.	Educ. Infantil
Tempo de atuação docente	20 anos	1 ano	25 anos	3 anos	19 anos	15 anos
Formação permanente	Arco, Profa, PCN, Projecta		Arco, Profa, PCN, Projecta	Projecta	Arco, Profa, PCN, Projecta	Arco, Profa, PCN, Projecta

Fonte: Arquivo da pesquisa (2013).

*Hoje representa o Ensino Médio/ **EJA – Educação de Jovens e Adultos/ ***AIEF – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Todas as professoras autorizaram a publicação de suas narrativas com seus verdadeiros nomes. Por isso, a identidade, essencial para os estudos (auto) biográficos, não será desconstruída, haja vista que as professoras se veem em suas narrativas e realizaram reflexões sobre suas trajetórias. Assim, decidiram que seus nomes deveriam, sim, ser divulgados, pois, segundo elas, tudo o que foi narrado é a verdade, é uma construção única e particular de cada uma e, por isso, não têm receio da exposição.

A seguir, apresento alguns trechos das narrativas orais das professoras entrevistadas. Neles, elas se definem por si mesmas. Dizem como são e, acredito que, como querem que as outras pessoas as vejam.

Eu sou bem rígida na sala de aula. Eu exijo bastante dos alunos, me preocupo com eles. Se tiver alguém com dificuldades eu trabalho aquele aluno. Eu sou assim: procuro fazer meu serviço bem feito, mas também quero resultado da parte dos alunos. Sou uma professora bem rígida. Na pré-escola já sou um pouquinho bagunceira, como os alunos, porque tem que ser. Ou seja, você tem que ter disciplina, lógico, ter ordem, mas na hora da brincadeira você tem que vestir a camisa do aluno e brincar com ele um pouquinho, mas sou um pouquinho rígida também. Tem que deixá-los brincar, pular, correr, mas tem que ser um pouquinho rígida também. (MARTA, EN, 03 jul. 2013)²³.

Essa é Maria Marta Borges Pereira, 45 anos de idade, mais conhecida como Marta. Natural de Sítio Novo do Maranhão, é mãe de um filho e, desde 1996, trabalha como professora na rede pública de Imperatriz. cursou Magistério e é licenciada em Pedagogia e Geografia, com especialização em Docência do Ensino Superior. Trabalhou durante um ano – turno matutino, 2013 – em turmas da pré-escola como professora do II período. Mas, gosta mesmo das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Sua colega de profissão é Terezinha de Jesus Barros Costa, 51 anos de idade. Há 15 anos leciona como professora da Pré-Escola Juracy Athayde Conceição no turno matutino. Vivenciou muitas fases da educação municipal, desde a implantação do Profa, PCN, Arco até as atuais formações²⁴ contratadas pelo município. Filha de professora e casada há 30 anos,

²³ Usarei sempre essa forma de referência: Nome da entrevistada, EN (Entrevista Narrativa), data da entrevista.

²⁴ O Profa é o Programa de Formação de Alfabetizadores, lançado em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), que teve como objetivo central a formação em serviço dos professores alfabetizadores da rede pública municipal. Em Imperatriz, o Profa funcionou de março de 2001 a julho de 2006. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram discutidos em um momento de formação específico e tiveram duração de 120h, nas quais foram trabalhados os seguintes temas: desenvolvimento infantil, teorias da aprendizagem, psicogênese da leitura e da escrita, alfabetização – letramento e leiturização – e projeto didático. Segundo Karla Souza (2007, p. 81-82), “muito embora o curso tenha sido direcionado para professores de pré-escola e das chamadas classes de alfabetização, o documento utilizado como referencial de estudos não foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, mas sim o próprio PCN de Língua Portuguesa do

mas sem filhos, seu primeiro emprego foi como professora da Educação Infantil e sempre no primeiro período. No Ensino Médio fez o científico e o magistério; no Ensino Superior fez o curso de Formação Pedagógica com Habilitação em História e Filosofia. Ela é natural de Babaçulândia-GO, cidade que hoje faz parte do estado de Tocantins. Terezinha se define assim:

Gosto muito de me divertir. Então, gosto de viajar, de me divertir, de sorrir; nunca fiquei triste, não tenho raiva, não carrego rancor de ninguém, nem ódio de ninguém. Meus alunos podem dizer qualquer coisa que eu não sinto rancor [...] Como professora, me sinto feliz, realizada [...] Sinto-me tão emocionada por ser professora [choros], porque era meu sonho e eu consegui, consegui realizar meu sonho. (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013).

Outra professora entrevistada foi Rubiara Araújo Sousa de 39 anos de idade, mais conhecida como Bia. Solteira, tem quase 20 anos de profissão, há 17 atua como professora da Pré-Escola Juracy Athayde Conceição com turmas do primeiro ou do segundo períodos. Desde que sua irmã mais nova morreu, passou a cuidar de seu sobrinho, construindo por ele amor materno, isso a mudou muito, passando a dedicar-se mais à família. Bia é natural de Imperatriz e também vivenciou muitas fases da educação municipal, desde a implantação do Profa, dos PCN e do Arco até as atuais formações contratadas pelo município. Fez magistério e em 2014 terminou seu curso de Pedagogia. Bia sempre gostou de uma boa bagunça, mas afirma:

Hoje sou mais observadora, posso dizer que sou mais amiga pra tudo. Não gosto de falsidade. Os lugares que hoje gosto de frequentar são mais decentes, porque são diferentes. Vou à igreja, fico mais em casa, meu filho precisa de mim, gosto de ajudar meus pais. Sou uma pessoa que estou sempre à disposição das pessoas que gostam de fazer coisas boas. Eu me considero hoje realizada como professora, como pessoa, como filha, por mais que tenha deixado a desejar algumas vezes (porque também todo adolescente apronta alguma coisa mesmo). Não sou vingativa, sei relevar; se me magoar uma vez sei relevar, fico só na minha e não digo nada, só não tenho mais aquele amor, até falo com a pessoa, mas daquele jeito, as coisas mudam, o que é normal. Hoje sou mais tranquila. (BIA, EN, 08 ago. 2013).

Maria das Graças Almeida Lima é uma professora de 56 anos de idade, viúva recentemente, outubro de 2013, passou por uma grande dificuldade no período da pesquisa: descobriu que seu filho estava com câncer na cabeça e teria de ser operado com urgência, mas

Ensino Fundamental, além de diversos textos no campo da psicologia”. O Arco foi uma proposta de formação continuada de professores idealizada pelo professor Pedro Demo e efetivada pela Secretária Municipal de Educação de Imperatriz em 2003. Para maiores informações sobre esses três projetos consultar: Sousa (2007) e Karla Souza (2007).

a operação só poderia ser realizada em São Paulo. Segundo ela, “*graças a Deus, deu tudo certo*”.

Graça, como é mais conhecida, é natural de Tocantinópolis-GO, cidade que, hoje, faz parte do estado de Tocantins. Mudou-se ainda criança para Imperatriz e fez primário na escola Governador Archer, e ginásio e magistério na escola Santa Terezinha. É pedagoga desde 2008, docente na Educação Infantil há 25 anos – primeiro e segundo períodos –, seu primeiro emprego foi como professora de uma escola privada. Ela também vivenciou várias fases da educação municipal, desde a implantação do Profa, dos PCN, do Arco até as atuais formações contratadas pelo município. Define-se como se estivesse falando de outra pessoa e, depois, volta a falar na primeira pessoa:

Quando chega em casa ainda vai fazer comida, cuidar da casa, arrumar tudo, vê os problemas que estão acontecendo. E o marido tem um comércio em casa, tipo um sacolão, então eu ainda vou auxiliá-lo; tem um netinho que ajudo a criar, porque o casamento de minha filha não deu certo e ela foi pros Estados Unidos, e eu sou a mãe e a avó dele. E adoro fazer conservas, faço sempre porque gosto muito e também gosto de testar receitas. Então, acho que sou uma ótima dona de casa. (GRAÇA, EN, 08 ago. 2013).

As outras duas professoras, ao contrário das já apresentadas, não vivenciaram o Profa, os PCN nem o Arco, pois assumiram, recentemente, a profissão no município.

Kelly Chaves Costa é filha da terra, tem 29 anos de idade, é casada e mãe de dois filhos. Teve que se mudar de Imperatriz para um povoado 17 quilômetros distante quando estava terminando o Ensino Médio. É licenciada em Pedagogia e seu primeiro emprego foi como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental nesse povoado que faz parte da cidade de Governador Edson Lobão, município circunvizinho de Imperatriz. Foi aprovada em 2012 no concurso municipal de Imperatriz e escolheu ser transferida na Pré-Escola Juracy Athayde Conceição para turmas do segundo período, onde trabalha desde 2013. Kelly descreve o que mais gosta de fazer:

Meu dia preferido é sábado. Domingo eu já não gosto muito, gosto de ficar em casa, mas no sábado gosto de sair, passear, visitar minha família... Também gosto de ir à praia. Falou em praia, falou comigo. Ao cinema não vou muito, não gosto, porque não gosto de estar pregada vendo TV. Não gosto de ir ao cinema pra ficar trancada vendo filme, é muito difícil eu assistir um DVD em casa. (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Trabalhando no mesmo turno que Kelly – vespertino –, sua companheira Elizangela Alves Marinho é natural de Amarante e veio para Imperatriz ainda criança para estudar,

possui 33 anos e não cursou Magistério, mas ingressou na Pedagogia. Casada e mãe de um filho, teve seu primeiro emprego como vendedora no comércio e, assim como sua colega anterior, foi aprovada, em 2012, no concurso municipal de Imperatriz e escolheu lecionar na Pré-Escola Juracy Athayde Conceição, onde trabalha desde 2013, para turmas do segundo período. Ela se vê da seguinte maneira:

Sempre fui muito caseira. Hoje me dou o direito de ter mais lazer na minha vida, mas assim, eu sempre fui muito de trabalho e estudo, nada mais. Nunca sobrou tempo pra fazer outras coisas. Então, hoje trabalhando somente um período, me dou esse tempo, inclusive de não trabalhar aos sábados que antes o comércio me tomava-o todo, por isso o final de semana era pra cuidar da casa, do marido, dos filhos; já hoje disponho, financeiramente, de alguém pra fazer algo pra mim [serviços domésticos] e não ficar mais me matando... Hoje me sinto uma pessoa mais livre pra fazer escolhas, pois nunca tive oportunidades em minha vida para fazer escolhas, já que tudo que eu queria fazer, sempre tinha algo que me impossibilitava fazer o que eu queria, mas hoje tenho mais possibilidade de escolha, em todos os aspectos. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Das seis professoras entrevistadas, somente Kelly e Bia são nascidas e criadas em Imperatriz, como se diz na região. As outras docentes foram para a cidade em busca de estudos ou acompanhando a família que buscava emprego. Outras pessoas fizeram e ainda fazem isto: se fixam em Imperatriz, temporaria ou permanentemente, em busca de melhorias de vida ou ainda procuram na cidade vários serviços que seus municípios ainda não oferecem.

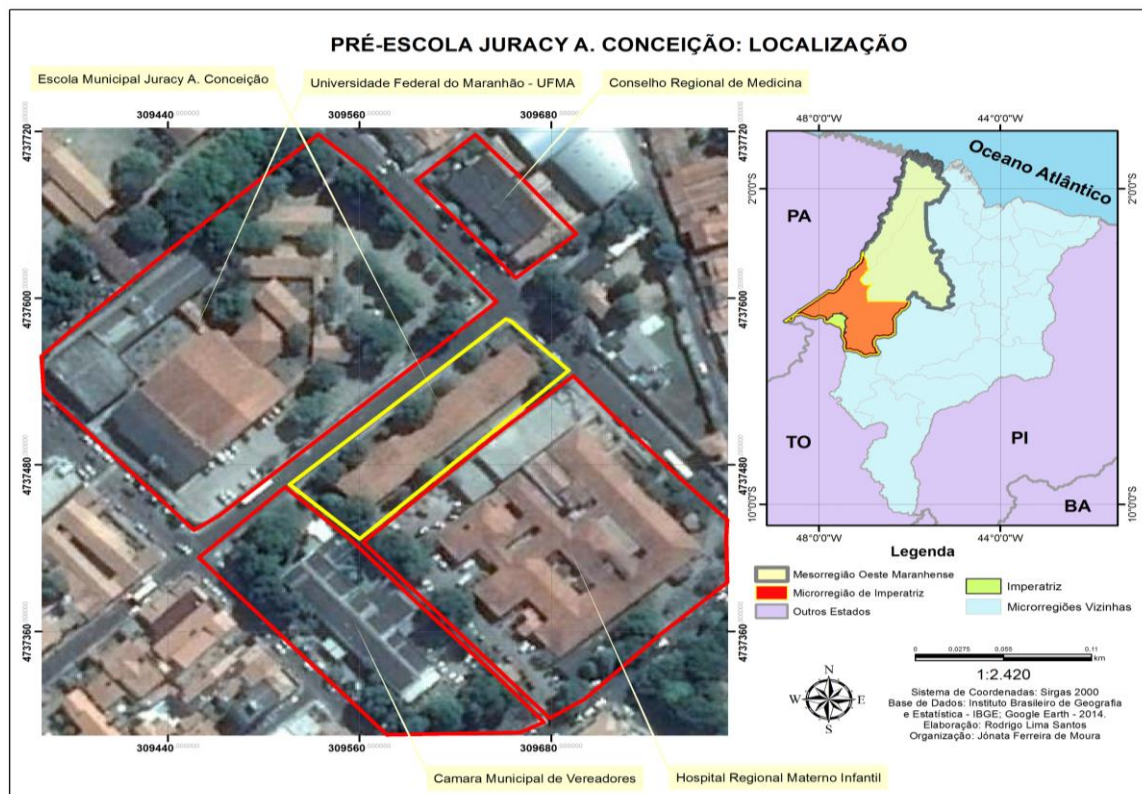
Mas o que há de especial nessa cidade? Onde se localiza Imperatriz no estado do Maranhão? Na próxima seção, apresento dados dessa cidade, local onde se realizou a pesquisa.

3.2 Imperatriz: a cidade-referência para as professoras e o local de realização da pesquisa

Município brasileiro do estado do Maranhão e segunda cidade mais populosa deste, Imperatriz possui 247.553 habitantes (IBGE, 2010) e está localizada às margens do Rio Tocantins, de um lado, e da BR-010, Belém-Brasília, de outro. Fica a 636 km de São Luís, a capital do estado; 644 km de Palmas, capital do Tocantins e 608 km de Belém, capital do Pará. Está localizada na microrregião de Imperatriz – no oeste do estado –, tradicionalmente conhecida como uma região de economia, predominantemente agropecuária, possui área

extensa de solo fértil, bacia hidrográfica formada por rios caudalosos e regime de águas permanentes o ano inteiro. Pelo mapa a seguir (Mapa 1), podemos perceber a mesorregião do oeste maranhense, a cidade de Imperatriz e sua microrregião. Em destaque estão a Pré-escola onde as professoras entrevistadas trabalham e as instituições adjacentes.

Mapa 1– O estado do Maranhão, a região de Imperatriz e a localização da Pré-Escola Juracy A. Conceição



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2014.

Nesse cenário, que virou lugar de moradia, sobrevivência, crescimento educacional e profissional para muitas pessoas, moram e trabalham Bia, Elizangela, Graça, Kelly, Marta e Terezinha, colaboradoras desta investigação. Algumas dessas professoras da Educação Infantil realizaram seus sonhos, outras ainda não conseguiram tal feito, mas estão construindo seus projetos biográficos. Com suas narrativas orais, contribuíram para o crescimento pessoal e profissional do pesquisador iniciante e puderam mostrar suas trajetórias, com idas e vindas, constituindo-se como pessoas não lineares, seres inacabados em busca de sonhos.

Imperatriz é lugar, assim como nossas vidas, construído com disputas territoriais, embates religiosos, usurpação de desejos e possíveis conquistas. Possui também elementos

advindos da excelente localização geográfica, da facilidade de transportes, da formação de um importante entreposto comercial, da diversidade econômica e de um leque de oportunidades de emprego e trabalho.

Formou-se pela determinação de um jovem frade carmelita, que enfrentou, “evangelizou”, aculturou e devastou povos indígenas como os Gaviões, os Canelas, os Krikatis, a serviço do governo do Pará.

[...] No final da primeira metade do século XIX, o governo do Pará estabeleceu um programa de aldeamento ou “missões”, confiado a militares e religiosos experientes no trabalho com indígenas. Uma dessas, sob o comando do tenente-coronel João Roberto Ayres Carneiro, tendo como capelão o jovem frade carmelita baiano frei Manoel Procópio do Coração de Maria, composta de onze embarcações e aproximadamente duzentos colonos, seguiu incumbida de fundar uma colônia no Remansão para facilitar a navegação. Mesmo fracassada, dessa expedição resultou, dois anos depois, em 1852, a fundação da povoação de Santa Tereza do Tocantins, hoje Imperatriz. (FRANKLIN, 2008, p. 25, destaque do autor).

Pensava-se que essa povoação, fundada pelo frei Manoel Procópio em 1852, inicialmente, fazia parte do estado do Pará, mas só em 1854, quando se estabeleceu a divisa entre as terras do Maranhão e do Pará, descobriu-se que o povoado era na verdade maranhense. Sua ocupação foi elevada à condição de vila, passando a ser chamada de Vila Nova de Imperatriz pela Lei n.º 398 de 1856; foi destituída do título, em 1859, pela Lei n.º 524; em 1862, foi novamente elevada à condição de vila com a Lei n.º 631; e, em 1924, pela Lei n.º 1.179, torna-se uma municipalidade.

Uma cidade que vivenciou vários ciclos econômicos e acolheu muitas pessoas dos mais diversos estados brasileiros e, também, de outros países. Esse local por muitos anos sofreu negligência por parte dos governos estaduais e municipais, tendo seus munícipes de buscar estudos superiores em grandes centros como Belém, Goiânia e São Luís. Entretanto, também acolheu pessoas de cidades circunvizinhas que buscavam e ainda buscam serviços públicos e privados, como foi o caso da família de Terezinha e de Graça ou da coragem de Elizangela e de Marta em deixar seus pares a procura de uma educação básica.

A vinda de Marta para esse município reflete o que muitos jovens ainda hoje fazem pelo interior do Maranhão. Eles buscam melhores condições de vida em cidades mais estruturadas, inclusive, naquelas situadas também no interior do estado, tais qual Imperatriz. Marta conta: “*minha família achou melhor que a gente viesse morar na cidade [Imperatriz] pra ter um estudo, assim tivemos que vir morar nas casas alheias pra poder estudar*” (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

Hoje, Imperatriz dispõe de todos os níveis de ensino em todas as instâncias. Com o Reuni²⁵ e com a criação de faculdades e universidades particulares, o setor educacional imperatrizense tem oferecido muitos cursos em nível de Graduação e Pós-Graduação, que só havia nos grandes centros, como São Luís, Belém ou Goiânia. Abriram cursos como o de Medicina Veterinária – que era o sonho de Elizangela, mas, quando prestou vestibular não havia na cidade – e o de Farmácia – que era desejo de Kelly, mas, sua família não poderia custear –, além de muitos outros.

O local cresce e, com isso, passa a ter disputas territoriais, desmatamentos, desabitamentos e tantos outros embates sociais. Externamente, vem sendo visto como um lugar de investimento, pois a cidade é a mais importante do interior do Maranhão e está classificada entre as 100 mais populosas municipalidades do Brasil. É o maior centro de abastecimento regional e prestação de serviços, influenciando fortemente na economia do norte de Tocantins, sul do Pará e de todo o estado do Maranhão, um mercado de aproximadamente 1 800 000 habitantes.

Esse crescimento já fazia parte da cidade, desde muito antes do início deste século. Terezinha (EN, 17 jul. 2013) relata: *“Logo que a minha irmã mais velha passou no concurso da Receita Federal, primeiro concurso que fez, ela passou logo, no Maranhão. Assim ela veio pra cá [Imperatriz] e foi trazendo os outros”*.

A vinda de Terezinha para essa cidade não a fez esquecer-se de sua infância, pois, nos fins de tarde, ela se diverte com suas amigas realizando caminhadas às margens do rio Tocantins, lembrando-se do quanto era bom brincar no rio. Para ela, assim como para Marta e Graça, o rio é um símbolo de sua infância: um local para se revigorar apreciando um pôr do sol incomum.

É tão forte a relação da população com o rio Tocantins que vários intérpretes têm agraciado a cidade com canções que falam de amores e desamores e do vaivém da cidade pelo rio que abençoa e nutre as esperanças de seus moradores. Alcione, em uma melodia poética, já homenageou a população de Imperatriz cantando “Imperador Tocantins”:

Do lado daquela cidade/Existe um rio de eternidade/Amores e barças/E
barrancas e capins. Tucunaré, piau e um matagal que é sem igual/Riacho do

²⁵ Criado pelo Decreto n.º 6 096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Com o Reuni, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

cacau a desaguar /No Tocantins. Toca essa água/Toca essa mágoa/Toca e desagua, Tocantins. E quando é noite enluarada a água toda/Prateada atrai a meninada para/O Tocantins. E tudo então se faz canção às cordas de um violão/Nas mãos de um poeta lá/No Tocantins. E os nobres filhos da princesa/Frutos da mãe natureza cheios/De beleza/Vão pro Tocantins. A tarde cai e o sol se vai/Oh! Deus do céu abençoei/O imperador da Imperatriz/O Tocantins. Tocantins.

O imperador, que por muito tempo era o único meio de transporte ligando o norte com centro-oeste e nordeste do país, ainda hoje é utilizado como meio de transporte e local de sustento para muitas famílias de Imperatriz e de cidades adjacentes, assim como local de lazer e nostalgia. Contudo, vem sendo assoreado, e seu afluentes destruídos dia após dias.

Kelly é uma das muitas pessoas que usam o rio como fonte de lazer nos períodos de veraneios que o sudoeste do Maranhão oferece de julho a setembro. Seu entretenimento está também na Feira Agropecuária que todo ano a cidade oferece a sua população e aos visitantes. Afirma em uma fala já parcialmente exposta:

Meu dia preferido é sábado. Domingo eu já não gosto muito, gosto de ficar em casa, mas no sábado gosto de sair, passear, visitar minha família... Nesse sábado agora [dia 13 de julho de 2013] já marquei pra ir à Expoimp [Feira de Exposição Agropecuária de Imperatriz] com minha família, então até meu bebê de três anos de idade também vai. Também gosto de ir à praia. Falou em praia, falou comigo. (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Uma Feira Agropecuária que a cada ano cresce em volume de negócios realizados e que obriga as instituições superiores a oferecerem novos cursos, por exemplo, o mestrado em Ciências dos Materiais no ano de 2013. A região que abriga a cidade de Imperatriz vem se firmando como lugar de investimento, pois a cidade se destaca dentre as demais do interior do estado e dentre as 100 mais populosas do Brasil, disponibilizando vários serviços e lazer à população.

Kelly, em sua narrativa, nos revela algumas das diferenças de Imperatriz com as outras cidades circunvizinhas:

Fui pro Bananal [um povoado do município de Governador Edson Lobão, a 17 km de Imperatriz], porque meu pai comprou um supermercado lá e tivemos que nos mudar pra lá; mas sem querer ir. Pra mim foi outro baque morar num lugar que não gosto! Tu imaginas sair de uma cidade, de uma Imperatriz e chegar num interior, é estranho! Aqui eu saía na porta eu via a prefeitura, o calçadão, ia pra Praça Mané Garrincha, vivia no meio da civilização, pode-se dizer; aí chegar num lugar que você acha tudo estranho, pessoas estranhas, aquela vida de rotina [fala carregada de descrédito], de interior, porque lá não tinha opção pra sair, ou você fica em

casa, senta na porta ou vai pro bar, isso lá tem muito. Então, eram essas as opções, poucas opções, mas hoje está até melhor, tem academia, restaurante, já desenvolveu muito. Mas se eu pudesse eu morava era aqui, eu voltava pra Imperatriz [demonstra gana]. (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Todas as seis professoras entrevistadas trabalham na mesma escola, que se chama Pré-escola Juracy A. Conceição. Ela atende somente crianças de 3 a 5 anos de idade, mas nem sempre foi assim. Antes da LDBEN n.º 9 394/96 e de o município se organizar, em 2007, para cumprir a referida lei, geralmente, as escolas do Ensino Fundamental em Imperatriz mantinham uma ou duas salas de “alfabetização” para crianças que tinham 5 ou 6 anos de idade, sem a obrigatoriedade de matrícula.

As creches recebiam crianças de 0 a 6 anos de idade e não havia nenhuma preocupação didática, pois eram úteis para filhos e filhas de mães que não tinham com quem deixar suas crianças para poderem trabalhar. As creches eram mal estruturadas, abrigadas em ambientes improvisados e tinham como “professoras”, geralmente, adolescentes do próprio bairro sem nenhum preparo pedagógico para atuarem como professoras. Essas instituições eram ligadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e eram muito usadas como “currais” eleitorais.

Somente em 2007 foram incorporadas à Secretaria Municipal de Educação e as salas de “alfabetização” foram transformadas em turmas de pré-escola, como determina a Lei. Desde esse período, a rede municipal possui coordenação própria para a Educação Infantil, organizando essa etapa da educação básica por idades. As crianças do berçário têm de 0 a 1 ano de idade, no maternal I há crianças de 2 anos completos, no maternal II estão as crianças com 3 anos completos, no primeiro período as que possuem 4 anos completos e no segundo são matriculadas crianças de 5 anos de idade.

A instituição escolar, na qual as professoras trabalham, é localizada no centro da cidade, uma área privilegiada por estar próxima de vários logradouros públicos e perto de bairros considerados centrais, como se pode ver no mapa 1. Assim, crianças de diferentes classes sociais frequentam a pré-escola e grande parte das professoras mora nas proximidades. É referência na Educação Infantil, tendo passado por suas dependências crianças que hoje são personalidades do cenário local.

É neste lugar que as professoras entrevistadas vivem e estabelecem suas relações, constroem seus projetos biográficos e realizam suas atividades docentes. A seguir mostro como cheguei à questão de pesquisa e como fui construindo os objetivos que guiam esta investigação.

3.3 A pesquisa e seus desdobramentos: a questão central e os objetivos

Penso, assim como Bosi (1994), que uma pesquisa, em particular de caráter (auto)biográfica como a que venho desenvolvendo no mestrado, “é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa”. Considero também, a partir de Gatti (2010), que se pode entender pesquisa por dois aspectos. Em um sentido amplo, pesquisar é procurar obter conhecimento sobre alguma coisa. Em um restrito, o pesquisador visa criar um corpo de conhecimento sobre certo assunto, dialogando com ele, refutando, ampliando ou até mesmo confirmando outros estudos, deve, assim, apresentar características específicas.

Nesse sentido, a autora também realiza uma observação muito relevante. Todo o pesquisador precisa ter em mente que é fundamental na investigação científica a preservação da lucidez quanto às limitações dos conhecimentos trazidos à luz, quaisquer que sejam os procedimentos metodológicos utilizados.

Outra característica importante que o pesquisador precisa levar em conta diz respeito ao método, pois ele é ato vivo, concreto, que se mostra nas ações, na organização do trabalho investigativo, no modo como percebemos as coisas do mundo. Ou seja, o método não é algo abstrato, é construído e modificado por homens e mulheres que são seres históricos, constituídos socialmente. Para Gatti (2010, p. 54-55), “os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática [...] Eles são um conjunto de crenças, valores e atitudes [...] são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo”. O método é o estilo do pesquisador.

Quando nos referimos às pesquisas em educação, o cenário brasileiro é vasto, seja pela diversidade de temas, seja pela variedade de abordagens utilizadas. Mas, é certo que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (GATTI, 2010, p. 12).

Os seres humanos não são coisas, como muitas pesquisas concebiam ou ainda concebem. E entendendo que somos seres sócio-histórico-culturais, Freitas (2007, p. 35), sustentada por Bakhtin e Vigotski, afirma: “[...] não sendo coisa, nem fenômeno natural, o homem está sempre falando, criando textos. Não há possibilidades de se chegar até o homem, sua vida, seu trabalho, sua luta, senão por meio de textos sígnicos criados ou por criar [...]”. Isso também porque somos seres dialógicos e, desse modo, precisamos de nossos pares para estabelecer interlocução. Assim, a pesquisa nas ciências humanas

passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25, destaques da autora).

Com isso, entendo pesquisa como um encontro entre pessoas. “Encontro que tensiona e que faz emergir as contradições. Encontro que leva a um comprometimento, uma vez que ser no mundo compromete. Fazer pesquisa, pois, não é um ato solitário e individual. É antes de tudo um ato responsável [...]” (FREITAS, 2007, p. 37).

É nessa perspectiva que esta investigação está inscrita. Uma pesquisa (auto)biográfica em educação que – além de analisar as peculiaridades segundo as quais as pessoas e os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os eventos, os fatos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida – expande e produz conhecimentos sobre os seres humanos em formação, suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e suas maneiras de ser, fazer e biografar resistências e pertencimentos.

Esse tipo de pesquisa está inserido em uma abordagem mais ampla, chamada pesquisa qualitativa²⁶, que possui princípios, valores e preocupações distintas da pesquisa quantitativa; entretanto, também possui limitações quanto aos métodos de produção do conhecimento. Contudo, assim como entende Freitas (2002, p. 28), para uma perspectiva sócio-histórica, “trabalhar com a pesquisa qualitativa numa [perspectiva (auto)biográfica] consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social [...]”, pois

o sujeito, apesar de singular, é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados, os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e retratam a realidade da qual fazem parte [...]. (FREITAS, 2007, p. 36).

²⁶ Segundo Gatti e André (2011, p. 29), “as origens dos métodos qualitativos de pesquisa remontam aos séculos XVIII e XIX, quando vários sociólogos, historiadores e cientistas sociais, insatisfeitos com o método de pesquisa das ciências físicas e naturais que servia de modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, buscam novas formas de investigação. Entre eles, Willhelm Dilthey [...] que propõe a hermenêutica, que se preocupa com a interação dos significados ou mensagens contidas num texto (entendido em um sentido amplo) [...]”.

Em virtude disso, a opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza das narrativas produzidas oralmente pelos sujeitos da pesquisa e por elas possibilitarem expressar a relação deles com as situações que os envolvem, interpretando-as e compreendendo-as, atribuindo sentido ao vivido. A narração, na visão de Flick (2009), na conjuntura de uma pesquisa qualitativa, visto ser ela processual e não causal, é um instrumento fundamental para a investigação empreendida.

Inserida nessa abordagem qualitativa de pesquisa, esta investigação (auto)biográfica tem como objeto de estudo as trajetórias de vida de professoras da Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA, narradas oralmente pelas próprias professoras. Essas narrativas foram impulsionadas pela questão que norteia esta pesquisa. Questão esta que, para pesquisadores mais experientes, é crucial. Na visão de Gatti (2010, p. 23), “a busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica [...]”.

Refletindo sobre a preocupação de Gatti (2010) e as sugestões de minha orientadora, a questão central que guia esta investigação sofreu algumas mudanças, ajustes, desde meu ingresso no programa de Pós-Graduação até o mês de novembro de 2013. Logo após discussões com minha orientadora durante o primeiro semestre de 2013 e minha participação em eventos – como o II Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática (II Selem), realizado em maio de 2013 na Universidade Cruzeiro do Sul, em São Paulo; o XI Seminário Nacional de Educação Matemática (XI Enem), realizado em julho de 2013 na PUC-Paraná, em Curitiba; e o VII Seminário sobre a Produção do Conhecimento em Educação, realizado em outubro de 2013 na PUC-Campinas, em Campinas-SP – reformulei a questão de investigação. Esta passou a ter a seguinte: “Como se configuram, a partir das narrativas orais, as percepções das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA sobre a formação que receberam e as práticas que realizam ao ensinar matemática?”.

Para me ajudar a conhecer e entender essas percepções, construí três objetivos que também sofreram modificações a partir das primeiras análises sobre as narrativas das professoras. Eles foram fundamentais na minha caminhada investigativa e conduziram os capítulos de análise.

O primeiro objetivo – conhecer a trajetória de formação inicial de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA – tem a intenção de, por meio das narrativas orais, saber como as professoras entrevistadas foram se constituindo como estudantes na educação básica e no Ensino Superior. Isso porque acredito,

assim como Nóvoa e Finger (2010), que a formação inicial de um profissional, em especial da educação, começa já em seu ingresso em uma educação escolarizada e segue até concluir seu curso de licenciatura.

O segundo objetivo – identificar as marcas da matemática escolar na trajetória de formação dessas professoras – visa saber quais as marcas (DOMINICÉ, 2010) que a matemática escolar imprimiu na formação das professoras. Além disso, busco identificar quando elas começam a aparecer e com qual intensidade, tentando entender seus impactos.

O terceiro e último objetivo – buscar indícios de como as marcas da matemática escolar conduziram as escolhas pessoais e profissionais das professoras e norteiam suas práticas pedagógicas – tem o intuito de compreender os impactos das marcas da matemática escolar nas escolhas das professoras, inclusive na opção pelo magistério. E ainda, por meio dele procuro saber como elas ensinam matemática na Educação Infantil.

Os três objetivos, que me ajudaram a formular interpretações plausíveis para esta investigação, podem também orientar outras pesquisas com professoras de outros tempos e espaços diferentes destes. Digo ainda que as professoras entrevistadas fazem parte de territórios e tempos distintos de muitos jovens professores ou de muitos futuros professores. Entretanto, de suas narrativas emergiram muitas experiências-referências e grupos-referências que podem ser encontrados na trajetória de futuros ou jovens professores.

Experiências-referências e grupos-referências já discutidos por Gabriel (2011), a partir do entendimento de referências de Ricoeur e do conceito de experiência de Larrosa (2002), são tomados como pontos de extrema relevância na trajetória de nossa formação. Ademais, são referências em nossas vidas para as variadas situações com que nos encontramos no contexto social.

Na próxima seção, narro o percurso traçado para a realização da Entrevista Narrativa. Apresento também os motivos da escolha dessa técnica de produção de dados, as dificuldades do pesquisador e as potencialidades que este instrumento oferece para pesquisas (auto)biográficas.

3.4 A técnica de construção de dados: a Entrevista Narrativa

Entendo, assim como Jovchelovitch e Bauer (2012), que o ato de narrar é humano e, por isso, social. Por conseguinte, encontro nos argumentos desses autores a necessidade do uso da narrativa como técnica de pesquisa para produzir os dados empíricos com as

professoras, haja vista que elas podem narrar a trajetória de formação que tiveram e ainda percorrem. Somente elas podem relatar seus percursos a partir de suas próprias (re) interpretações.

Por isso utilizei Entrevistas Narrativas para a produção dos dados da pesquisa, visto que nelas o sujeito se expressa, demonstrando em sua voz o tom de outras vozes, pensando a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Essa técnica de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, proposta por Schütze (2011), por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação, em meu caso, das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz-MA. A Entrevista Narrativa é considerada mais profunda, indo além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. De acordo com Weller (2009, p. 05 destaques da autora),

Ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, (op. cit. 1987), Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...]

Para Appel (2005), essa técnica de produção de dados se fundamenta em três marcos teóricos – o interacionismo simbólico, a fenomenologia social e a etnometodologia –, que explicam o conceito sociológico e certas concepções sociolinguísticas fundamentais. E se constitui por duas grandes teorias – a narrativa e a biográfica –, que permitem explicar mais profundamente a lógica interna da técnica.

A técnica foi idealizada por Fritz Schütze como um instrumento para compreender os contextos em que as biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia. Ela produz textos narrativos sobre as experiências das pessoas, expressando maneiras como os seres humanos vivem o mundo por meio de histórias pessoais, sociais e coletivas.

Nesse tipo de técnica de produção de dados, não é de maior preocupação a veracidade do narrador, pois, de acordo com Bosi (1994), os possíveis equívocos e lapsos são elementos menos graves em suas consequências do que as omissões da história oficial. Meu interesse

está no que foi lembrado pelas professoras entrevistadas, no que elas escolheram, quando me forneceram as entrevistas, para perpetuar na história de vida de cada uma. Assim, segundo Elizeu Souza (2008, p. 89),

a entrevista narrativa, como uma das entradas do trabalho biográfico, inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências, nos domínios da educação e da formação, mas especificamente, nas experiências de pesquisa-formação centradas nas narrativas e escritas de si [...]

Outro esclarecimento sobre as Entrevistas Narrativas, diz respeito a sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de forma autorreflexiva. Dessa maneira, Elizeu Souza (2008, p. 91) afirma que

As entrevistas narrativas demarcam um espaço onde o sujeito, ao selecionar aspectos da sua existência e tratá-los através da perspectiva oral, organiza suas idéias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma auto-reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação.

Outro elemento de fundamental importância para o uso das Entrevistas Narrativas nesta investigação é o que Jovchelovitch e Bauer (2012) defendem. Segundo eles, o uso dessa técnica de produção de dados é particularmente útil nos projetos que: 1) investigam acontecimentos específicos; 2) possuem variadas “versões”; 3) combinam histórias de vida e contextos sócio-históricos. A presente pesquisa investiga trajetórias, ou seja, narrativas de vida e contextos sócio-históricos. Ela se centra em acontecimentos específicos: na formação dos sujeitos da pesquisa, nas marcas e nos apagamentos da matemática escolar.

Com as narrativas de vida dos sujeitos da pesquisa, pretendo revelar estruturas de processos pessoais e sociais de ação e sofrimento, além de possíveis recursos de enfrentamento e mudança. Ademais, tento visualizar isso em um panorama mais amplo, em que outras vozes possam se encontrar, em que outros personagens possam se reconhecer. Assim, corroborando os princípios de estudos do método (auto)biográfico, tento elucidar semelhanças e singularidades de um grupo mais amplo, o de professores que ensinam matemática na Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz-MA.

Dessa maneira, sustento-me em Silva (2010, p. 106-107), que afirma:

A entrevista narrativa é um tipo de entrevista que tem por objetivo estimular a produção de uma narrativa. É importante ter uma questão gerativa que vai estimular o percurso da produção de uma narrativa e também auxiliar a concentrá-la na área do tópico e no período da biografia com os quais a entrevista se ocupa. A estruturação da narrativa pelo entrevistador é localizada em sua delimitação de intervenção somente no início e ao final da entrevista.

Sabendo que a Entrevista Narrativa possui uma diferença quanto à técnica da entrevista semiestruturada, Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012) consideram o momento de preparação fundamental, pois, nele, o pesquisador deve conhecer o ambiente de pesquisa, seu funcionamento, suas configurações, as pessoas que fazem parte dele, o local de onde elas vêm etc. Para tanto, é necessária uma empreitada demorada, que exige investigações preliminares. Por isso, em fevereiro de 2013, fui conhecer a escola, detive-me: nas salas de aulas, na quantidade de professoras e nas características delas, na organização do espaço escolar e nos momentos de atividades em classe. Conheci e li o projeto pedagógico da instituição e me informei sobre quem compõem o quadro administrativo e pedagógico.

Ainda nesse momento formula-se a questão central, ou tópico inicial, também chamada por Schütze (2011) de questão de narrativa orientada autobiograficamente. Para isso, tomei como norte a questão que direciona a pesquisa – “Quais percepções, professoras, que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA, têm sobre a formação que receberam e as práticas que realizam ao ensinar matemática?” –, pois só assim acreditava que teria uma entrevista própria com as professoras, dando a elas o movimento que impetrem.

Desse modo, em junho de 2013, com minha orientadora, construímos a questão central/tópico inicial que consiste em narrar a trajetória de formação, ou seja, contar como, desde criança, a pessoa chegou a ser professora da Educação Infantil. Depois, formulamos as questões exmanentes²⁷, buscando saber como havia sido sua infância e sua vida estudantil, da Educação Infantil até hoje, e como se constitui sua personalidade.

Jovchelovitch e Bauer (2012) afirmam que o tópico inicial deve fazer parte da experiência do entrevistado. Tem de possuir relevância social, pessoal ou comunitária. Ademais, deve ser amplo para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual circunstância, evitando formulações indexadas.

²⁷São questões elaboradas pelo pesquisador antecipadamente, que dizem respeito a temas específicos da pesquisa.

Parti, então, para a escola para marcar com as professoras o dia que cada uma teria para ceder um pouco de seu tempo para a entrevista. A primeira entrevista foi realizada com Marta no turno vespertino, em uma escola dos anos finais do Ensino Fundamental, em que ela também trabalha com as disciplinas de Geografia e História.

A segunda e a terceira foram cedidas por Kelly e Elizangela no turno vespertino, na pré-escola em que trabalham: uma antes do início das aulas, outra depois dessas. A quarta foi feita com Terezinha na pré-escola, no turno matutino, logo após o intervalo, porque as crianças foram liberadas mais cedo e, assim, a professora teve tempo para me ajudar. A quinta e a sexta entrevistas, fornecidas, respectivamente, por Bia e Graça, aconteceram depois do evento do dia dos pais na pré-escola.

As seis primeiras entrevistas foram transcritas e apresentadas a cada uma das professoras para leitura e aprovação. As respostas ocorreram face a face. Segundo as professoras, a leitura da própria narrativa – realizada sozinha ou acompanhada por mãe, filho ou namorado – foi importante, pois gerou reflexões ainda não pensadas e emoções diversas. A seguir, apresento as datas e os locais em que as entrevistas foram realizadas, o tempo de duração de cada uma, as datas em que foram entregues para as professoras e a data do recebimento com a aprovação da textualização.

Quadro 2 – Dados da primeira rodada de Entrevista Narrativa

PROFESSORAS PROTAGONISTAS	DATA	TEMPO	LOCAL DA ENTREVISTA	ENTREV. ENTREGUE	ENTREV. RECEBIDA
Marta	3/7/2013	50min 10	Sala de aula	24/2/2014	27/3/2014
Kelly	9/7/2013	35min 47	Sala de aula	20/2/2014	24/2/2014
Elizangela	9/7/2013	34min 15	Sala de aula	20/2/2014	28/3/2014
Terezinha	17/7/2013	42min 57	Sala de aula	20/2/2014	28/2/2014
Bia	8/8/2013	1h 13min	Sala de aula	20/2/2014	28/2/2014
Graça	8/8/2013	28min 52	Sala de aula	20/2/2014	28/2/2014

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2013.

Ficaram perceptíveis, durante a narrativa, as características do esquema autogerador explicado por Jovchelovitch e Bauer (2012). Elas se revelaram quando as professoras forneceram detalhes minuciosos sobre os acontecimentos, citando “tempo, lugar, motivos, pontos de orientação, planos, estratégias e habilidades” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012, p. 94).

Entretanto, para enxergar esses aspectos com maior cuidado tive um árduo trabalho. Antes de iniciar as entrevistas minha tarefa foi conferir os materiais auxiliares (gravadores, caderno de anotações, caneta, lápis) que usaria durante sua concretização. No momento da realização das entrevistas, pedi permissão às professoras para gravar suas narrativas e esclareci a elas o procedimento que nortearia todo o processo: a narração sem interrupções, a fase dos questionamentos e a da conclusão. Essa ação foi importante para que durante a narrativa não houvesse interrupções e para que as professoras pudessem saber que elas tinham todo o tempo para dizer o que quisessem sobre o tema pesquisado e que não seriam interrompidas. Por isso também conferi se o local seria adequado para a realização da entrevista.

Feitos esses esclarecimentos para as professoras e não havendo nenhuma dúvida, parti para a fase da narração central. Nela, segundo Jovchelovitch e Bauer (2012), o entrevistador deve ter muita cautela para não colocar tudo a perder. Ficar toda hora tomando nota e expressar desinteresse, repúdio ou descrédito são atitudes que não cabem em uma Entrevista Narrativa. Por esse motivo, para mim, o entrevistador não pode encarar a narração com (pré)conceitos, tampouco fazer análise do escutado.

A ideia, nessa etapa da entrevista, foi deixar as professoras contarem suas histórias. Mostrei-me interessado por elas, fiquei atento, expus interesse não verbal ou paralinguístico, com a atenção e o cérebro trabalhando, já formulando as perguntas iminentes para, quando realizassem a “coda narrativa”, como chama Schütze (2011), aproveitar para dar continuidade à narrativa.

O interesse não verbal foi evidenciado com o movimento da cabeça e o estímulo paralinguístico, falando “hmm”, “sei”, “ahmm”. No momento em que as professoras diziam “é isso”, “foi assim que tudo aconteceu”, “e foi assim”, “pois é...”, “que mais quer saber”, ou faziam uma pausa longa, ou seja, faziam a “coda narrativa”, eu entrava com as perguntas iminentes, as quais surgiram da própria narrativa das entrevistadas. Tais perguntas referem-se a temas que elas comentaram, mas não aprofundaram, cujo interesse surgiu por possuírem relação com a pesquisa. Então, retomava-os, solicitando que elas voltassem a comentar, só que com mais detalhes, explicando melhor.

Sendo mais claro sobre a etapa descrita anteriormente, quando a “coda narrativa” é realizada, o pesquisador inicia as perguntas iminentes – fase de questionamentos. Esse é o momento em que a escuta atenta do entrevistador produz seus frutos. Esse ato revela claramente se o pesquisador estava ou não atento ao texto oral narrado. Em consequência, pode-se dar continuidade e estímulo ao narrador ou perdê-lo. Por isso, para Schütze (2011), é

importante que as questões imanentes sejam efetivamente narrativas. As que realizei foram: “Conta um pouco mais para mim sobre as brincadeiras que você comentou. Você falou de uma situação de aula, o que aconteceu? Fiquei curioso em saber mais um pouco sobre esses trabalhos que vocês faziam na roça com seus pais, como eram? Não entendi bem como foi sua saída do 2º grau para a faculdade, você pode me contar mais sobre isso?”. Todavia, nas primeiras três entrevistas, realizei alguns atropelos que descreverei mais adiante.

Para essa fase de questionamentos, Jovchelovitch e Bauer (2012) sugerem três regras básicas. São elas: 1) não fazer perguntas que expressem juízo de valor e, sim, que esclareçam melhor o acontecimento, como visto acima; 2) traduzir questões exmanentes em imanentes, por isso atenção e cautela são importantes por parte do entrevistador; 3) não discutir sobre contradições, ou seja, evitar um clima de investigação.

Feito tudo isso e realizadas todas as questões exmanetes, que por ventura ainda fossem importantes, segundo Jovchelovitch e Bauer (2012), desliga-se o gravador e o entrevistador conclui a entrevista. Deve-se, então, realizar perguntas do tipo “por quê?”, para que o pesquisador tenha condições de construir melhor sua análise, assim, “é aconselhável ter um diário de campo, ou um formulário especial para sintetizar os conteúdos dos cometários informais em um protocolo de memória, imediatamente depois da entrevista [...]” (JOVCHELOVITCH; BAUER 2012, p. 100). De acordo com Schütze (2011, p. 212),

as perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrições e teorizações, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinada fase da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural.

Tomando como suporte essas afirmações do autor, realizei as perguntas subsequentes, incentivando as professoras a descreverem e teorizarem fragmentos autobiográficos, e ainda fiz questões que esclarecessem alguns elementos de fundo situacional, habitual e/ou socioestrutural. Assim, perguntei: “Por que você diz que a professora de matemática não gostava de você? Por qual motivo você diz que não teve infância? Você acredita que se não tivesse de trabalhar durante sua 8ª série, você teria aprendido melhor matemática? Por que você disse que a greve dos professores foi um dos motivos que fez você ‘levar bomba’ no vestibular? Por que você acredita que nunca vai aprender matemática?”.

Acredito que nessa fase final da Entrevista Narrativa, em que se desliga o gravador, há uma tentativa de ganhar mais confiança do entrevistado ou de ouvir possíveis revelações que

durante a narração foram suprimidas e/ou esquecidas por ele. Por isso, segundo Schütze (2011), deve-se estimular o narrador a descrever e teorizar fragmentos autobiográficos e pontos que esclareçam alguns elementos de fundo situacional, habitual e/ou socioestrutural. E, claro, posteriormente o narrador terá total acesso ao material transcrito e textualizado para sua aprovação ou supressão de falas que julgar inapropriadas de serem publicadas. Assim, a Entrevista Narrativa exige uma postura ética do pesquisador, a qual vai além dos aspectos formais dos comitês de ética na pesquisa. Nada pode ser analisado e publicado sem o conhecimento e a concordância dos entrevistados.

Enfatizando, o acesso ao registro textualizado das Entrevistas Narrativas é de suma importância para os narradores, visto que a autorização do que foi narrado só pode ser dada por quem narrou. O entrevistador tem o dever ético de transcrever tudo o que foi contado, ou, como diz Bosi (1994), as memórias, tal como colhido no fluxo da voz de cada entrevistado, inclusive o que foi narrado com o gravador desligado e anotado no diário de pesquisa. O entrevistado, se quiser, vai aprovar, reprovar a textualização ou suprimir partes dela. Isso se passou com a presente pesquisa.

Entretanto, nem tudo aconteceu tal como proposto por Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012). A habilidade de um pesquisador iniciante, associada a sua primeira tentativa de realização das entrevistas a partir de um método novo para ele, fez com que algumas entrevistas não tivessem o caráter inteiramente narrativo. Descrevo abaixo como isso aconteceu.

As primeiras entrevistas, como mostrei no quadro 2, foram realizadas em julho e agosto de 2013 com seis professoras da Educação Infantil de uma mesma pré-escola, mas que atuam em turnos diferentes. Nas primeiras duas semanas de julho, entrevistei as quatro primeiras professoras e, na primeira semana de agosto, as duas últimas.

Quando fizemos as Entrevistas Narrativas, percebi como não é fácil utilizar essa técnica de construção de dados. Isso porque, durante as seis produções dos sujeitos da pesquisa, revisitava a teoria para entender minhas dificuldades em conduzir as primeiras entrevistas. Como para mim era um instrumento novo, que nunca havia usado em pesquisas anteriores, via-me apressado, ansioso, com vontade de chegar ao fim e, por isso, atropelava alguns passos da proposta de realização da Entrevista Narrativa sugerida por Schütze (2011).

Percebendo que cometi alguns deslizes – ansiedade para perguntar –, voltei à teoria e ouvi a gravação das duas primeiras entrevistas, visualizava minhas fragilidades, a ânsia para concluir a entrevista e a gana para fazer perguntas imanentes e exmanentes. Com isso, na

terceira entrevista já soube esperar o tempo da professora e entender que sua respiração ou seu silêncio poderiam indicar algo ou mostrar aquilo que com palavras não havia como expressar.

Depois fui para o XI Seminário Nacional de Educação Matemática (XI ENEM), realizado na última semana de julho de 2013 na PUC-Paraná, em Curitiba, e apresentei um trabalho que tem relação próxima com este estudo²⁸. O debate foi acalorado e me deixou inquieto com uma pergunta realizada por um dos expositores: “Nas narrativas autobiográficas de suas alunas, aparece a maneira que elas aprenderam matemática na Educação Infantil?”. Essa característica eu não tinha percebido e, por isso, tive o cuidado para olhar este ponto nas narrativas dos sujeitos desta investigação.

Voltando do XI ENEM, minhas ansiedades foram sendo controladas. Desse modo, as três últimas entrevistas da primeira rodada que realizei possuíam aspecto eminentemente narrativo. Isso se deu pelo motivo de já ter realizado as três primeiras, revisitado a teoria e pelas contribuições de outras vozes sobre meu trabalho apresentado no XI ENEM. Assim, nas três últimas entrevistas já conduzi com menos ansiedade, com mais atenção e cautela, atentando às narrativas, sempre, tentando favorecer sua realização e observando um possível apagamento ou existência da matemática escolar na Educação Infantil.

Nessa situação, é notória a função analítica da narrativa, descrita por Bertaux (2010). Quando ouvi as duas primeiras entrevistas, retornei à teoria e, depois, voltei a campo para realizar as outras entrevistas, minha escuta melhorou. Deixei as professoras contarem suas experiências pessoais com pouquíssimas interrupções, fixei minha atenção além, no que essas experiências revelavam das relações sociais no seio das quais se inscrevem. Por isso, vejo o processo de produção de dados também como um exercício que pode levar à formação do pesquisador, pois, para Bertaux (2010, p. 68), “escutando a si mesmo novamente, o pesquisador tomará consciência de seus erros [...]”. Foi isso que fiz antes de passar para as outras entrevistas: escutei as três primeiras e percebi o quanto minha atitude precisava melhorar, o quanto minha ansiedade precisava se transformar em cautela e atenção.

Feitas as entrevistas, realizei a textualização, ou seja, a transcrição com a limpeza das marcas de oralidade, buscando construir uma narrativa de alguma forma cronológica. Nessa fase de textualização, pude constatar que faltavam informações que dariam sentido à construção dessas trajetórias pessoais e profissionais. Assim, no momento da devolutiva das textualizações às professoras, solicitei a elas que complementassem informações via

²⁸ Analisei narrativas autobiográficas de estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão (CCSST/UFMA) do segundo semestre de 2012, expressando as relações e as vivências que elas tiveram com a matemática escolar durante a estada na educação básica (MOURA, 2013).

acréscimos próprios e via questionário (apêndice A) já organizado por mim, a partir do qual tentei saber mais sobre alguns eventos pontuais que os sujeitos possam ter experienciado.

Entregando as textualizações, marquei a data da possível devolutiva e uma segunda rodada de entrevistas com elas. Nessa segunda rodada de entrevistas, o foco foi esclarecer alguns episódios vividos por elas que, durante a primeira, não ficaram claros para mim e fazer novas perguntas que surgiram com a análise preliminar realizada. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o momento entre uma rodada de entrevista e outra, para o pesquisador, tem a função de observar o que ainda não foi esclarecido e de eleger temas que precisam ser abordados ou aprofundados. Os autores chamam essa fase de interanálises.

No quadro 3, mostro as diferentes datas e locais da realização da segunda rodada de entrevistas, o tempo de duração de cada uma, as datas em que foram entregues para as professoras e a data do recebimento com a aprovação da textualização.

Quadro 3 – Dados da segunda rodada de Entrevistas Narrativas

PROFESSORAS PROTAGONISTAS	DATA	TEMPO	LOCAL DA ENTREVISTA	ENTREVISTA ENTREGUE	ENTREVISTA RECEBIDA
Marta	27/3/2014	15min 50	Biblioteca	31/3/2014	24/4/2014
Kelly	27/2/2014	25min 40	Sala de professores	10/3/2014	29/4/2014
Elizangela	4/4/2014	25min 01	Sala de aula	23/4/2014	5/5/2014
Terezinha	28/2/2014	20min 17	Sala de aula	10/3/2014	30/4/2014
Bia	28/2/2014	15min 10	Sala de aula	10/3/2014	30/4/2014
Graça	21/3/2014	20min 50	Sala de aula	24/3/2014	5/5/2014

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2014.

Nessa segunda rodada, o foco foi realizar a saturação das entrevistas, ou seja, os novos encontros para sanar as dúvidas que surgiam das análises das entrevistas anteriores, ou, como dizem Bolívar, Domingo e Fernández (2001), temas que apareceram no momento da interanálise. Três perguntas centrais nortearam a narrativa das professoras: “Como foi para você ler sua própria história, como você se sentiu? Como você se vê, como seus colegas e como a comunidade lhe veem como professora da Educação Infantil? Como você ensina matemática para seus alunos?”.

Depois, realizei a transcrição com a limpeza das marcas de oralidade, buscando construir, tal como fiz na primeira rodada de entrevistas, uma narrativa de alguma forma

cronológica. Também no momento da devolutiva das textualizações às professoras, solicitei a elas que complementassem informações com acréscimos próprios. Entregando as textualizações, marquei a data da possível devolutiva e uma terceira rodada de entrevistas com elas, que se dispuseram prontamente.

Quero destacar três situações que me tocaram profundamente quando realizamos a segunda rodada de entrevistas. A primeira foi a perda do marido e companheiro da professora Graça. Não foi fácil ouvir de Graça que, em outubro, havia perdido seu marido por conta de um assalto. Fiquei com nó na garganta, sem saber muito bem o que dizer, vendo-a chorar, lembrando-se da tragédia.

A segunda, em contrapartida, despertou em mim alegria e surpresa, pois não imaginava que Bia, Terezinha e Marta fossem ler suas narrativas com outras pessoas. Bia leu com sua mãe; Terezinha, com sua mãe e marido; e Marta, com seu namorado. Segundo elas, essas leituras despertaram nelas e nessas outras pessoas um rememorar de sentimentos diversos.

A terceira situação que destaco foi a fala de Elizangela (EN, 04 abr. 2014): “[...] *foi até engraçado para mim ler depois, foi uma forma até de refletir, pois lendo eu percebi que minha vida foi meio confusa [...]*”. A narrativa encarada, neste estudo, como um instrumento de pesquisa, para Elizangela, serviu como um meio de autoformação, pois, ao olhar para si, lendo sua narrativa, conseguiu enxergar as idas e vindas que teve de realizar em sua trajetória, pôde ainda ver como resistiu a certas situações e como passou a pertencer a alguns grupos.

Todos esses sentimentos, impressões e momentos de reflexões foram registrados em meu Diário de Pesquisa, instrumento que, segundo Hess (2009), se inscreve dentro do movimento (auto) biográfico. Tal material me auxiliou a rever hipóteses, estabelecer um diálogo com a teoria e comigo mesmo, e anotar novas dúvidas que iam surgindo durante a investigação. Para Hess (2009, p. 79, destaques do autor), “a escrita do diário de pesquisa permite coletar de vez em quando o vivido do dia a dia, ‘instantes’ que se vivem e que nos parecem trazer neles uma parte de significados [...]”.

O diário de pesquisa foi muito útil para minhas reflexões e ponderações e para meu retorno à teoria. Isso porque nesse instrumento, que também considero de construção de dados, organizava minhas idas e vindas à escola em que as professoras trabalhavam, meus sentimentos e minhas percepções sobre cada encontro que tinha com elas e, também, as reflexões que, coletivamente, produzia com minha orientadora. Ou seja, nesse instrumento de produção de dados, punha em forma as diferentes descobertas que cruzavam meu cotidiano de pesquisa.

As situações descritas acima me fizeram lembrar as discussões no Hifopem. Além disso, rememorei o alerta de Bertaux (2010, p. 69):

É por isso que se deve começar a análise desde o início da pesquisa de campo. É também por isso que o pesquisador deve prestar a máxima atenção a tudo que o surpreenda, que o incomode, até mesmo ao que o choque: essas reações espontâneas constituem sinais de que o real não corresponde àquilo que ele imagina [...].

Tendo isso em vista, descrevo a seguir o processo de análise das Entrevistas Narrativas. Processo esse que mostra as dificuldades que tive em entender a proposta de Schütze (2011) e a ajuda que obtive na disciplina “Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação” do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF.

3.5 O processo de análise dos dados da pesquisa

Assim como confessei na apresentação deste estudo minha dificuldade em entender o método (auto)biográfico, declaro que não foi fácil, nem simples, o processo de análise dos dados gerados pelas narrativas relatadas pelas professoras. Contudo, a disciplina “Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação”, ministrada pelas professoras Regina Célia Grandó e Celi Espasandin Lopes, ajudou-me a compreender que fazer pesquisa, ainda mais para um investigador iniciante, é um processo de descobertas, acertos e erros, por isso nem tudo está acabado. Com os equívocos se aprende também, pois sempre haverá um recomeço.

Volto a destacar a tarefa de produzir um texto e conduzir as discussões sobre “Entrevista narrativa” de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2012) e “Pesquisa biográfica e entrevista narrativa” de Fritz Schütze (2011) como fundamental para reorganizar meus estudos sobre a metodologia de pesquisa, entendendo os distintos estilos de construção desta. Essa tarefa se transformou em atividade, como entendida por Leontiev (1983), pois foi movida por uma intencionalidade e não pelo dever de cumprir uma determinação. Tal atividade foi um processo psicologicamente caracterizado por um caminho específico, coincidindo com o motivo que me estimulou a executá-la.

Dessa atividade e dos encontros com minha orientadora, decidi realizar a análise das entrevistas a partir da proposta de Schütze (2011). Então, logo que as professoras autorizaram o uso de suas narrativas e complementaram-nas, iniciei as etapas da análise proposta pelo autor. Segundo ele,

somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise “sintomática” dos dados, que inicia com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que daí em diante começa a seguinte [...]. (SCHÜTZE, 2011, p. 213, destaques do autor).

Schütze (2011) assevera que em uma narrativa há elementos indexados e não indexados, que devem ser diferenciados para que se possa realizar sua análise. Ele chama todas as referências concretas dentro da narrativa – quem fez? O que? Quando? Onde? Por quê? – de elementos indexados. Já aqueles que expressam valores, juízos e toda uma forma generalizada de “sabedoria de vida” são denominados não indexados.

Após a devolutiva das professoras, realizei essa separação, organizada em um quadro. Assim, pude compreender melhor que uma narrativa não passa apenas pelo entendimento da sequência cronológica dos acontecimentos apresentados pelo narrador, mas também por sua função não cronológica, expressa pelas funções e pelos sentidos do enredo. Com base nos elementos indexados, pude ordenar a trajetória de cada professora; e fundamentado nos elementos não indexados, pude analisar o auto-entendimento das entrevistadas (SCHÜTZE, 1977, 1983 apud JOVCHELOVITCH; BAUER, 2012).

A seguir, apresento alguns elementos da textualização da professora Graça para exemplificar essa etapa da análise. Na coluna da esquerda indico os elementos indexados, destacando aquilo que me permite identificar o perfil de Graça. Na da direita, aponto os elementos não indexados, ou seja, o entendimento que ela tem de si mesma, como ela se vê.

TEXTUALIZAÇÃO DA PROFESSORA GRAÇA

Dados da entrevista

A primeira entrevista foi realizada no dia 8 de agosto de 2013, no período matutino, na sala de aula da pré-escola. Foi audiogravada e teve duração de 28 minutos e 52 segundos.

No período da entrevista, Graça passava por um momento muito difícil, seu filho descobriu que estava com câncer. Ela estava muito abalada com a situação, pois não entendia porque seu filho – que é muito inteligente, professor de matemática no Instituto Federal do Tocantins e mestrando em matemática na Universidade Federal do Maranhão – estava com essa doença. O tratamento teria de ser na cidade de São Paulo (Diário de Pesquisa, 08 ago. 2013).

A primeira textualização foi entregue, pessoalmente, pelo pesquisador no dia 20 de fevereiro de 2014 e foi aprovada com apenas um acréscimo, feito também pessoalmente, no dia 28 de fevereiro de 2014 pela entrevistada, com sua autorização verbal para utilização do texto (Diário de Pesquisa, 28 fev. 2014).

Quadro 4 – Dados das duas rodadas da Entrevista Narrativa

Elementos indexados	Elementos não indexados
Quem fez, O que, Quando, Onde, Por que?	Valores, Juízos
Graça nasceu em Tocantinópolis/GO, atualmente município do estado do Tocantins, onde brincou quando era criança. Foi alfabetizada em casa por sua mãe. Foi para Imperatriz com 9 anos de idade, porque seu pai adoeceu e precisava de tratamento. Em Imperatriz, sua primeira escola foi “Governador Archer”, na qual ingressou na 1ª série em 1967, e sua primeira professora foi a Lurdinha . Depois, fez o exame de admissão para o ginásio na	Para Graça, as crianças de hoje não brincam como antes, seus filhos são exemplo disso: ela e seus filhos moram em uma casa sem quintal, obrigando Graça a mantê-los muito presos, tendo só a escola como local para brincar. Seu sonho era ir para a escola e quando foi ficou muito feliz. Era de uma família pobre, mas nobre; fez magistério em uma escola da elite imperatrizense para realizar o sonho de sua mãe: ter uma filha professora. Entretanto, seu sonho era ser contabilista. Diz que nunca foi boa em matemática. Nas outras matérias até tirava boas notas, mas em matemática, segundo ela, sempre passava arrastada. Ela não sabe o motivo de não gostar de matemática, mas “acha” que é porque é difícil mesmo. Para ela, matemática era uma disciplina com a qual nunca teve afinidade, isso durante toda sua

<p>escola Santa Terezinha, cursando até o magistério, concluindo-o em 1978.</p> <p>Antes de terminar o magistério já havia casado com um soldado do exército e tiveram dois filhos.</p> <p>Ao contrário de sua criação, teve de manter seus filhos quase presos, porque morava em casa de aluguel sem quintal para eles correrem e brincarem.</p> <p>Fez quarto adicional no Projeto Crescer, especializado na pré-escola.</p> <p>Seu primeiro emprego foi como professora de uma escola privada em 1984.</p> <p>Passou no concurso do município, em 1990, para os anos finais do Ensino Fundamental, mas, como tinha o quarto adicional especializado na pré-escola, trabalhou no departamento da pré-escola como supervisora, depois foi direto para a Pré-escola Juracy A. Conceição.</p> <p>Fez Pedagogia, à distância, na UESC de 2003 a 2008.</p> <p>Trabalha, há 25 anos, como professora de pré-escola e já participou de muitas formações continuadas, como: ARCO, PROFA, PCN e outras contratadas pelo município.</p>	<p>vida estudantil, inclusive na faculdade.</p> <p>A escola Santa Terezinha era cheia de normas, era do tempo do sapato Vulcabrás, a meia tinha de ser branca e a saia abaixo do joelho. Era colégio de freira; por isso ninguém vestia roupa de alça. Até hoje ela não consegue usar uma vestimenta desse tipo para sair na rua, porque pensa estar nua.</p> <p>Quando cursava Pedagogia teve muitos problemas com o marido. Ela não sabe dizer se era ciúmes ou outro fator. Mas, quase desistiu do curso, porque não aguentava mais as pressões e as coisas que aconteciam quando chegava a casa.</p> <p>Até hoje não se vê valorizada pelo município por ser professora de pré-escola, pois, desde o término do curso de Pedagogia, em 2008, nunca foi aprovada sua mudança de nível. E ela não quer se aposentar com o salário que tem.</p> <p>Ela adora trabalhar na Pré-escola Juracy A. Conceição, mas vê muitos problemas na profissão. Para ela é muito difícil trabalhar com uma turma de 20 alunos sem auxiliar, ainda mais quando há crianças especiais, como é o caso de sua classe. Por isso e por outros problemas, ela acha a profissão muito desvalorizada e avalia que, em decorrência disso, ninguém quer trabalhar com crianças: <i>“Quando é para ir para pré-escola ninguém quer, agora fala para ir pra uma creche. Na creche é mais brincar, passar vídeo para as crianças... Não vai ser nunca como uma pré-escola que é a base até chegar no 1º ano do ensino”</i>.</p> <p>Vê-se como dona de casa dedicada, esposa, avó e professora comprometida.</p> <p>Gostava muito de se divertir nas festas dançando, mas, há um bom tempo, prefere ficar dentro de casa a passar vergonha pelos ciúmes do marido.</p>
---	--

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2014.

Em seguida, parti para a análise formal do texto. Nela, tento identificar os distintos tipos de textos e os principais elementos marcadores de finalização e inicialização de um novo tópico ao longo da entrevista. Ou seja, nessa etapa da análise, identificam-se todas as passagens estritamente narrativas, as explicativas e também as argumentativas. Cada uma dessas, identifiquei com uma cor diferente, pois a intenção é distingui-las durante toda a narrativa. Assim, usei a cor cinza para as passagens narrativas, a cor verde para as argumentativas e a cor amarela para as explicativas, como se verifica abaixo em um trecho da entrevista de Marta:

Quadro 5 – Análise formal da Entrevista Narrativa

Textualização da entrevista de Marta		
Legenda:		
Cinza:	esquema	Verde:
comunicativo narrativo.	comunicativo argumentativo.	esquema
		Amarelo:
		comunicativo explicativo.
<p><i>Sou do interior de Sítio Novo do Maranhão [distante de Imperatriz 1 633 km]. Um lugar chamado Fazenda Grande. Tenho boas lembranças de lá. Ah! Se eu pudesse voltar e ficar por lá, mas a gente tem que estudar. Já somos alguém, mas temos que procurar ser mais ainda. Então, minha família achou melhor que a gente viesse morar na cidade [Imperatriz] pra ter um estudo, assim tivemos que vir morar nas casas alheias pra poder estudar. Graças a Deus, até agora, está dando tudo certo. Na minha família eram quatro pessoas: duas mulheres e dois homens; e o pai e a mãe.</i></p> <p><i>Minha infância, foi vivida na roça, estudei um bom tempo onde eu morava. Minha infância foi boa. Eu brincava, banhava em rio, brincava com as brincadeiras que hoje as pessoas não brincam mais. As famílias hoje não fazem mais isso com as crianças. Eram brincadeiras do esconde-esconde, do tuntun, do passa o anel, de pular corda, do elástico... Então, minha infância foi boa, graças a Deus. A gente tinha aquele trabalhozinho normal mesmo, mas a gente sempre tinha aquele tempo de brincar. Olha... Eu lembro bem de brincadeiras que hoje as pessoas não brincam mais e, se eu pudesse voltar atrás, eu estaria lá onde eu morava antigamente, não teria vindo pra cá [Imperatriz. Fala saudosamente do lugar onde morava]. Porque eram nos rios... Tinha muitos rios, cacimbas (não sei se as pessoas hoje conhecem o que é cacimba. Era um poço, tipo açude, que era conhecido como cacimba). A gente brincava bastante, principalmente quando os rios estavam meio cheio, a gente brincava, pescava. Eu me lembro da minha infância, pra mim foi uma infância ótima, graças a Deus, cheia de muita alegria e muita paz, harmonia por parte da nossa família.</i></p>		

Como já falei, era uma criação rígida, obedecia e respeitava, mas tinha as brincadeiras, tinha os momentos bons.

No rio a gente brincava pulando, subindo... Tinha sempre o lugar de lavar roupa e de banhar, esse de banhar era mais fundo, e sempre tinha um pau [uma madeira], que a gente subia nele e pulávamos na água. E assim era uma sequência: um pulava, o outro, mais o outro... Sempre tinha essa brincadeira. Agora quando o rio estava cheio demais, a mãe da gente não deixava ir, devido ao perigo mesmo, a gente brincava nas cacimbas (tinha a mesma divisão: as de pegar água e as de banhar), deitava, empurrava... Aquela coisa de família mesmo. Coisas que hoje não se vê mais. Ah! Nosso trabalho era de varrer a casa, o terreiro, encher os potes, alimentar galinhas, os porcos... Depois que a gente terminava tudo isso, nossa mãe dizia que a gente poderia brincar um pouco [...].

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2013.

No momento seguinte, fiz a descrição estrutural do conteúdo, na qual analisei cada segmento da narração central, e quando não conseguia fazê-lo detalhadamente, fazia, pelo menos, parcialmente a análise dos segmentos relativos à fase de perguntas. Segundo Weller (2009, p. 07), esse exercício tem “o intuito de verificar a função destes para a narrativa como um todo (Gesamterzählung) e de identificar aqueles que têm apenas uma relevância local ou que estão relacionados somente com algumas partes da entrevista”. Valendo-me de Schütze (2011, p. 213, destaque do autor),

Nesse momento da interpretação, também são empregados indicadores formais internos, tais como elementos de ligação entre as apresentações de eventos específicos (“então”, “para”, “porque”, “todavia”, e assim por diante); marcadores do fluxo temporal (“ainda”, “já”, “já naquele tempo”, “de repente”, e assim por diante) ou ainda marcadores relativos à falta de plausibilidade e necessidade de detalhamento adicional (pausas demoradas, diminuição repentina do nível da atividade narrativa, autocorreção com encaixes associados à apresentação de explicações de fundo) [...].

O foco central dessa parte da análise é a identificação das diferentes estruturas processuais no curso da vida, tais como: “etapas da vida arraigadas institucionalmente; situações culminantes; entrelaçamento de eventos sofridos; pontos dramáticos de transformação ou mudanças graduais; assim como desenvolvimentos de ações biográficas planejadas e realizadas” (SCHÜTZE, 2011, p. 213-214). Deve-se ainda verificar não só o que está sendo narrado, mas também como a narrativa está sendo construída. Por isso as notas de campo são importantes para complementar as análises, haja vista que muitas sensações,

sentimentos, incômodos e gestos – como dito anteriormente – fazem parte da construção da narrativa, mas não são vistos por meio de sua leitura, e, sim, pelo pesquisador no momento da narração. Desse modo, tais registros devem ser feitos no diário de pesquisa.

Há de se esclarecer que nem sempre todas essas estruturas processuais no curso da vida das entrevistadas aparecem em suas narrativas, tampouco é necessário que todas as estruturas descritas anteriormente apareçam. A ideia é identificar as que se revelam para realizar a etapa final da análise.

Prosseguindo com a análise, fiz a abstração analítica, nomeada assim por Schütze (2011). Para ele, o pesquisador deve se distanciar dos detalhes observados e analisados anteriormente e passar a verificar “as expressões estruturais abstratas de cada período da vida”, colocando-as “em relação sistemática umas com as outras” (SCHÜTZE, 2011, p. 214). O objetivo dessa etapa é reconstruir “a biografia como um todo [...] desde a sequência biográfica das estruturas processuais que dominaram a experiência em cada ciclo da vida até a estrutura processual dominante na atualidade” (SCHÜTZE, 2011, p. 214). Durante esse processo, Weller (2009, p. 08), amparada em Riemann, “sugere ainda uma distinção entre os aspectos que são específicos da biografia do entrevistado e aqueles que podem ser generalizados, ou seja, que podem ser encontrados em outras biografias”.

Após o exposto, dediquei-me à análise do conhecimento, ou seja, às teorias construídas pela entrevistada sobre sua identidade e sua história de vida. Segundo Weller (2009), as construções realizadas pela entrevistada sobre sua biografia e sobre si, assim como as teorias explicativas sobre determinados acontecimentos ou escolhas realizadas por ela, podem surgir tanto nas passagens narrativas nas fases iniciais da entrevista quanto na etapa conclusiva da Entrevista Narrativa.

Desse modo, é possível observar a importância em identificar os diferentes tipos de textos, como fiz no quadro 5. Ou seja, identificar as passagens estritamente narrativas, explicativas e argumentativas ajuda a realizar a análise do conhecimento, pois olhando para elas consegue-se, com menos dificuldades, identificar as avaliações realizadas pelas professoras sobre suas identidades.

Assim, também são fundamentais as perguntas realizadas no final da entrevista para esclarecer questões e/ou juízos de valores emitidos na narrativa. Como já afirmei antes, para o pesquisador construir melhor sua análise é aconselhável ter um diário de pesquisa ou um formulário para sintetizar os conteúdos dos comentários informais imediatamente depois da entrevista. Mas, sugiro que esses comentários também sejam gravados, caso o entrevistador não consiga guardar todos os dados em sua mente, ele necessitará retornar a eles, algumas

vezes, para solicitar esses esclarecimentos para os entrevistados, como foi meu caso. Se o pesquisador preferir gravar os comentários finais, é preciso esclarecer o fato para o narrador e solicitar sua autorização.

Ainda sobre a análise do conhecimento, de acordo com Schütze (2011, p. 214),

esse processo requer ainda uma interpretação sistemática das funções de orientação, assimilação, interpretação, autodefinição, legitimação, ofuscamento e repressão do portador da biografia. Sem conhecer o quadro biográfico dos acontecimentos e das experiências para a produção teórica do conhecimento pelo próprio portador da biografia, é impossível determinar a importância da produção de teorias biográficas para o curso da vida.

Ressalto que a análise do conhecimento pelo produtor da biografia é sempre realizada a partir da perspectiva atual e não pretérita. Tendo isso em mente, Weller (2009), fundamentada em Schütze (1987), indica alguns elementos não indexados: teorias sobre o “eu” ou autodescrição biográfica; teorias explicativas; avaliação da trajetória biográfica ou teoria sobre a biografia; explicações ou construções de fundo; projetos biográficos, modelos ou teorias que orientam a ação; descrições abstratas; avaliações gerais e teorias comentadas. Então, com o quadro 4, construído logo após a textualização, pude realizar esta parte da análise com menos dificuldades.

Vejo essa etapa como uma das mais críticas, para não dizer complicadas, visto que alguns elementos não indexados possuem características semelhantes. Entretanto, o que conduzirá toda a análise é a interpretação do pesquisador, por isso enxergo como fundamental o diálogo constante com a teoria e as (re) visitas às narrativas.

Para a realização das etapas até aqui descritas – descrição estrutural do conteúdo, abstração analítica e análise do conhecimento –, desenvolvi o esquema de anotações nas bordas das narrativas. Isso me ajudou a avançar na análise, refazê-la, verificar em uma terceira e/ou quarta leitura que precisava voltar à teoria para distinguir alguns elementos que, durante a primeira e/ou segunda leitura, não havia me dado conta e/ou enxergado. Então, a título de visualização didática, exponho a narrativa de Kelly para exemplificar:

ANÁLISE DA ENTREVISTA TEXTUALIZADA DA PROFESSORA KELLY

Dados da entrevista

A primeira entrevista foi realizada no dia 9 de julho de 2013, no período vespertino, na sala de aula da pré-escola. Foi audiogravada e durou 35 minutos e 47 segundos.


Kelly é casada e mãe de um filho. Atualmente mora em um povoado da cidade de Governador Edson Lobão, distante de Imperatriz a 17 km. Durante a entrevista, Kelly se mostrou interessada pela pesquisa que participava, mas alertava ao pesquisador que era uma professora inexperiente, pois só tinha dois anos de docência e, na pré-escola, o ano de 2013 era sua primeira experiência. Ela estava bem tranquila e atenta às perguntas. Segundo Kelly, esse tipo de entrevista parece uma terapia, pois lhe permitiu ir ao passado e percorrê-lo até os dias atuais (Diário de Pesquisa, 9 jul. 2013).

A primeira textualização foi entregue, pessoalmente, pelo pesquisador no dia 20 de fevereiro de 2014 e foi aprovada sem acréscimo, também pessoalmente, no dia 24 de fevereiro de 2014, pela entrevistada, com sua autorização verbal para a utilização do texto (Diário de Pesquisa, 28 fev. 2014).

Na entrevista textualizada abaixo, destaco elementos e, para isso, uso algumas legendas. Todos os elementos de ligação entre apresentações de eventos específicos realço com a **cor amarela**; as marcas de fluxo temporal, com a **cor azul clara**; os marcadores relativos à falta de plausibilidade, com a **cor cinza**; as marcas (DOMINICÉ, 2010) ou incidentes críticos (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001), com a **cor verde**. Com um círculo, destaco sentimentos que ainda se mostram permanentes na biografia da entrevista.

Minha vida de criança foi aqui em Imperatriz. Sempre morei no centro da cidade, na Rua Delta, próximo à Associação Médica.

*Não vou mentir não, eu brinquei muito pouco, muito pouco mesmo. Eu tinha os amigos reduzidos também. **Porque**, como morava no centro da cidade, era sempre presa. Eu ia pra escola, voltava da escola pra casa... **E sempre** com poucos amigos. Brincava numa parte da*



Teoria
explicativa

rua... **Sempre** brinquei muito pouco. Eu andava de bicicleta, brincava de manchete, do queima. Tudo isso eu brinquei, mas muito pouco. Depois foi só estudar.

E minha relação com meus pais era normal. Eu obedecia, respeitava; eles sempre fizeram tudo por mim. Era normal.

Será que, por isso, atitudes de alunos que ela chama de problemáticos são anormais para ela?

Conceito de normalidade

Minha família mudava muito de casa, porque morávamos de aluguel. Moramos na Rua Bom Jesus, depois na Rua Sousa Lima, só depois fomos pra Rua Delta, porque já era endereço fixo. Isso com 11 anos de idade e fiquei na Rua Delta, dos 11 aos 17 anos de idade.

Não tenho muita lembrança de minha infância. Acredita? **Porque...** Era só minha família e eu!

Só meu pai, minha mãe, eu e meu irmão menor. Minha relação com meu irmão mais novo era muito boa [fala com nostalgia], brincávamos de boneca, de restaurante; **isso quando** ele era pequeno, depois que cresceu ele não quis mais saber dessas brincadeiras não [nítida marca de gênero]. **Por isso** a gente foi se afastando, porque ele tem uns interesses e eu tenho outros. Na adolescência, a gente seguiu caminhos diferentes, mas, hoje, a gente se comunica bem.

Minha primeira escola foi a Escola Santa Terezinha [escola privada tradicional da cidade, gerida por freiras da ordem das terezianas], tinha jardim I, II, depois ia pra Alfabetização. Eu entrei lá com quatro anos de idade no jardim I e fiquei até a 1ª série [atual 2º ano do Ensino Fundamental]. Lembro bem dela e do nome de minha primeira professora, que era Noelha.

Eu era muito retraída. Ainda hoje sou retraída. Eu era tímida, se eu tivesse um problema, eu escondia.

Lembro-me bem, como **naquele tempo** a escola era tradicional, as professoras faziam um modelo de arte e fixavam na parede, a gente tinha que seguir aquele modelo de arte fixado na parede. Uma vez eu estava fazendo e borrei, então fiquei com vergonha e medo de mostrar pra professora, **por isso**, eu amassei e escondi quando a professora perguntou “cadê a tarefa?”.

Eu sempre fui assim retraída, não conseguia me comunicar direito, isso era desde criança. Eu tenho essas lembranças...

Aspecto que pode ser generalizado

Teoria sobre o eu

Teoria sobre o eu

Aspecto específico

Construções de fundo

Quando chegava perto da prova oral, eu pedia pra ir ao banheiro [risos], fugia da prova, porque tinha vergonha de falar em público. Eu era retraída mesmo. Voltei pra escola Santa Terezinha em 1994 (ano em que o Ayrton Senna morreu. Lembro-me do detalhe assim: um puxando o outro) e estudei da 4ª até a 6ª série [do 5º ao 7º anos do Ensino Fundamental].

Etapa da vida arraigada institucionalmente

Situação culminante

Teoria explicativa

Houve um fato, que até hoje quando vejo essa professora eu fico chateada com ela. Como eu fui pra Escola São José de Ribamar, e lá o ensino é fraco comparado com a escola Santa Terezinha [ênfatisa], voltando para o Santa Terezinha, eu já estava atrasada, principalmente na matemática, porque lá sempre foi avançada a matemática e o livro era complexo. **Lembro-me que a professora corrigia as provas sempre no quadro negro, só que nesse dia ela não quis escrever no quadro, ela queria corrigir oralmente, só que quando ela fazia assim eu me perdia, eu não sabia pra onde ir, o que fazer... Os que já sabiam falavam pra ela continuar, falar sem escrever mesmo. Então, ela continuava. Eu perdida, olhava pro lado, pro outro... Ela olhou pra mim e apontou, dizendo pra classe: "olha lá, olha lá... Vou escrever no quadro mesmo, aquela lá está perdida!". Isso me marcou. Hoje ela é advogada. É a doutora Alice Leite. **Naquele tempo, ela já era advogada e professora. Depois, ela abandonou a carreira de professora e ficou só advogando. Até hoje, fico chateada quando a vejo.****

E hoje eu não sou tão ruim em matemática, sou até boa, graças a Deus! Mas, quando estudava eu era horrível em matemática. Tinha dificuldade. Mas fui crescendo, crescendo... Fui interessando-me, fazendo concurso... **Hoje** me considero boa em matemática. De 10 questões, 5 a 8 eu respondo. Por isso me considero boa.

Na 2ª e 3ª séries [atuais 3º e 4º anos do Ensino Fundamental] eu estudei na Escola São José de Ribamar [escola pública da rede municipal de ensino]. Na escola São José de Ribamar, eu entrei com uns 7 a 8 anos. Eu tinha uma professora na 3ª série que era muito querida, muito mesmo. Eu a chamo de Zezé (a paixão dessa escola era essa professora Zezé), só que **ela fumava, e por isso tinha o cheiro muito forte de cigarro, por isso eu me lembro muito do cheiro do cigarro dela. Isso ficou marcado, por causa do cheiro de cigarro.**

Da 7ª até o 3º ano do ensino médio, estudei na Escola Coelho Neto [escola privada de médio porte]. Ali passei um bom tempo, que até abusei! Não tinha dificuldade em conteúdos. Mas lá foi assim: como eu saí da Escola Santa Terezinha já adolescente (e adolescente tem

Experiência central que molda a biografia

Lembranças do tempo de escola

Ponto dramático de transformação

aquelas crises) e fui para o Coelho Neto, eu já estava em crise porque eu não queria sair de lá [Santa Terezinha], queria continuar lá. Mas, eu não tinha mais condições de me manter lá. Então, entrei em crise, me envolvi com alunos da zona da bagunça [risos longos]. Isso foi com uns 13 a 14 anos de idade; até a 8ª série eu era rebelde, só ficava na zona da bagunça, mas nunca deixei de estudar, minhas notas sempre eram boas. Quando meus pais iam pra reunião, uma professora reclamava de mim, porque eu tinha uma “panelinha” [o grupo de bagunça] e era conversadeira. Com isso, nós até apelidamos essa professora de “Tchoco”, porque ela tinha um tamanco grande da Tchoco. Quando ela vinha pra sala o som das pisadas era potoco, potoco... A gente dizia: lá vem a “Tchoco” [risos longos]. Era engraçado! Era bom; coisa de adolescente. Traz boas lembranças...

Só que nunca deixava de estudar. Eu fiquei para recuperação, mas passei. Já no 1º ano do médio eu fui deixando isso. Eu disse: “quer saber, vou é tratar de estudar!”. No 1º ano fiz o PSG [Processo Seletivo Gradual, antigo sistema que a UFMA adotava para ingresso na graduação] (o vestibular seriado da federal), no 2º e 3º anos também; depois fiz três anos seguidos e passei em 4º lugar pelo PSG para Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão/UFMA, e resolvi fazer Pedagogia mesmo. [Pra mim foi maravilhoso entrar na universidade.]

Quando cheguei e vi a biblioteca parecia que eu estava em outro mundo, fiquei maravilhada (lá pode ser tudo, mas a biblioteca é muito rica). Com o passar do tempo fui vendo os defeitos (claro que as universidades federais têm aqueles defeitos), professores, recursos que são poucos... [comenta das péssimas condições das salas de aula, do abandono das políticas do período FHC às instituições federais de ensino superior] Mas, fui empurrando com a barriga. Minha sorte é que eu não peguei nenhuma greve. Fiz os cinco anos, direto sem greve, essa foi minha sorte.

Eu ia muito à biblioteca, fazia muita pesquisa de campo. Íamos pra praia fazer pesquisa de campo, congressos em outros estados...

Fazer pedagogia não foi minha vontade de vocação. Foi mais por falta de opção. **Naquela época** eu queria fazer o curso de Farmácia. **Se naquela época** tivesse o curso de Farmácia, eu teria feito. Só que, hoje, eu não quero mais Farmácia (a gente vai mudando, vai mudando de ideia). Se fosse pra eu fazer, hoje, eu escolheria o curso de Direito. **Mas, naquele tempo** [antes do REUNI, visto que nos primeiros anos do governo Lula cinco novos cursos

Desenvolvimento de ações biográficas planejadas e realizadas

Aspecto que pode ser generalizado

Aspecto que pode ser generalizado

Construções de fundo

passaram a fazer parte do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia/CCSST] *era só Direito, Contábeis e Pedagogia na UFMA, como era só esses três mesmo, era Pedagogia ou nada! Então, eu disse: “vou tentar Pedagogia, mesmo”. Tentei e passei. Como eu já tinha feito o curso decidi seguir a profissão. E estou até hoje.*

Entrei na UFMA com 17 anos, em 2003, já tem 10 anos. A única coisa que me marcou foi minha primeira apresentação oral pra toda sala, bem na frente; foi até sobre Karl Marx, na sala de recursos que chamavam na época (parece que hoje é sala de vídeo). Eu tremia, minha voz gaguejava. Foi horrível! Só que, na continuação, passei a apresentar normal, pois já estava acostumada com todos, com a turma. O povo perguntava se eu era muda, porque eu era calada. Olha, eu não sei bem porque eu era assim, não sei o motivo; acho que eu nasci assim (faz igual a Gabriela, “eu nasci assim, eu cresci assim...”). Parece que é coisa de criança!

Teoria do eu

Meu pai e minha mãe eram muito conservadores. Eles não deixavam eu ir pra casa de vizinhos, ficar na rua passeando... Isso eles não deixavam. Talvez isso foi me trancafiando..

Construções de fundo ou teoria explicativa

Na UFMA, teve um estágio relacionado às matérias de Filosofia e Sociologia [Estágio Curricular Supervisionada em Disciplinas Pedagógicas] que foi legal. Nós resolvemos trabalhar com adolescentes na escola São José de Ribamar, a mesmo que estudei. Eu voltei pra estagiar. Lembro-me que abordamos o tema drogas, nesse dia, fizemos cartazes, palestras... Chamamos os pais... Colocamos o filme que tratava das drogas pra eles assistirem... Esse dia foi bom, eu gostei! Marcou também.

Construções de fundo

Das matérias do curso de Pedagogia que eu não me dei bem foi a Didática, nessa eu não me dei bem. Até porque foi aquele F. A. que deu aula e ele, por ser muito ocupado, não tinha tempo pra orientar ninguém (ele dava aula em três faculdades, não sei pra que isso!). Então, ele deixou a desejar nesse ponto. Até hoje tenho dificuldades com a matéria de Didática.

Ponto dramático de transformação ou mudança gradual

Quando terminei Pedagogia eu já tinha me mudado de Imperatriz, já fazia tempo. Fui pro Bananal [era um povoado da cidade, hoje é parte do município de Governador Edson Lobão], porque meu pai comprou um supermercado lá e tivemos que nos mudar pra lá; mas sem querer ir. Pra mim foi outro baque morar num lugar que não gosto! Tu imaginas sair de uma cidade, de uma Imperatriz e chegar num interior, é estranho! Aqui eu saía na porta, eu via a prefeitura, o calçadão, ia pra Praça Mané Garrincha, vivia no meio da civilização, pode-se

dizer; aí chegar num lugar que você acha tudo estranho, pessoas estranhas, aquela vida de rotina [fala carregada de descrédito], de interior, porque lá não tinha opção pra sair, ou você fica em casa, senta na porta ou vai pro bar, isso lá tem muito. Então, eram essas as opções, poucas opções, mas hoje está até melhor, tem academia, restaurante, já desenvolveu muito. Mas se eu pudesse eu morava era aqui, eu voltava pra Imperatriz [demonstra gana].

Fui indo, fui indo, até que me acostumei com o local, assim, até hoje moro no Bananal. Casei-me e tive meu filho lá. Acostumei. No começo foi ruim, porque eu vinha pra cá estudar toda noite, voltava pra lá depois das 23 horas no ônibus e chegava em casa meia-noite. Esse ritmo foi durante 4 anos, indo e voltando todo dia!

Depois que me formei, logo um ano depois que me formei, fui contratada pela prefeitura de lá [Governador Edson Lobão]. Trabalhei por dois anos como contratada. Foi um ano dando aula e o outro de licença maternidade e quando voltei fui pra secretaria porque não tinha mais vaga na sala de aula. Então, pode-se dizer que passei um ano na sala de aula e um ano na secretaria.

Daqui em diante a entrevistada narra as culturas escolares que vivenciou até agora como professora.

⇒ *Meu primeiro emprego no Bananal foi com o 3º ano do ensino fundamental. No primeiro dia foi lindo, porque eles ficam com receio da gente, então, a gente brinca, dá aula... Depois começaram os problemáticos. Eu tinha uns três problemáticos e eles eram agressivos e violentos. Chamávamos o pai, o pai não, a avó, porque eles eram criados por avó e ela não tinha mais força nem cabeça pra “lidar” com eles [os alunos/netos problemáticos], porque eram criados soltos na rua, era caso já de Conselho Tutelar, só que, como lá era atrasado, deixava soltos, porque não tinha o conselho. Então, foi assim... Fui levando até o fim do ano; ele [agora fala só de um dos ditos problemáticos] foi faltando, a família mudou de local e levou ele, assim ficou melhor, os que ficaram eram bem melhores, inteligentes, aplicados... Fui desenvolvendo minha aula melhor. Mas até quando eles [volta a incluir todos os 3 problemáticos] estavam lá, minha aula era horrível, porque eles me atrapalhavam direto.*

Na minha sala do 3º ano tinha aluno que não sabia ler ainda, coisa que já deveria ter aprendido no 1º ano. Eu achei isso muito estranho (como as professoras passam esses meninos para frente [outra série] sem saber ler! Imagina, vai chegar no 5º ano sem saber ler!).

Teoria explicativa

Aspecto que pode ser generalizado

Lá houve um caso de um menino que chegou no 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler, teve de voltar pro 5º ano. Achava tudo muito estranho, mas como eu havia chegado agora, fui contratada, primeiro ano de experiência, fiquei na minha. Depois que fui ver as deficiências que há. A maioria das crianças não sabia ler e eu tinha que trabalhar com os que sabiam ler e também com aqueles que não sabiam. Então, era assim: um dia eu ministrava uma aula avançada, já no outro era uma retroativa, era assim... Eu não poderia deixar os outros pra trás. Era difícil, não era nada fácil trabalhar lá! Eu tentava conversar com os pais, mas, principalmente esses pais do interior, acham que é besteira de professora. Eles não davam a mínima; mas as crianças que não sabiam ler eu deixei reprovadas, agora os outros [aqueles que, segunda ela, sabiam ler] eu avancei; mas eu não sei como ficou tudo lá, porque eles [a gestão escolar] mudam. A gente entrega o boletim, o diagnóstico, mas eles [gestão escolar] mudam, porque não querem saber de qualidade e sim de quantidade. Eles querem saber que passe o aluno, que empurre pra frente. Eles não querem o pepino pra eles. Mas no meu boletim, no meu relatório, no meu diário eles [os ditos alunos] estão como reprovados.

Modus operandi

Construções de fundo

Terminou o contrato, fiz o concurso da prefeitura de Imperatriz e passei. O concurso de lá eu também fiz, mas não passei, porque não era pra eu ir pra lá e sim vir pra cá [risos].

Construções de fundo

Teoria explicativa e escolha pela educação infantil

Passei em Imperatriz no último concurso que teve agora [2012] e escolhi a escola Juracy Conceição, porque, como já trabalhei no Ensino Fundamental, já tive essa experiência e sei que os meninos [engloba todos] são difíceis. Então, decidi trabalhar com os menores, com a Educação Infantil... Resolvi esse ano experimentar a Educação Infantil.

Esse é meu primeiro ano como concursada [2013]. E também eu cheguei à conclusão que quanto menor a criança, melhor pra “lidar”. Nessa fase eles são mais criativos, mais organizados, é mais fácil pra conversar com eles, por isso eu resolvi trabalhar na educação infantil, por essa facilidade pra “lidar” com eles, porque depois de grande é mais difícil.

Estou gostando muito de trabalhar na educação infantil, mesmo tendo uns que dão problemas, logo porque sempre tem uns que dão problema, não tem jeito, mas são mais fáceis de “lidar”; a gente conversa com os pais e dão mais atenção (quanto menor as crianças, os pais dão mais atenção, quanto maior eles não dão mais atenção pras crianças). Estou me identificando com a pré-escola. Inclusive já tem um aluno muito próximo a mim. Houve um dia que faltei devido a uma manifestação que fizeram na BR 010, fiquei presa no ônibus. A criança veio e não me viu e sim outra professora, a criança não ficou na sala, chorou... Foi o jeito a mãe dela levou de volta. Então, eles já têm mais afinidade com a gente, o amor que eles têm; os maiores podem até ter, mas não demonstram. Então, estou gostando dessa nova experiência, posso dizer. Mesmo apesar de eu já ter trabalhado, mas é uma nova experiência.

Teoria explicativa

Eles [alunos] são demais! São obedientes, possuem certo temor ainda, um certo receio em desobedecer. É bom, facilita nosso trabalho e eles aprendem mais. Com os grandes [alunos maiores, do 2º ano adiante] é mais difícil, se não tiver ajuda dos pais, não dá certo, não se tem sucesso.

Construções de fundo

Meus alunos são bons em matemática. Eles contam de 1 até 30; só que na escrita... Eles sabem de 1 até 10, de trás pra frente, estou avançando com eles na escrita até 20. Alguns já estão somando algumas coisas, não montando a parcela, mas contando daqui com outro de lá [parece que não é o uso do processo algorítmico]. Eles vão juntando, é assim que trabalho a soma com eles. Vão contando, não formando parcelas. Trabalho com triângulo, retângulo, círculo... As formas geométricas. Contagem de tampinhas, de canudos... Eu coloco na mesa os canudos e peço pra eles contarem. Alguns conseguem contar até 30, mas outros ficam pra trás, então, tenho que manejar. Ditado de numerais eu faço muito com eles, bingo dos numerais, se bem que no bingo tenho que dar um incentivo, um presentinho, nem que seja um pirulito senão... É assim que trabalho a matemática.

Como ensina matemática

Minha relação com minhas colegas de trabalho é muito boa, a gente brinca muito, conversa, aprendo junto com elas que são mais experientes. Eu chego e pergunto pra elas se algo pode ou não pode, porque tem coisa que na Educação Infantil não pode; como trabalhei no fundamental, lá é outra coisa, já aqui é diferente. Não tenho nada que reclamar de minhas colegas de profissão. Elas são muito engraçadas, a gente se junta pra sorrir, pra descontrair, porque senão...

Modus operandi

Aspecto que
pode ser
generalizado

Como já disse, não decidi ser professora, foi falta de opção na época que fiz o curso, mas já que entrei na chuva vou me molhar. Hoje eu estudo pra fazer concurso em outras áreas e se eu conseguir passar eu saio da educação pra ficar em outra área. Mas, enquanto isso, fico por aqui. A gente tem sempre que buscar o melhor e eu busco e vou tentando. Porque a educação é bom de um lado, mas do outro é deficiente, precária, por exemplo: na Educação Infantil é obrigação ter um auxiliar e aqui não tenho, estou sozinha, isso já é uma deficiência. Se houvesse uma auxiliar o quanto que ia melhorar, porque, enquanto uma trabalhava os mais atrasados, eu ia desenvolvendo os outros e assim eles já saíam daqui lendo. Isso deixa a gente frustrada. Tem dia que saio daqui frustrada, com sentimento de fracasso! Isso aqui [trabalhar na pré-escola sem auxiliar] é pra quem tem muito amor mesmo, caso contrário não consegue.

Meu dia preferido é sábado. Domingo eu já não gosto muito, gosto de ficar em casa, mas no sábado gosto de sair, passear, visitar minha família... Nesse sábado agora [dia 13 de julho de 2013] já marquei pra ir à Expoimp [Feira de Exposição Agropecuária de Imperatriz] com minha família, então, até meu bebê de 3 anos de idade também vai. Também gosto de ir à praia. Falou em praia, falou comigo. Ao cinema não vou muito, não gosto, porque não gosto de estar pregada vendo TV. Não gosto de ir ao cinema pra ficar trancada vendo filme, é muito difícil eu assistir um DVD em casa. No teatro eu nunca fui, até tenho vontade de ir, mas só de pensar em pegar ônibus e vir pra cá [Imperatriz] já me desanima, quem sabe quando a gente tiver um carro, pode até ser. Estou até com plano de comprar um carro pra mim.

Projeto
biográfico

Modelo de
educação

Todas as etapas anteriores, desde a separação dos elementos indexados dos não indexados até a análise do conhecimento, foram realizadas nas seis Entrevistas Narrativas, fruto das duas rodadas, só depois parti para a quinta fase da análise. Nela, o objetivo foi desligar-me dos casos individuais e passar a desenvolver uma comparação contrastiva de diferentes textos de narrativas. A escolha dos textos distintos depende dos interesses de pesquisa, e o meu é a trajetória de formação docente de professores da Educação Infantil. O objeto da análise comparativa pode ser tanto de fenômenos relativamente concretos quanto de abstratos.

A ideia, segundo Schütze (2011), é a verificação da significação geral dos conhecimentos resultantes dos estudos de caso singulares a partir de “contrastes mínimos” e “máximos”. A estratégia de comparação mínima entre entrevistas permite um grau maior de abstração com relação às análises realizadas sobre a primeira entrevista, na medida em que o intérprete deixa de tratar o caso como individual e passa a analisar as condições estruturais que estão por trás da particularidade do caso.

Para a estratégia de comparação máxima, o pesquisador seleciona textos de entrevista que apresentam diferença mais acentuada em relação à primeira entrevista, ou seja, entrevistas com contrastes com o primeiro caso analisado, mas que ainda apresentam elementos que possibilitem a comparação. Segundo Schütze (2011, p. 215),

a comparação teórica máxima de textos de entrevista tem a função de confrontar as categorias teóricas empregadas no discurso com categorias opostas e assim destacar estruturas alternativas dos processos biográficos sociais em sua eficácia biográfica diferenciada e desenvolver possíveis categorias elementares que, mesmo nos processos alternativos confrontados uns com os outros, ainda são comuns entre si.

Para visualizar esta quinta etapa da análise, construí um quadro com as semelhanças (BRUNER, 1995)/núcleo comum (BERTAUX, 2010) e as singularidades de cada narrativa. De antemão digo que foi a partir desses elementos, o que é singular e o que é plural, das Entrevistas Narrativas que pude construir um modelo teórico sobre a trajetória biográfica das professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil da rede municipal de Imperatriz-MA. Esclareço ainda que, essa etapa da análise foi realizada depois que as entrevistas construídas durante as duas rodadas foram textualizadas, devolvidas para as professoras e retornadas a mim, porque, assim, pude ter um olhar analítico do percurso biográfico dos sujeitos desta pesquisa.

A seguir, mostro o referido quadro que construí, com as semelhanças, ou núcleo comum, e as singularidades de cada narrativa. Esse quadro foi construído a partir dos esquemas de anotações, como apresentado na entrevista de Kelly. Ao elaborar a narrativa analítica nos capítulos quatro, cinco e seis, essas anotações conduziram a análise, sublinhei-as no próprio texto, evidenciando para o leitor como foi a tecedura do texto.

Na coluna do meio estão as semelhanças encontradas nas narrativas das professoras, listando-as pelas letras maiúsculas:

- A) concepção idealizada ou romântica sobre a infância;
- B) cultura escolar tradicional quando era estudante;
- C) marcas positivas da matemática escolar;
- D) marcas negativas da matemática escolar;
- E) ausência da matemática escolar na Educação Infantil quando era estudante;
- F) marcas familiares na escolha do magistério;
- G) marcas da matemática escolar na escolha do magistério;
- H) concepção romântica sobre o ensino de matemática na Educação Infantil;
- I) visão da profissão docente como vocação;
- J) leitura de sua narrativa lhe causou momentos de reflexões;
- L) migração de outras cidades ou estados para Imperatriz em busca de melhores condições de vida.

Na coluna da esquerda, encontra-se o nome de cada uma das professoras e na outra extremidade suas particularidades.

Quadro 6 – Semelhanças e singularidades das Entrevistas Narrativas

Professoras	Semelhanças/Núcleo comum											Singularidades
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	
Bia	X	X	X		X	X		X	X			<p>Teve uma infância marcada pelas dificuldades que sua mãe enfrentava com os familiares de seu pai.</p> <p>Era uma pessoa que não levava desaforo para casa, mas mudou depois que adotou seu sobrinho como filho. Também se tornou caseira depois desse fato.</p> <p>Vê-se como uma pessoa que começa algo e não termina.</p> <p>Era desportiva quando era estudante da educação básica.</p>
Elizangela		X	X	X	X		X			X	X	<p>É professora iniciante.</p> <p>Desde criança era considerada a aluna mais inteligente da sala de aula.</p> <p>Deseja sair da docência para melhorar de vida, fazendo o curso de direito.</p>
Graça	X	X		X	X	X		X	X		X	<p>Seu sonho sempre foi ser contabilista.</p> <p>Já está cansada de trabalhar como professora.</p> <p>Perdeu seu marido recentemente.</p>
Kelly		X		X	X		X	X				<p>É professora iniciante na Educação Infantil.</p> <p>Afirma que não teve infância.</p> <p>Deseja sair da docência para melhorar de vida.</p>
Marta	X	X		X	X	X	X	X		X	X	<p>Não gosta de trabalhar como professora de Educação Infantil.</p> <p>Só atuou como professora de pré-escola em 2013. Em 2014 permaneceu somente nos anos finais do Ensino Fundamental.</p>

												Foi discriminada na escola por não saber matemática e, indiretamente, por ser negra.
Terezinha	X	X		X	X	X		X	X	X	X	Desde criança brincava de ser professora. Vê seus alunos como seus filhos. Sua mãe é sua referência para tudo.

Fonte: Arquivos da pesquisa, 2013.

Na última etapa da análise, procurei construir, a partir das narrativas orais sintetizadas no quadro 6, um modelo teórico acerca da trajetória biográfica de professores que ensinam matemática na Educação Infantil. Schütze (2011, p. 215) afirma:

[...] Quando grupos específicos (por exemplo: jovens de internatos, mulheres de carreira, altos executivos ou indivíduos sem-teto), são investigados em suas oportunidades e condições biográficas, resultam – ao final da análise teórica – modelos processuais de tipos específicos de cursos de vida, de suas fases, de suas condições e domínios de problemas, ou ainda modelos processuais de fases elementares específicas; módulos gerais de cursos de vida ou das condições constitutivas e da estrutura da formação biográfica como um todo.

Pensando em todas essas etapas da análise proposta por Schütze (2011), acredito que a ideia é buscar convergências e divergências nas trajetórias individuais e, assim, permitir a identificação de trajetórias coletivas. Ou seja, da singularidade parte-se para a percepção de um coletivo. Como destaca Ferrarotti (2010, p. 26), “nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Weller (2009), ao analisar todas as etapas da proposta de Schütze, assevera:

A análise de narrativas segundo a proposta de Fritz Schütze tem como um de seus principais objetivos a reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida (cf. SCHÜTZE, 1981). Em outras palavras: por meio da análise detalhada de entrevistas narrativas, busca-se elaborar modelos teóricos sobre a trajetória biográfica de indivíduos pertencentes a grupos e condições sociais específicas tais como mulheres em cargos executivos, indivíduos sem teto, entre outros. Esse processo é realizado por meio das diferentes etapas acima apresentadas, da verificação, confrontação e diferenciação dos casos até o momento em que se atinge uma “saturação teórica” (cf. RIEMANN, 2003, p. 47). (WELLER, 2009, p. 10, destaque da autora).

A reconstrução de modelos processuais dos cursos de vida, a que Weller se refere, será realizada pela análise de eixos que emergiram das Entrevistas Narrativas que sintetizei no quadro 6 após as etapas descritas nas páginas anteriores, com meu olhar voltado aos objetivos. A interpretação está atravessada pelo referencial teórico adotado, o qual orientou a própria elaboração dos objetivos.

Os elementos do quadro 6 que apontam as semelhanças/núcleo comum ou as singularidades, ora estão relacionados diretamente ao foco desta pesquisa, ora são elementos constituintes impactados pelas marcas e/ou pela ausência da matemática escolar. Ou seja, eles

também possuem relação estreita com o foco da investigação. Por isso, a partir das semelhanças/núcleo comum e das singularidades visualizadas no quadro 6, construí três eixos de análise que não são excludentes:

- 1) a representação de infância das professoras e suas experiências como criança, os tempos de estudante, as marcas e as ausências da matemática escolar;
- 2) as marcas da família e da matemática escolar na escolha do magistério, a identidade docente e os projetos biográficos de resistência ou permanência;
- 3) a atuação como professora da Educação Infantil, a representação da docência e do ensino de matemática nessa etapa da educação básica.

Esses eixos são acontecimentos e experiências de aprendizagem construídos ao longo da vida das professoras que participaram desta investigação e podem ser estendidos aos grupos sociais com os quais elas se identificam. Assim como em outras pesquisas (auto)biográficas em educação, esta também se inscreve na lista daquelas que ampliam e produzem conhecimentos sobre a pessoa em formação, suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, fazer e biografar resistências e pertencimentos. Pelas semelhanças também é possível construir uma história coletiva da profissão docente.

Nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças. (BOSI, 1994, p. 38).

Por isso estou optando pela análise narrativa. Como já anunciei na apresentação deste estudo, escrevo um texto narrativo em que minha história se cruza com as histórias das professoras entrevistadas; um texto em que as diferentes vozes – a minha, a das professoras da Educação Infantil e a dos autores – se entrecruzam na reconstrução de sentidos. Então, os próximos capítulos, organizados a partir dos três eixos já anunciados, são frutos da análise das Entrevistas Narrativas das professoras, sujeitos desta pesquisa, de minhas experiências-referências e de meus grupos-referências e, ainda, do diálogo que estabeleço com os autores.

4 HISTÓRIAS DE CRIANÇAS, HISTÓRIAS DE ESTUDANTES. O QUE NARRAM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE SEUS TEMPOS DE INFÂNCIA DENTRO E FORA DA ESCOLA?

Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida,/ Da minha infância querida que os anos não trazem mais!/ [...] Em vez das mágoas de agora, eu tinha nessas delícias/ De minha mãe as carícias e beijos de minha irmã! (Casimiro de Abreu, 1857).

Quem não tem saudades de sua infância? Do tempo em que as preocupações eram tão ínfimas que talvez nem se deva chamá-las de preocupações. Tempos em que tudo era alegria, dança, e as brincadeiras faziam parte de nossas inquietações. Tempos que foram eternizados no poema do brasileiro Casimiro de Abreu, rememorados pelas professoras desta investigação em suas narrativas, umas com tanta nostalgia, outras com lembranças rasas.

Por outro lado, há também as infâncias que muitas pessoas gostariam de apagar de suas mentes, pelo abandono, pelos traumas e por tantas outras ações sofridas. O que pode colocar esse período de nossas vidas como algo a se superar ou esquecer.

Infância (des)querida que também retrata os tempos de estudante, as aventuras com nossos pares, dentro e fora da escola, o trato dos professores conosco e de nós com eles. Assim, contatamos as impressões que ficam marcadas em nossa trajetória de vida. Uma trajetória cheia de altos e baixos, que muito se assemelha à de uma função seno ou revela diversas de nossas escolhas contingenciais.

São esses momentos do percurso das professoras entrevistadas que discuto neste capítulo. Momentos que elas narram e que desvendam suas experiências como criança e mostram muito do que pensam sobre infância. Elas retratam infâncias de muitos tons, sabores e cheiros; apresentando indícios do que, para elas, é ser criança na contemporaneidade. Outro tema que discuto neste capítulo são os tempos de estudante experienciados pelas professoras entrevistadas desta pesquisa, as marcas e as ausências da matemática escolar em suas vidas. As saudades que elas deixam estampadas em suas falas e que também expressam muitas emoções, sentimentos diversos que, ainda hoje, estão cristalizados em suas mentes.

4.1 A representação de infância das professoras e suas experiências como crianças

Entendo como fundamental, já que este estudo trata de trajetórias de professoras da Educação Infantil, que haja aqui uma discussão sobre a infância. Isso se acentua quando, nas narrativas orais das professoras entrevistadas, se percebe de modo tão latente a representação que têm da infância. Por isso, mesmo não fazendo parte diretamente dos objetivos centrais desta pesquisa, este item faz-se importante, visto que atravessa seus objetivos como uma diagonal.

A professora Marta fala de sua infância com nostalgia, relembra acontecimentos e marcas que contagiam quem à escuta. Se ela pudesse voltar atrás, estaria no mesmo lugar que nasceu e morava antes de vir para Imperatriz. Mas, assim como ela, muitas outras pessoas saíram de suas raízes, de perto de seus familiares e amigos para trilharem uma nova vida ou reconstruí-la em uma cidade em plena expansão entre 1950 e 1980. Essas migrações continuaram na década de 2000, mais precisamente com o Reuni, ampliando, assim, o número de cursos e vagas no CCSST/UFMA, com a criação de novos cursos no CESI/UEMA, a vinda de faculdades privadas e a instalação de grandes empreendimentos comerciais e industriais em Imperatriz.

Como no caso de Marta, as lembranças de Graça e Terezinha são vivas e saudosas dos lugares em que nasceram e moraram antes de se mudarem para Imperatriz. Já Kelly e Elizangela costumam dizer que não tiveram infância, cada uma com sua justificativa, chegam à conclusão de que tal fase foi um período da vida delas que passou, mas elas não vivenciaram. Bia teve uma infância cheia de sentimentos amargos, pois via a desolação de sua mãe e ia incorporando em suas atitudes a vontade de libertá-la de seus sofrimentos.

As professoras vivenciaram a infância de maneiras distintas, em lugares diversos, algumas em épocas diferentes, nem por isso a infância de uma das professoras desta investigação foi melhor do que a da outra ou até mesmo do que a sua, caro leitor. Pois, sustentado em Heywood (2004), acredito que a infância é resultado da experiência dos adultos, e a criança, sujeito que experiencia esta etapa da vida dos seres humanos, é um constructo social. Desse modo, infância, neste estudo, é vista como representações que as pessoas criam em determinada época e lugares e, por isso, podem vir a ser divergentes e não cristalizadas.

Como os sujeitos deste estudo são professoras da Educação Infantil, penso que elas constroem expectativas sobre as crianças que ensinam. Talvez essas expectativas surjam a partir das experiências que as professoras tiveram quando eram crianças. Assim, o objetivo

desta seção é identificar a representação de infância que norteia o trabalho das professoras entrevistadas, pois, a meu ver, é um importante elemento que pode ser usado para conduzir suas atividades docentes.

O poema de Casimiro de Abreu, apresentado parcialmente na epígrafe, ilustra bem o sentimento de passado de ouro que algumas professoras expressam em suas narrativas. Arrisco-me a dizer que esse sentimento faz parte do resultado da experiência dos adultos quanto à infância: vive-se uma infância, que para alguns é o modelo ideal, já para outros não. Por isso e por outras ideias, Heywood (2004, p. 45) sugere: “[...] uma abordagem mais plausível seria certamente não perder de vista as formas mutantes de infância com o constructo social”, uma vez que ela é uma construção histórica e social.

Pensar que sempre houve uma mesma ideia sobre infância ou ainda cair na cilada da idealização é não considerar os elementos históricos que compõem o pensamento sobre infância. Desse modo, realizam-se afirmações equivocadas sobre representações que nem sempre são fixas, mas, sim, circulam com pessoas, com instrumentos manipuláveis em uma determinada época, e podem perder força, ou até mesmo, acabar em outras.

Por isso, Marta narrar sua infância e detalhar elementos que não estavam presentes na de Kelly não invalida a existência de uma infância que viveram. Ou Elizangela relatar sua infância e esclarecer que não é a que, hoje, idealiza para seus filhos não pode indicar a inexistência de tal fase, mas, pelo contrário, pode-se questionar o motivo de Elizangela criar uma infância ideal para seus filhos, mesmo ela sentindo saudade das brincadeiras de sua época. Isso nos faz pensar: essa idealização tem algum impacto no olhar que ela tem sobre seus alunos?

Convivi muito com meus irmãos e brincávamos com brincadeiras saudáveis que eu morro de saudade, pois a gente não vê isso hoje. Mesmo assim, costumo falar que não tive infância, porque eu morava no interior até meus 7 anos de idade, desse período me lembro de poucas coisas. Brincava de pega-pega, esconde... Essas brincadeiras bem antigas [...] Brincar de boneca era raro, pois minha família não tinha condição de comprar, então, só brincávamos quando a madrinha nos dava. Esses brinquedos pedagógicos existiam, mas não faziam parte do meu cotidiano. Brincar de fazer carrinhos de lata, essas coisas eram nossa diversão. Isso até os 7 anos, que me recordo. (ELIZANGELA, EN. 09 jul. 2013).

Parece que a colega professora dá indícios para que se pense que sua infância foi furtada, pois, para Elizangela, a qualidade de uma infância é medida pelas oportunidades que as crianças tiveram, seja no aspecto educacional ou social. Por não ter condições financeiras

para adquirir brinquedos industrializados, ela e seus irmãos usavam a imaginação e (re) criavam brinquedos e brincadeiras que já vivenciaram. Elizangela teoriza sobre o que é uma criança que não teve infância:

Quando eu me refiro que eu não tive infância, vem do trabalho muito cedo, por minha família ser muito pobre, eu não tive oportunidades de viver aquela vida de criança: brincar, correr... Ter a hora da criança (hora de brincar, de comer, de estudar, de dormir). Era muito cheia de obrigações. Eu tinha que ajudar em casa, com os irmãos, depois com os sobrinhos... E essa parte [a infância] praticamente foi engolida da minha vida, não existiu. Comecei a trabalhar muito cedo, como babá dos meus sobrinhos aos 7 anos de idade. Então, antes dos 7 anos lembro-me de brincadeiras de crianças do interior: passar o anel, pega-pega; mas eram poucos momentos que tive dessa infância. Porque na maior parte eu tinha hora pra tudo: hora pra acordar, às cinco da manhã, e tinha sua função determinada todos os dias; hora de voltar pra comer e a hora de voltar pra trabalhar de novo. No sertão era assim. Quando chegava, estava cansada e ia dormir. Por isso eu falo que não tive infância, devido a muitas obrigações. (ELIZANGELA, EN, 28 fev. 2014, destaques meus).

Ela acrescenta que por isso quer que seus filhos, a menina que tem e o que está em seu ventre, tenham aquilo que ela não teve: estudos de qualidade, pois ela sempre foi preocupada com isso; brinquedos bons, pois ela nunca teve; escola boa, com professores bons; festa de aniversário, visto que seu primeiro aniversário aconteceu porque sua patroa fez um bolo para celebrar seus 20 anos de idade, então, hoje, todo o ano, faz pelo menos um bolinho para comemorar o aniversário de sua filha.

Entendo que Elizangela se queixe de sua infância, que não queira para seus filhos uma infância, para ela, ruim. Trabalhar ainda criança, sair de casa ainda novinha e viver longe de seus pais para estudar é uma grande adversidade para variadas crianças de hoje e para muitas que dependeram de seus pais e suas mães para fazerem as escolhas por elas. Contudo, para a professora sua opção era aquela, pois cresceu em um estado brasileiro que por muito tempo não cuidou, oxalá já cuide, de suas crianças.

Mesmo assim, não considero que sua infância tenha sido roubada pelo trabalho infantil e pela pobreza que experienciou. O que enxergo é o descaso dos poderes públicos e a ausência de política pública no Maranhão para melhorar a vida de muitas famílias que querem viver dignamente e realizar seus projetos de vida.

Outro destaque da entrevista de Elizangela que discuto é o uso da imaginação, a utilização de brinquedos, a brincadeira de crianças da roça ou outras, que são criações momentâneas. Essas criações também foram atitudes tomadas por Marta e Terezinha em seus

tempos de criança. Aliás, acredito que essas dificuldades não podem ser vistas como elementos para o furto da infância, mas, pelo contrário, elas podem ter favorecido o desenvolvimento da criação e também da imaginação, duas categorias muito bem discutidas por Vigotski (2009b).

Para Vigotski (2009b), há como diferenciar dois tipos principais de atividade criadora. Uma pode ser chamada de reconstituidora ou reprodutiva, aquela que “nada cria de novo e sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia” (VIGOTSKI, 2009b, p. 12). A segunda pode ser denominada “atividade combinatória ou criadora”, aquela que “reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento [...]” (VIGOTSKI, 2009b, p. 14).

Penso que Terezinha fez por muito tempo o exercício da atividade reconstituidora, pois sua narrativa revela indícios desse tipo de atividade em um episódio envolvendo ela e seus dois irmãos:

Nós três gostávamos muito de brincar e eu falava assim: “um é o secretário e a outra é a diretora”. O meu irmão Gaspar gaguejava um pouco, era a coisa que eu achava mais engraçada, mas eu dizia assim: “olha Gaspar o secretário não pode gaguejar; você não pode!”. Eu colocava uma mesa pra ele com muitos livros e dizia que ia mandar um menino pra ele conversar. Eu pegava aquele pau com a cabeça de mamão e colocava na frente dele dizendo: “você vai conversar com ele!”. Era uma graça! A minha irmã, eu dizia que era diretora, a Rosângela. Ela era toda manhosa, dengosa. Eu chegava pra ela e dizia: “mas senhora diretora, você não está fazendo nada com meu aluno, pois ele está mal comportado; diretora você não vai conversar com meu aluno?!”. Ela chorava... Ela ia chorar e dizia: “professora, pois eu não quero ser mais diretora não”. Eu queria mandar neles todos [risos]. Eu dizia mais: “olha diretora, pois agora na hora do recreio, trouxe balinha pra todos...”. Era como se fosse verdade, acredita? Mais foi bom, bom demais! (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013, destaques meus).

Para Terezinha, brincar de ser professora era verdade, assim como é para muitas crianças que brincam, imaginam-se professores, diretores ou outros profissionais. Terezinha é um caso muito semelhante ao que Leontiev (2006) descreve ao analisar o processo de desenvolvimento da brincadeira do período pré-escolar das crianças. Embasado em Elkonin, Leontiev (2006) afirma que a forma primeira do brinquedo, no período pré-escolar da infância, é a dos jogos de dramatização ou, como ele gosta de chamar, jogos de enredo. Pois, “a criança que brinca atribui-se uma função social, humana, a qual ela desempenha em suas ações” (LEONTIEV, 2006, p. 133).

A meu ver, com Terezinha a situação era ainda mais forte, já que é filha de professora, diretora e dona de escola, e, sendo criada quase dentro de uma escola, seus laços com o

ambiente escolar são tão fortes que ela cria construções de fundo para justificar o suposto “dom” que tem:

Quando eu completei meus 10 anos de idade eu queria estar na sala de aula ajudando as professoras, ajeitando os meninos... Então, eu acho que isso já é dom meu, desde pequena. Até quando eu não sabia nada, era muito pequena, eu chegava do colégio fazia minha tarefa e corria pro quintal e ia dar minha aula, nem que fosse pros paus. Do jeito que a professora falava pra mim na sala eu falava pros meus alunos. O meu pai achava a coisa mais engraçada. (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013).

No que se refere à atividade combinatória, penso que Graça e Marta foram as que mais exercitaram esse tipo criação. Brincando de esconde-esconde, boca de forno, pega-pega, pular corda, elástico e tantas outras brincadeiras, elas reelaboravam, de forma criadora, elementos da experiência anterior com outras crianças ou até mesmo com adultos. Modificavam regras, adaptavam ações, incorporavam em uma brincadeira elementos de outras e, assim, criavam novas situações e novos comportamentos.

Tanto Marta quanto Graça tinham o rio como centro de suas brincadeiras, e as áreas adjacentes a suas casas como lugares com bastante espaço e árvores diversas para praticarem suas diversões. Elas e suas famílias, além de brincar no rio, usavam-no para lavar roupa e em outras atividades domésticas.

Graça lamenta por hoje os espaços para as crianças brincarem serem tão escassos ou reduzidos, pois, em seu tempo, o quintal de sua casa era muito grande, possuía muitas árvores frutíferas e espaço para ela e seus irmãos se divertirem, situação que, em muitas casas, quase não existe mais, a dela mesmo é um exemplo: “[...] *Eu mesma criei meus filhos quase presos, porque eu morava em casa de aluguel e nelas não tinha um quintal pra eles correm, brincarem; só brincavam quando iam pra escola, senão ficavam presos em casa*” (GRAÇA, EN, 8 ago. 2013).

Bia não gosta tanto de se lembrar de sua infância, pois houve mais situações tristes do que felizes. Ela conceitua sua infância como um pouco conturbada, tendo um lado ruim: as intrigas dos familiares de seu pai com sua mãe. Esse lado ruim, segundo ela, ficou guardado até hoje em sua memória, impedindo-a de estabelecer uma relação familiar com os parentes de seu pai. Essa etapa da vida arraigada institucionalmente foi alimentando em Bia uma mágoa e um descrédito por esses familiares.

Meu avô, pai do meu pai, vendia leite, mas nunca deu um leite para nossa família, pros outros filhos dele, era leite e mais leite, mas pra nós não. Fomos crescendo, crescendo e minha mãe só sendo humilhada. Até hoje a gente não é próximo deles, fazem suas coisas pra lá, não nos chamam, a gente também não quer ir... E fica assim. Lá uma vez quando a gente vai à casa deles, preparam tudo pra nos receber, mas eu não aceito. Então, é muito difícil. (BIA, EN, 08 ago. 2013).

Essa experiência-referência tem moldado a biografia de Bia como um todo. Ela foi se constituindo como mulher, professora, amiga e mãe, tendo como medida as experiências vividas por sua mãe. Teorizando sobre si, Bia se vê como uma pessoa não vingativa, mas que sabe relevar, pois sua identidade de mãe tem lhe conduzido a ser mais tranquila, amiga, compreensiva, caseira, estados de ânimo que antes não possuía.

Foi tão forte e intensa essa experiência-referência de Bia que nem se lembrou do que brincava quando era criança, nem dos lugares em que fazia isso. O que mais narrou foi esse lado ruim de sua infância, que, segundo ela, não deixou saudades, mas se mantém cravado em sua memória.

Algo semelhante aconteceu com Kelly. Não por desavenças familiares, mas por ser de uma família com quatro pessoas: ela, irmão, pai e mãe. Moravam no centro da cidade de Imperatriz, ela não tinha muito espaço para brincar e quando o fazia era com seu irmão mais novo, até ele alcançar a adolescência e fazer suas próprias escolhas. Segundo Kelly, sempre brincou pouco e não tem muita lembrança de sua infância. Começou a estudar com 3 anos de idade no maternal e, por isso, lembra mais da escola do que das brincadeiras fora dela.

Mesmo brincando pouco, muito ou quase nada, as brincadeiras são importantíssimas para as crianças, pois, segundo Vigotski (2009b, p. 17), “a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas [...]”. As situações experienciadas pelos sujeitos desta investigação quando eram crianças podem impactar suas escolhas metodológicas, o olhar que constroem sobre as crianças e suas atitudes, produzindo representações que podem ser cristalizadas em suas épocas ou revistas, a depender do contexto histórico-cultural.

Dessa forma, Kuhlmann Jr. (2000) faz um alerta sobre a insistência de muitos professores e pesquisadores em querer comparar o presente com o passado. Segundo ele, é preciso “superar a linearidade para não obscurecer o presente que se quer pôr em questão [...]” (KUHLMANN JR., 2000, p. 05). Talvez esse seja um dos grandes desafios para professores da Educação Infantil e/ou pesquisadores que têm como objeto de estudo e pesquisa a Educação Infantil e a infância.

As lembranças de Kelly giram em torno do grupo-referência contrário ao de Bia. Se para esta seu grupo-referência é a família, para Kelly o seu é a escola. Na escola Santa Terezinha, Kelly aprendeu a ler e escrever, passou por alguns apuros nas aulas de matemática, mas conseguiu avançar e ingressar na Universidade. Talvez Kelly tenha tido uma infância desejada por Elizangela para si e, hoje, para seus filhos e alunos. As experiências-referências de Kelly podem estar servindo como parâmetro para ela construir sua representação sobre a criança e o aluno, pois ela narra duas situações que me deixaram inquieto.

A primeira diz respeito a sua mudança de cidade. Já no final de sua adolescência, sua família se muda de Imperatriz para o povoado chamado Bananal, local que pertence ao município de Governador Edson Lobão, a 17 km de Imperatriz, mas que já foi território da cidade mencionada e, em 1997, passou a ser município de Governador Edson Lobão. Retomo uma citação para apresentar como Kelly descreve essa mudança:

Pra mim foi outro baque morar num lugar que não gosto! Tu imaginas sair de uma cidade, de uma Imperatriz e chegar num interior, é estranho! Aqui eu saía na porta eu via a prefeitura, o calçadão, ia pra Praça Mané Garrincha, vivia no meio da civilização, pode-se dizer; aí chegar num lugar que você acha tudo estranho, pessoas estranhas, aquela vida de rotina de interior, porque lá não tinha opção pra sair, ou você fica em casa, senta na porta ou vai pro bar, isso lá tem muito [...] Mas se eu pudesse eu morava era aqui, eu voltava pra Imperatriz (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Sua narrativa sobre essa situação em sua vida é carregada de descrédito sobre o local onde mora atualmente. Essa mudança foi um ponto dramático de transformação em sua trajetória de vida, por mais que, hoje, ela esteja se acostumando, já casou e constituiu família por lá, ainda alimenta o desejo de voltar para Imperatriz. Há indícios em sua narrativa de que o descrédito sobre o local se estendeu para as pessoas e, em especial, para as crianças que moram no povoado, pois, segundo Kelly, quando ela trabalhou como professora contratada, sua turma de 3º ano do Ensino Fundamental ainda não sabia ler, situação que para ela era estranha, e não recebia atenção dos pais e familiares.

Meu primeiro emprego no Bananal foi com o 3º ano do ensino fundamental. Eu tinha uns três problemáticos e eles eram agressivos e violentos. Chamávamos o pai, o pai não ia, a avó, porque eles eram criados por avó e ela não tinha mais força nem cabeça pra “lidar” com eles [os alunos/netos problemáticos], porque eram criados soltos na rua, era caso já de Conselho Tutelar, só que, como lá era atrasado, deixava soltos, porque não tinha o conselho [...] Na minha sala do 3º ano tinha aluno que não sabia ler ainda, coisa que já deveria ter aprendido no 1º ano. Eu achei isso muito estranho (como as professoras passam esses meninos para frente [outra série] sem saber ler! Imagina, vai chegar no 5º ano sem saber ler!). Era difícil, não era

nada fácil trabalhar lá! Eu tentava conversar com os pais, mas, principalmente esses pais do interior, acham que é besteira de professora. Eles não davam a mínima (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Estaria Kelly estendendo seus sentimentos de amargura, descréditos com o povoado para as pessoas que vivem nele, inclusive para os alunos que, para ela, são problemáticos? “Sair da civilização”, como ela diz em sua narrativa, e ir para um local “não civilizado” fez com que ela construísse alguns (pré) conceitos sobre os alunos que não se enquadravam no ideal de criança que ela tinha constituído e também na visão que tinha acerca dos pais ou responsáveis dos alunos? Atualmente, trabalhando em Imperatriz, sua visão é a mesma, mesmo atuando na Educação Infantil?

Para Kelly, quanto menor a criança mais atenção seus pais ou responsáveis conferem à escola e aos professores. Ela chegou “*a conclusão de que quanto menor a criança, melhor pra lidar. Nessa fase eles são mais criativos, mas organizados, é mais fácil pra conversar com eles, por isso eu resolvi trabalhar na Educação Infantil, porque depois de grande é mais difícil*” (KELLY, EN, 09 jul. 2013). Mas, seria mesmo isso ou a professora cria suas construções de fundo para justificar seus (pré) conceitos sobre as crianças que foram seus alunos no povoado Bananal?

Não tenho a menor intenção de fazer afirmações sobre as atitudes e os sentimentos de Kelly. Penso que a única pessoa que pode realizar isso é ela mesma, olhando para si, revisitando momentos de sua trajetória e analisando atitudes e (pré) conceitos que tenha constituído a partir de suas experiências-referência e de seus grupos-referência. O que se estende para a necessidade verificar se sua representação de infância está cristalizada em um modelo ideal, constituído e fortificado somente por suas experiências em Imperatriz, desconsiderando o desenvolvimento histórico-cultural que vivemos.

Sei o quanto é complexo nos revisitarmos, olhar para nós mesmos e enxergarmos nossas fragilidades e resistências. Contudo, considero as palavras narradas pelas professoras como “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis... A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95 apud KRAMER, 2004, p. 499). Para mim, o discurso realizado nas Entrevistas Narrativas pelas professoras tem um significado e uma direção que são vivos, e suas palavras contêm valores e forças ideológicas. Por isso se optamos pela docência ou se somos professores da Educação Infantil, precisamos entender como se constitui a infância, o que, para mim, é um objeto histórico plural, “é um discurso histórico

cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem” (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 29).

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) consideram a infância como pluralidade e acreditam que, entendida por esse viés, é fruto de variados contextos. Dessa maneira, as infâncias estariam situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas; infâncias constituídas em diversas culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida, infâncias múltiplas e diversificadas. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única ou como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, como Cassimiro de Abreu, também se mostra marcada pelas diferenças de direitos e deveres, se revela múltipla, com acesso a privilégios, com restrições e faltas. Então, penso que ela não pode ser vista como algo do passado, nem mesmo uma do futuro, mas, sim, a partir de outro olhar, de outro lugar.

Considerar a infância como uma categoria do presente, da criança que vive hoje essa etapa da vida é considerar também a escola como um dos variados contextos que produz elementos para sua representação. Assim, a seguir, discuto os tempos de estudante que as professoras experienciaram, as marcas e as ausências da matemática escolar em suas trajetórias de vida.

4.2 Os tempos de estudante, as marcas e as ausências da matemática escolar

Segundo Graça, toda criança sonha em ir para a escola, vontade que ela também tinha. Esse desejo foi conquistado por todas as seis professoras entrevistadas, mesmo sendo em tempos e entradas distintas, como mostrado no perfil das professoras no capítulo metodológico. Ressalto que Terezinha, Bia e Kelly estrearam na escola já na Educação Infantil, Elizangela e Graça ingressaram no 2º ano do Ensino Fundamental, e Marta teve suas primeiras experiências na escola da roça, como descreve abaixo:

Como sempre eu fui muito curiosa, tinha muita vontade de aprender as coisas... No início não tinha giz na escola, era no carvão. A professora ensinava a gente a escrever no carvão. Nossa primeira escola foi em banco de roça, que era só alfabetização: ler e escrever. Era no tempo do ABC, da cartilha. Na escola tinha o ABC, a gente passava 2 a 3 dias estudando o ABC, então a professora furava um papelzinho e ia colocando em cima das letras e perguntando, fora de uma sequência, qual era o nome de cada letra, ou seja, alternado; com isso a gente aprendia. Então, você tinha que estudar pra, pelo menos, decorar! Se não tinha de voltar e estudar tudo de novo, do

começo, pro dia seguinte, a professora perguntar e você falar. (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

Esse trecho da narrativa de Marta expressa a cultura escolar que predominava em muitas escolas do interior do estado do Maranhão. Cidades que mal tinham escolas de alvenaria e professores qualificados para o ofício da docência. É claro que essa situação vem sendo modificada em alguns municípios maranhenses, principalmente no que se refere à formação de professores, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Entretanto, ainda há muitas dificuldades que precisam ser sanadas.

Outro item que Marta revela no excerto de sua narrativa é a cultura de aula da língua materna. Ela deixa claro que, caso o estudante não aprendesse a lição, era preciso estudar para, pelo menos, decorar, pois no dia seguinte a professora pediria a lição. Tomar a lição ou pedi-la para os alunos “recitarem” é o *modus operandi* que muitos professores da Educação Infantil, ainda hoje, utilizam como prática pedagógica. Para alguns, trata-se da melhor estratégia para ensinar a língua materna; já para outros, é o caminho mais difícil para as crianças aprenderem.

Será que Marta e suas colegas de profissão usam as cartilhas para ensinar a língua materna para seus alunos? Mesmo o município de Imperatriz adotando livros didáticos na Educação Infantil, as professoras incorporam em suas práticas docentes a cartilha como instrumento complementar ou como principal no ensino da língua materna?

As questões levantadas acima não poderão ser esclarecidas neste estudo, pois meu foco de investigação não é este. No entanto, essas dúvidas se fortalecem quando as professoras narram a maneira como ensinam matemática para seus alunos. Há alguns elementos, que discutirei mais adiante, que me levam a também realizar as inferências acima em relação ao ensino de matemática.

Não foram somente aquelas as dificuldades de Marta, houve outras, principalmente, com a matemática. Kelly e Graça também experienciaram momentos de descréditos e apuros com a matemática escolar. Graça constrói uma *teoria sobre si* em relação à matemática, criando um estado de permanência, rigidez, definitivo sobre sua aprendizagem matemática. Diz que nunca foi boa em matemática e acrescenta que sempre teve dificuldades com essa disciplina. *Teoriza*, explicando: “*Eu não sei o motivo de eu não gostar, mas acho que é porque é difícil mesmo. Não entram aqueles cálculos, aquelas coisas... Só que eu nunca fiquei reprovada, mas era uma disciplina que eu não tinha afinidade*” (GRAÇA, EN, 08 ago. 2013). Para ela, é um alívio seus filhos serem ótimos em matemática: “*Já meus dois filhos são*

ótimos em matemática, um faz até mestrado em matemática na UFMA [...]” (GRAÇA, EN, 08 ago. 2013).

Quando Graça usa o termo “já”, entendo que acredita/acreditava que, pela genética ou por outra via, seus filhos poderiam ser iguais a ela no que se refere à aprendizagem matemática, mas eles conseguiram fazer parte de outro time, no qual ela nunca conseguiu se inscrever. Desse modo, a professora pode estar engrossando o grupo de pessoas que acredita que para aprender matemática é preciso ter afinidade com a disciplina, ou o grupo que crê que matemática é um segredo acessível somente para alguns “iluminados”. Desse grupo de pessoas, faziam parte algumas professoras de Marta e Kelly, estas dão indícios, em suas narrativas, de que algumas de suas docentes de matemática “acham”

que seus alunos são incapazes em matemática e justificam essa dificuldade pela incompreensão da leitura de um problema matemático, pela falta de estudo e “aplicação” na resolução de exercícios, pela falta de motivação dos alunos em se envolver com as atividades escolares, ou mesmo pela própria natureza do conhecimento matemático que consideram abstrato, exato e repleto de relações que “poucas” pessoas são capazes de dominá-lo. Assim, reforçam cada vez mais um modelo de aula de matemática que atingem a poucos alunos, talvez aos “escolhidos” para aprender matemática. (CEZARI; GRANDO, 2008, p. 92, destaques do autor).

Marta era obrigada a estudar matemática não para aprender, mas para não ser castigada. Mesmo vendo o conhecimento matemático como exato e repleto de relações que somente algumas pessoas são capazes de dominar e, assim, reforçando, mesmo que indiretamente, um modelo de aula de matemática que contempla poucos alunos, Marta às vezes sente saudades de sua professora. Contudo, nem sempre as lembranças são tão boas, pois ela conta que, por ter dificuldade com a matemática escolar,

sempre errava, e quando isso acontecia, ela [sua professora] mandava o aluno me dar bolo [bater na mão com a palmatória]. Às vezes eu nem ia pra escola, eu faltava; mas, no dia seguinte ela colocava pra eu dar a tabuada e mesmo assim eu ainda levava bolo. Então, ela era aquela professora boa, mas muito rígida. Tinha que aprender mesmo. (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

Marta, avaliando seu tempo de estudante, não o vê como ruim. Segundo ela, sua escola era do tempo da palmatória e se não respondesse correto à lição de matemática a punição reinava. Assim como muitos estudantes, ela usava suas táticas²⁹: “[...] *Ou você aprendia,*

²⁹ Uso o termo tática no sentido dado por Michel de Certeau (2002, p. 46-47, destaques do autor), que afirma: “[...] a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no voo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o

botava pra aprender, ou decorava mesmo... Digamos mais que era pra decorar, porque você não queria apanhar, levar palmatória! Tinha que aprender ou decorar” (MARTA, EN, 03 jul. 2013). No entanto, quando não conseguia se livrar do castigo, chorava. Em sua entrevista, Marta narra essa situação culminante de sua trajetória.

O que mais me marcou foram os bolos que eu levava dos meus colegas, eu não gostava porque doía. Quando eu levava bolo [risos], eu tinha raiva, eu chorava, porque batia; quando não batia botava de joelhos no pé da parede, esse era o outro castigo [...] Aquilo me deixava bastante magoada. (MARTA, EN, 03 jul. 2013, destaque meu).

Dessas experiências-referências de seus estudos e de outras influências, Marta analisa essa etapa de sua vida arraigada institucionalmente, elevando-a a uma situação culminante que moldou sua biografia como um todo. Ela analisa que os professores de sua época são diferentes daqueles que hoje assumem a docência, considera as atitudes daqueles reprováveis e não indicadas para os profissionais da educação: *“Na minha época o professor não deixava o aluno se expressar, era o aluno bancário, só tinha o direito de ouvir, não tinha o direito de se expressar; não era como é hoje [...] Ali [castigos] machucava a gente. Poxa, estou aqui pra aprender e não pra apanhar!”* (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

Kelly sabe bem o que é se sentir constrangida por uma fala ou atitude de um professor. Suas lembranças do tempo de escola são boas até ela chegar no 6º ano do Ensino Fundamental, quando sua professora de matemática lhe colocou em apuros e lhe expôs para toda turma:

Houve um fato, que até hoje quando vejo essa professora eu fico chateada com ela; [...] voltando para o Santa Terezinha eu já estava atrasada, principalmente na matemática [Kelly havia estudado a 3ª e a 4ª séries em uma escola municipal]. Lembro-me que a professora [de matemática] corrigia as provas sempre no quadro negro, só que nesse dia ela não quis escrever no quadro, ela queria corrigir oralmente, só que quando ela fazia assim eu me perdia, eu não sabia pra onde ir, o que fazer... Os que já sabiam falavam pra ela continuar, falar sem escrever mesmo. Então, ela continuava. Eu perdida, olhava pro lado, pro outro... Ela olhou pra mim e apontou, dizendo pra classe: “olha lá, olha lá... Vou escrever no quadro mesmo, aquela lá está perdida!”. Isso me marcou. Até hoje fico chateada quando a vejo. (KELLY, EN, 09 jul. 2013, destaques meus).

Pelo excerto da narrativa de Kelly, sua professora se ancorava em culturas de aulas de matemática sustentadas pelo discurso matemático de que alguns estão aptos à aprendizagem

guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos [...], mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’”.

matemática e outros não. Nossos colegas acabam marcando negativamente a trajetória de muitos estudantes, o que aconteceu com Kelly. Quando ouvi da entrevistada esse trecho de sua narrativa, textualizei-a, e me deparei com ele novamente no momento da análise, reporteime à sala de aula com a professora, a prova e a lousa, as cadeiras e os alunos, e Kelly como centro das atenções de umas 30 crianças do 6º ano do Ensino Fundamental, olhando-a e vendo-a como inferior a eles, pois ela havia acabado de retornar para a Escola Santa Terezinha, saindo de uma escola municipal. Dos dedos e dos olhares da professora devem ter se estendidos os olhares e os dedos dos colegas de sala de aula de Kelly e isso fez com que ela guardasse uma mágoa dessa professora, sentimento que, até hoje, não consegue superar.

Acredito que não só Kelly tenha experienciado esse momento. Penso que outras crianças e jovens tenham vivido experiências semelhantes, ou até mesmo mais trágicas com seus professores que ensinam matemática. Experiências que podem ter se tornado experiência-referência na trajetória de muitos estudantes, moldando sua vida como um todo e revelando culturas de aulas de matemática que marcam, negativamente, a relação dos estudantes com a matemática escolar.

Entretanto, Kelly avalia sua aprendizagem matemática como boa. Ela afirma: “*não sou tão ruim em matemática, sou até boa, graças a Deus!*” (KELLY, EN 09 jul. 2013). Sendo “até” boa em matemática, a professora revela que mesmo tendo passado por dificuldades, constrangimentos, situações conflitantes, ela é uma daqueles jovens que se saem bem quando necessitam usar a matemática escolar, por isso até agradece a Deus por fazer parte desse grupo seletivo. Mais adiante, explica, teorizando: “*Hoje me considero boa em matemática. De 10 questões, 5 a 8 eu respondo. Por isso, me considero boa*” (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Será que, para Kelly, para ser pelo menos bom em matemática é fundamental ter uma média alta de acertos? Não acertar é um indicativo de um aluno que não sabe matemática? E para Marta, qual o caminho plausível para formar um bom professor? As características boas que ela via em sua professora ainda são referências para ela? E os aspectos ruins, ela se distanciou ou usa quando não encontra outra saída? Como elas administram as experiências que tiveram? Elas conseguem ou já conseguiram superá-las? Até que ponto essas experiências com a matemática escolar das professoras entrevistadas podem impactar suas práticas em sala de aula?

Questões como essas serão discutidas no capítulo seis, mas, de antemão, considero, assim como Dominicé (2010, p. 86-87), que “as pessoas citadas são frequentemente as que exerceram [ou ainda exercem] influência no decurso da existência [...] são evocadas à medida que participam num momento importante do percurso da vida [...]”. Penso ainda que as

marcas deixadas pelas pessoas em nossa trajetória de vida, de alguma maneira, impactam em nossas escolhas, atitudes e tomadas de decisões, e podem ser vistas em nossas ações.

Por isso as marcas de outras instâncias e com elas outras pessoas podem, sim, influenciar na formação do ser humano. Assim, olhando para a trajetória de formação das professoras entrevistadas nesta investigação, vejo como certa a afirmação de Dominicé (2010), pois somos constituídos por muitas marcas/presenças de algumas pessoas, inclusive, de nossos professores.

Mas, não foi somente na trajetória de vida de Marta, Kelly e Graça que as marcas da matemática escolar foram impressas, também apareceram nas narrativas de Elizangela e de Bia, só que glorificadas. Para essas duas professoras, a matemática escolar era uma das disciplinas que mais lhes encantavam.

Bia preferia estudar Matemática a fazer atividades de Língua Portuguesa, visto que, para ela, esta disciplina era mais difícil do que a outra. Além do que, Bia ficava feliz quando aprendia a regra, o que não era difícil, pois seu professor explicava tudo muito bem. Ela chegava a não frequentar as aulas de Língua Portuguesa, mas não perdia uma aula de Matemática.

Elizangela gostava de estudar todas as disciplinas escolares; entretanto, as que mais lhe davam alegria eram Língua Portuguesa e Matemática. Era uma aluna muito dedicada aos estudos, e sua relação com seus professores sempre foi excelente. Tudo se desenvolvia de maneira exemplar até o 9º ano do Ensino Fundamental, quando ainda não precisava trabalhar para se manter, depois disso as mudanças foram da água para o vinho.

Elizangela se orgulha de sempre ter em seu boletim somente notas acima de oito, ser vista pelos professores como uma aluna acima da média, que até poderia substituir um deles caso fosse necessário. Entretanto, seus pares lhe viam com certa inveja, talvez, segunda ela, porque ela mesma se afastava deles na sala de aula. Ela teoriza, explicando: “[...] *eu acho que eles [colegas] tinham um preconceito comigo, porque diziam que eu era a sabe tudo... Tratavam-me dessa forma e eu tinha vergonha, acabava que eu me excluía*” (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Só há um obstáculo que Elizangela teve em sua trajetória estudantil e, ainda hoje, tenta superar: a timidez. Uma das teorias que constrói sobre si é a dificuldade que tem para se dirigir ao público, sua timidez para falar em público.

Eu me considero tímida. Meu tom de voz era muito baixinho, por isso fui melhorar esse meu lado quando tive que ir trabalhar no comércio, porque

eu era chamada atenção por falar baixo, então teve que fazer cursos pra melhorar minha timidez, acabou que fui melhorando. Mas da 1ª série até a faculdade eu tive problema pra falar em público. Então, assim, isso é algo que até hoje eu tento trabalhar. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Há muitos estudantes que sofrem com a timidez, e a escola não consegue ajudá-los ou ao menos entender que a vida do ser humano não é só cognição, mas também emoção. Outros levam consigo esse sentimento por longos anos, dificultando sua atuação profissional ou até mesmo a sobrevivência financeira. As situações experienciadas por Elizangela podem ser um reflexo do que a escola pensa sobre a formação do ser humano e, ainda, um indício sobre o papel da escola em um mundo neoliberal, em que a moeda de troca é única e exclusivamente o conhecimento, renegando outros aspectos da formação do ser humano.

Outro item que destaco nesta seção são as avaliações das aulas de matemática. Penso que os casos de Kelly e Marta retratam-nas bem. A partir da narrativa oral de Kelly, percebo que as avaliações eram movidas por testes mensais e provas bimestrais. Em alguns momentos, os testes eram para complementar a nota da prova; em outros, cada um valia 50% da nota e no final somava-se tudo. Já em outros momentos, cada um deles tinha o mesmo peso, só depois se somava e dividia-se por dois para obter a média bimestral.

Os erros eram inadmissíveis, pois errar indicava uma falha e não o pensamento do aluno. Por isso a professora de Kelly fazia as correções das provas ou dos testes sempre na lousa para evitar que ninguém entendesse algo erroneamente, mas visualizassem as respostas corretas e fossem registrando-as em seus cadernos.

Para as professoras de Marta, o erro era encarado como algo a ser punido, repudiado. Ela assinala: *“como eu sempre fui ruim em matemática eu sempre errava em matemática, então, eu, raramente, dei bolo em alguém. Era raro eu acertar!”* (MARTA, EN, 03 jul. 2013). Ela era castigada pelos erros que cometia e não conseguia castigar algum de seus pares. A perspectiva de avaliar era o antônimo do que pensa Luckesi (2006, p. 43), que afirma: *“para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos”*.

Talvez Kelly, Marta e tantas outras crianças não conseguissem articular bem o jogo da escola. Ou seja, não conseguiam possuir somente acertos nas tarefas, principalmente nas de matemática, pois os erros eram execrados. Quem bem discute o erro dos alunos, ou como ela mesma diz, as respostas dos discentes, é a pesquisadora Helena Cury, que há mais de 20 anos

dedica-se a investigar a análise das soluções apresentadas pelos estudantes. Para Cury (2008, p. 91, destaque da autora),

em geral, o erro é execrado, e o aluno teme a reação do professor se não consegue dar a resposta esperada. Muitas vezes, cria-se uma reação em cadeia: o estudante escondendo seu erro para não ser punido; o professor tentando fazê-lo cair nas “ciladas” em questões que apresentam exatamente as dificuldades que o aluno oculta ou, até mesmo, não se dá conta da existência.

Cury (2008) questiona a falta de discussão sobre erros em cursos de formação de professores. Ela defende a inclusão das pesquisas sobre erros na aprendizagem de matemática no processo de formação de futuros professores, pois, investigando erros, observando como os estudantes solucionam um determinado problema e discutindo-os com eles, os futuros professores, de qualquer etapa da educação básica ou disciplina, estarão refletindo sobre o processo de aprendizagem e sobre as possíveis metodologias de ensino. Por isso a pesquisadora advoga pela criação de grupos de estudo, em cursos de formação de professores, para refletir sobre os erros revelados pelos estudantes.

As defesas e as sugestões que Cury faz parecem longe de serem habituais em grande parte das licenciaturas brasileiras. Suspeito que isso ocorre, pois ainda existem práticas docentes de ensino de matemática arraigadas na tendência tecnicista de ensino e no Movimento Matemática Moderna.

Mesmo com as reformas empreendidas durante os anos de 1995 até 2000, mesmo com as críticas levantadas ao Movimento Matemática Moderna, muitos conteúdos que eram privilegiados por este movimento ainda faziam parte de boa parte dos livros didáticos e das práticas docentes posteriores à virada curricular dos anos 1980, momento visto como a avaliação crítica feita sobre o Movimento Matemática Moderna em relação ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática escolar. Mesmo assim, muitas práticas docentes não mudaram e talvez por isso as professoras entrevistadas tenham vivenciado culturas de aula de matemática desassociadas de significação.

Grosso modo, a organização didática e/ou estrutural dos livros didáticos da tendência tecnicista de ensino e do Movimento Matemática Moderna obedecia a uma norma tecnicista, pautada no maior número possível de exercícios. Quanto mais se exercitava o punho e a mente, mais se aprenderia matemática; os cadernos de matemática e as lousas eram cheios de exercícios. Isso porque o movimento modernista no Brasil foi conjugado com a tendência tecnicista que marcou o ensino brasileiro nas décadas de 1960 e 1970.

Para Fiorentini (1995, p. 18), a tendência tecnicista, “ao tentar romper com o formalismo pedagógico, apresenta um novo reducionismo, acreditando que as possibilidades da melhoria do ensino se limitam ao emprego de técnicas especiais de ensino e ao controle/organização do trabalho escolar [...]”. O foco da pedagogia tecnicista está nos objetivos instrucionais, nos recursos e nas técnicas de ensino, deixando os professores e os alunos como meros coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo essa tendência pedagógica, a aprendizagem da matemática se baseia na fixação de conceitos e no desenvolvimento de habilidades e competências, reduzindo essa disciplina a um conjunto de técnicas e regras, sem nenhuma preocupação em justificá-las ou fundamentá-las, tampouco em formar pessoas críticas e criativas, capazes de situar-se historicamente no mundo. “A finalidade do ensino da Matemática na tendência tecnicista, portanto, seria a de desenvolver habilidades e atitudes computacionais e manipulativas, capacitando o aluno para a resolução de exercícios ou de problemas-padrão [...]” (FIORENTINI, 1995, p. 17).

Analisando as narrativas orais das professoras entrevistadas, suas aulas de matemática escolar eram, em sua grande maioria, desprovidas de discussões, problematizações, situações-problema. Desconfio que o modelo de professor de matemática que reinava era ainda o do tempo dos exames de admissão do final do Império e início da República.

Por outro lado, no curso de Magistério que Bia, Graça, Marta e Terezinha cursaram, os conteúdos de matemática eram dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudantes do magistério não eram preparados para a universidade, ou seja, não tinham uma educação propedêutica, e, sim, uma mínima instrução para trabalhar com crianças pequenas. Marta confirma minha suspeita:

No Centro de Ensino Graça Aranha, era uma matemática básica [risos], e o professor trabalhava ela com a gente brincando... Tinha a tabuada japonesa com palitos, brincadeira do adedonha, usava músicas. Então, eu falei pra ele que eu tinha dificuldade com a matemática, ele não ficou trabalhando só comigo, ele jogou o problema pra sala toda, então, a aula não ficou chata, monótona, porque ele brincava com a gente. Então, digamos que eu aprendi o básico. Talvez se eu estivesse estudado mais tempo com ele eu teria aprendido mais ainda. Ele ensinava pra nós a forma de como aprender matemática; ele jogava na parede as fórmulas... Isso pra mim melhorou bastante, porque eu era travada, travada pra matemática. Já passei por faculdade, por especialização... Mas eu sou [pausa] era um pouco travada na matemática. Devido a esse professor, eu aprendi, mas o B Á S I C O, não nego pra ninguém, o básico! (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

Então, seria esse mesmo básico que os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental ensinam para seus alunos? A metodologia utilizada pelo professor de matemática do Magistério ou do curso de Pedagogia ajuda os futuros professores a ensinarem os conceitos matemáticos para seus alunos? Os futuros professores e também os atuais dessas etapas da educação básica – experienciando uma cultura de aula de matemática que privilegia a resposta correta, o armazenamento de informações e os exercícios repetitivos como caminho para a aprendizagem – podem fugir dessa cultura de aula de matemática e utilizar outra que apenas proporciona o lúdico como “salvador da pátria”?

Tal método pode até ser útil para muitos colegas, inclusive para as professoras entrevistadas que cursaram magistério. Porém, questiono práticas em que o fazer supere o pensar e o ponto máximo do ensino seja os exercícios puramente manipuláveis para o processo de formação do professor.

Não defendo práticas de ensinar matemática escolar pela via tecnicista como tiveram as professoras entrevistadas para esta pesquisa. Questiono práticas de ensinar matemática escolar, em especial no processo de formação de professores, que possam ser desprovidas de significados, permeadas por um discurso sem consistência teórica e conceitual, ou ainda uma prática ligada a uma tradição positivista de considerar a atividade matemática como politicamente neutra. Segundo Nacarato, Passos e Carvalho (2004, p. 10),

[...] a vivência em contextos de ensino de matemática, desprovidos de significados, acaba por gerar, muitas vezes, uma prática pedagógica permeada por um discurso sem consistência teórica, relegando a um plano secundário aspectos tanto da educação como da educação matemática.

As narrativas orais das professoras mostram aulas de matemática que reforçam um modelo de ensino e de aprendizagem que considera o estudante como um “recipiente” que armazena informações e o professor, essencialmente, como veículo de transmissão correta dessas informações e responsável por propor tarefas repetitivas para que os alunos exercitem ou treinem uma habilidade adquirida, como a aplicação de algoritmos ou a resolução de procedimentos. Isso não é tudo, pois, para esses professores, essas técnicas precisam ser memorizadas e reproduzidas em testes e provas, que quase nada contribuem para a avaliação da compreensão dos alunos sobre os conceitos matemáticos (CEZARI; GRANDO, 2008).

As narrativas orais apresentam, ainda, um modelo de avaliação centrado, exclusivamente, na resposta certa. A precisão na resolução e na resposta tinha um forte peso na avaliação de matemática, pois a escola exigia acertos e punia erros, que deveriam sempre ser apagados. Por isso, nas aulas de matemática, o uso da borracha era intenso, já que os

estudantes eram estimulados a dominar regras para não errar. Tudo era cobrado nos cadernos de sala e nos testes e provas que, mensalmente, tinham de realizar para poder legitimar que sabiam matemática e, assim, serem promovidos para o ano seguinte (PINTO, 2012).

Segundo Pinto (2012), um modelo de avaliação baseado no treino de técnicas de memorização e formalizado em provas significa não só um recurso pedagógico utilizado pela escola. Para a autora, as provas “significam um estruturante das finalidades da escola; elas revelam como a escola ‘resolve’ a problemática da sociedade liberal: quem deve ser eliminado e qual o perfil epistemológico do conhecimento matemático desejável para o modelo econômico vigente [...]” (PINTO, 2012, p. 72, destaques da autora).

As narrativas orais revelam também um elemento, no mínimo, intrigante. As professoras que ingressaram na escola desde a Educação Infantil – Bia, Terezinha e Kelly – não descrevem nenhum episódio, ou acontecimento que tenham vivido com a matemática escolar nessa etapa da educação básica. Tanto elas como as outras professoras começam a descrever suas histórias com a matemática escolar somente no Ensino Fundamental ou Médio. Qual seria o motivo desse apagamento? Por qual razão há ausência da matemática escolar nas narrativas das professoras que cursaram a Educação Infantil?

Kelly lembra-se bem de sua primeira escola e de sua professora. A entrevistada relata: *“Minha primeira escola foi a Escola Santa Terezinha, tinha jardim I, II, depois ia pra Alfabetização. Eu entrei lá com quatro anos de idade no jardim I e fiquei até a 1ª série. Lembro bem dela e do nome de minha primeira professora que era Noelia”* (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Terezinha, em sua cidade natal, criou-se, como ela mesma diz, *“dentro da escola que sua mãe era proprietária e diretora”*. Ela generaliza sua relação com a matemática escolar a partir do Ensino Fundamental quando descreve suas professoras:

Eu tinha umas professoras bravas. As professoras lá... Olha meu filho, se a gente não soubesse a tabuada, olha, a gente levava bolo; a professora mandava dar bolo na mão. E eu era ruim de tabuada, daí tu já imaginas! Minha mãe, todo dia, perguntava a tabuada pra gente em casa; era eu e meu irmão, e ele era inteligentíssimo em tabuada; em matemática ele é ótimo. Ela dizia: “olha se não acertar, um vai dar bolo na mão do outro”. Ela não batia em nós, ela dava era conselho. O único castigo era o bolo na mão [faz o gesto para ser mais enfática]. (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013, destaques meus).

Terezinha usa uma descrição abstrata para dizer o quanto de castigo, bolo na mão, levava de seus colegas, quando afirma: *“E eu era ruim de tabuada, daí tu já imaginas!”*

(TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013). Sempre era castigada por não saber tabuada, por não conseguir “recitar” as respostas corretas que suas professoras e sua mãe queriam. A mesma situação foi vivida por Marta, já descrita anteriormente, e talvez por muitos que tiveram de ser punidos para aprender/decorar a matemática escolar.

Por não saber “recitar” a tabuada, Terezinha se vê como alguém que não sabe matemática, como uma pessoa que não é inteligente, visto que, para ela, seu irmão é “inteligentíssimo” em matemática, porque não errava nas “recitações” solicitadas por suas professoras e por sua mãe. Em seguida, a professora teoriza, explicando o possível motivo de não gostar dessa disciplina escolar.

Eu sempre gostava das matérias, mas de Matemática e Inglês nunca gostei e nem aprendi, mas as outras todas foram ótimas. Tínhamos um professor de matemática que era muito rígido, sabe aquele aluno que tinha medo do professor, era eu; então, eu achava tudo difícil com ele. Quando eu olhava pro rosto dele já ficava com medo. Eu ficava com tanto medo que eu acho que não conseguia; mas eu só não consegui, assim, dizer que sou boa, boa pra ser uma professora de matemática, só isso. Mas com as outras coisas me identifico bem. Pois é, naquele tempo era assim. As professoras, não eram todas, e tinham muitas que faziam isso [o bolo e o medo]. (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013, destaques meus).

A suspeita de Terezinha sobre seu distanciamento da matemática escolar reside nos castigos e no medo que seus professores do Ensino Fundamental lhe impunham. As marcas do autoritarismo, que lhe causavam coerção e medo, eram transferidas para a relação que ela estabeleceu com a matemática escolar. Situação semelhante aconteceu com as alunas do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa de pós-doutoramento de minha orientadora no ano de 2000 (NACARATO, 2000). O que também me inquieta, pois, no artigo *Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação*, que minha orientadora escreveu com sua supervisora de pós-doutoramento (NACARATO; PASSEGGI, 2012), as marcas da matemática escolar começam a aparecer, em muitas graduandas, no Ensino Fundamental.

Tenho consciência de que não posso fazer nenhuma afirmação sobre a existência ou não do ensino da matemática na Educação Infantil, em especial, no período em que Bia, Terezinha e Kelly estavam na primeira etapa da educação básica. Contudo, fico curioso para saber como a elas foi apresentada a matemática nessa etapa, já que não fazem menção em suas narrativas.

Pelo que consta, Bia logo deixou a escola, com 4 anos de idade, pois chorava muito e sua mãe decidiu por sua permanência em casa, regressando ao ambiente escolar somente com 8 anos de idade. Terezinha não possui nenhum registro de sua estada na Educação Infantil, mas afirma que estudou, desde novinha, na escola de sua mãe em Babaçulândia-GO e que realizava muitas tarefas em sala e em casa. Kelly, pelos registros da Escola Santa Terezinha, entrou no maternal em 1989 e cursou toda a Educação Infantil que a escola oferecia. Suas tarefas da linguagem matemática giravam em torno do registro de quantidades e numerais, operações de adição e subtração, identificação de formas geométricas e conjuntos.

Entretanto, analisando as narrativas, ousou dizer que as marcas da matemática escolar na Educação Infantil não foram impressas em suas lembranças. Parece ainda que essa experiência – no sentido que Larrosa (2002, p. 21) a concebe, “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” – não se faz presente em suas trajetórias.

A situação é bem mais complexa do que se possa imaginar. Cada vez que retorno às narrativas, mais dúvidas me veem à cabeça, mais inquietações me tiram o sono e volto a questionar: “Qual o lugar da matemática na Educação Infantil? Como essa disciplina escolar é vista por pais, diretores escolares, professores e alunos da Educação Infantil? As prescrições oficiais e não oficiais são as mesmas tanto para os professores que ensinam matemática na Educação Infantil quanto para os que lecionam no Ensino Fundamental? Como os livros didáticos concebem a matemática para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental? E as cobranças aos professores, no que se refere ao ensino de matemática, têm a mesma intensidade para os da Educação Infantil e os do Ensino Fundamental?”.

Estou, cada vez mais, me convencendo de que na Educação Infantil o eixo mais exigido, para os professores ensinarem, é o da Linguagem Oral e Escrita – a língua materna. Os outros cinco são secundários, caso a linguagem oral e escrita não sejam de domínio dos pequenos estudantes. Talvez Babosa (2007, p. 1061) explique melhor meu convencimento:

Desde o início da modernidade, e até hoje, grande parte da população aprendeu a ler e a escrever não por vontade própria, mas por ter sido obrigada a se alfabetizar, afinal, aprender a ler e a escrever, além de ter sido apontado como uma necessidade para o ingresso no mundo do trabalho, tomou também o lugar de salvação, redenção pessoal e social.

A escola foi e ainda é o local em que muitos confiam para a concretude desse ofício. E quanto mais precocemente as crianças aprendam a ler e escrever, mais cedo elas poderão tomar acento no mundo do trabalho e, assim, conquistar os melhores postos. Mas, parece que a matemática escolar só ganha local de destaque no ingresso das crianças no Ensino

Fundamental, ou melhor, ela se torna o divisor de águas, é supervalorizada pelos familiares dos estudantes e pela escola, constituindo-se como instrumento de inclusão ou exclusão. Situações que, pelas narrativas orais das professoras entrevistadas, são inexistentes na Educação Infantil, assim como, poderá ser o ensino de matemática desprovido de significação, mas permeado pelo subterfúgio do “lúdico pelo lúdico”, do excesso de exercícios manuais para preencher cadernos e livros com tarefas desconectadas de conceitos matemáticos.

As narrativas orais das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil revelam uma cultura de aula de matemática inserida em uma cultura escolar que, acredito, assim como Julia (2001, p. 10, destaques do autor), é

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Essas finalidades podem ser vistas também no doce e profundo poema de Rubem Alves sobre a escola e seus dois lados da moeda. Quando o poeta escreve “Gaiolas ou Asas”, esse simples aforismo, como ele mesmo define seu poema, nascido do sofrimento de histórias contadas por professores, pode ter pensado em muitos fatores quando diz:

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Ao ler o poema acima, vejo as professoras desta investigação. Quando crianças, estudaram em escolas que eram gaiolas, mas também em escolas que eram asas. Dessa forma, suas professoras que deixaram marcas em suas trajetórias de vida podem ter influenciado suas escolhas profissionais. Professoras que, em escolas que são gaiolas, cortaram as asas de Graça, Kelly, Marta e Terezinha e as impediram de aprender a matemática escolar, assim como seus pares, considerados os melhores nessa disciplina escolar.

Penso, contudo, que encontraram professores que, em escolas que são asas, acreditaram nelas e lhes deram incentivos e coragem para voar, e superar traumas, situações complexas. Professores que entendiam que as asas de suas alunas eram fortes, robustas e só precisavam de apoio, de olhar diferenciado para quem, ainda, não havia conseguido aprender esse ou aquele conceito matemático, mas poderia chegar lá, tendo sua zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2007, 2009a) ativada.

Esses professores de escolas que são gaiolas ou asas têm uma grande parcela de contribuição nas escolhas pessoais e profissionais das professoras entrevistadas. Assim, arrisco dizer que os professores que ensinam matemática como disciplina fizeram algumas professoras sujeitos desta pesquisa tomar rumos e/ou caminhos diferentes de seus sonhos³⁰.

Dessa maneira, no capítulo seguinte, apresento as marcas da família e da matemática escolar na escolha que as professoras fizeram pela profissão docente, seus projetos biográficos de resistência e permanência e, ainda, a identidade do professor da Educação Infantil. Aproveito para convidar o leitor para uma discussão sobre essas marcas e esses projetos biográficos.

³⁰ Discutirei com maiores detalhes este tema no capítulo cinco.

5 SER OU ESTAR PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS MARCAS DA FAMÍLIA E DA MATEMÁTICA ESCOLAR NA ESCOLHA DO MAGISTÉRIO E OS PROJETOS BIOGRÁFICOS DE RESISTÊNCIA OU PERMANÊNCIA.

Que a força do medo que eu tenho, não me impeça de ver o que anseio./ Que a morte de tudo o que acredito não me tape os ouvidos e a boca./ Porque metade de mim é o que eu grito, mas a outra metade é silêncio.../ [...] Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor, apenas respeitadas, como a única coisa que resta a um homem inundado de sentimentos./ Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade é o que calo./ Que essa minha vontade de ir embora se transforme na calma e na paz que eu mereço./ E que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada./ Porque metade de mim é o que eu penso, mas a outra metade é um vulcão./ Que o medo da solidão se afaste e que o convívio comigo mesmo se torne ao menos suportável./ Que o espelho reflita em meu rosto, um doce sorriso, que me lembro ter dado na infância./ Porque metade de mim é a lembrança do que fui, a outra metade eu não sei./ [...] E que a minha loucura seja perdoada./ Porque metade de mim é amor, e a outra metade... também. (FERREIRA GULLAR).

As metades de quem é ou está professor da Educação Infantil são diversas, assim como algumas daquelas descritas acima pelo poeta. Muitas dessas fazem parte das identidades das professoras, sujeitos desta pesquisa.

Mas será que conseguimos saber de quais metades constituem a identidade de um professor da Educação Infantil? Ou ainda, suas metades se assemelham às dos docentes de outras fases da educação básica? E as professoras desta investigação conhecem suas metades, sabem lidar com elas?

Neste capítulo, tratarei da escolha, feita pelas professoras entrevistadas, de magistério, influenciada pelas marcas da família e da matemática escolar. Opção que está estabelecida por um grande número de relações que marca a trajetória da vida escolar de maneira ímpar, assim como mostrei no capítulo anterior. Cruzam-se acasos, circunstâncias e coincidências que vão construindo as trajetórias e selecionando escolhas. Por isso vejo que o processo em que um sujeito se torna docente é histórico, pois o ser professor se constitui, historicamente, mesmo sem a pretensão de fazê-lo. Desse modo, assim como Kramer (2004), acredito que é no plural que se constitui o singular.

Exponho, a seguir, a partir das análises das narrativas orais das professoras, as marcas que vêm lhes constituindo como docentes da Educação Infantil. Além disso, apresento seus projetos biográficos.

5.1 A família e a matemática escolar influenciando na escolha do magistério: angústias e sonhos realizados

No capítulo anterior, citando Dominicé (2010), eu dizia que nossas palavras não são públicas, elas, quando evocadas, possuem indícios de um discurso deliberativo. Com isso, citamos pessoas que exerceram ou exercem influências no decurso de nossa existência, porque elas participaram ou participam de um momento importante do percurso de nossa vida. Logo, suas marcas estão impressas em nossa trajetória, de alguma maneira, influenciam nossas escolhas, atitudes e tomadas de decisões e podem ser reconhecidas no que fazemos.

Desse modo, podemos ter marcas dos professores que tivemos, das disciplinas escolares que estudamos ou de familiares que, direta ou indiretamente, pesaram ou pesam em nossas escolhas. Esses pesos na escolha do magistério foram significativos na trajetória das professoras entrevistadas. Elizangela e Kelly optaram pela docência devido às circunstâncias socioculturais e educacionais de seus tempos. Graça aderiu ao magistério para realizar o sonho de sua mãe. Bia, Marta e Terezinha foram influenciadas pelo universo das relações familiares, enquanto contexto, para a escolha da profissão.

Tanto Bia quanto Terezinha têm suas mães como um modelo a ser seguido. Durante toda a narrativa oral, as professoras evocam-nas para justificar suas decisões profissionais ou para mostrar atitudes e/ou ponderações corretas. As docentes possuem uma relação estritamente íntima com suas progenitoras. Bia por querer livrar sua mãe do sofrimento e lhe permitir dias de felicidades e conforto; e Terezinha por querer ser uma professora como sua mãe um dia foi.

Minha mãe é uma pessoa, assim... Eu não sei como ela fazia tanta coisa. Tinha o colégio, enfrentava tanta coisa, tantos alunos porque eram do 1^a e 2^o graus. Era uma escola grande, muito grande. Ela é uma pessoa 100%, muito educada, fala baixinho... Nós filhos achamos incrível a educação que ela tem. Hoje ela está com o Mal de Parkinson, então, tem dias que ela esquece as coisas, porque o Mal de Parkinson ataca muito a memória, outros dias ela diz que quer ir pro colégio... (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013).

Mais adiante Terezinha acrescenta que, por ter desde muito pequena a vontade de ser professora, acredita que esse é seu dom, pois imitava suas professoras e também sua mãe. Não é à toa que ela se desesperou quando ficou sabendo que precisaria se afastar da sala de aula para fazer um tratamento de garganta. Ela não se via com suas manhãs vazias e gélidas, ou seja, sem seus alunos. Faltar-lhe-ia sua outra metade, caso tivesse de se afastar da sala de aula.

Com isso, Terezinha teoriza, explicando o motivo de acreditar ter dom para ser professora e confirma que por intermédio Divino não precisou ficar longe de seus alunos.

Quando eu disse que eu tenho o dom de ser professora é porque é assim... Quando eu era criança pequena eu achava que queria saber costurar e minha mãe colocava a gente pra fazer aula de costureira, só que não era aquilo que eu queria. Até depois de adulta, eu até acho bonito, mas costurar eu nunca aprendi. Por isso que eu acho que meu dom, nem sei se essa é a palavra correta ou se seria vocação, mas o que eu aprendi mesmo é ser professora, agora costurar eu não aprendi [...] o que eu queria era isso aqui [aponta pra sala de aula indicando a profissão docente]. Meu negócio é a sala de aula. Dá aula. Durante meu tratamento de garganta eu não saí da sala de aula, não me ausentei nem um dia se quer, graças a Deus (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Dom e vocação, duas características fortes e que um dia já foram naturalizadas para as mulheres que exerciam e que ainda exercem a docência na Educação Infantil e, também, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Adjetivos que, por muito tempo e até hoje, a sociedade atribui às mulheres professoras para distingui-las dos professores, pois estes são os profissionais, já elas são apenas mulheres que praticam tarefas semelhantes àquelas do espaço privado. Usam as escolas ou a sala de aula que trabalham como uma extensão do lar (CHAMON, 2005).

Entretanto, Valle (2006) analisa a dinâmica que determina a escolha da carreira docente a partir de representações de um grupo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora supõe que a escolha do magistério é impulsionada por razões que podem ser circunscritas histórica e geograficamente, com isso, alerta:

[...] sobre o dom, não podemos mais nos basear somente na noção clássica, que o confunde com as idéias de disposição inata e natural, de bênção ou de graça, e que o associa a abnegação e sacrifício [...] Igualmente, não se pode mais recorrer à vocação no seu sentido moral e ético ou mesmo religioso como razão única das escolhas profissionais [...]. (VALLE, 2006, p. 182).

Sustentada em Bourdieu, a autora defende a tese de que se a escolha profissional é fruto da doação e da vocação, “implica inevitavelmente ligações afetivas no nível da relação pedagógica (professor/aluno) e institucional (professor/direção/colegas), mas decorre também das significações acordadas à própria profissão [...]” (VALLE, 2006, p. 182-183). Ou seja, quando se inculca nas mentes das professoras ou das futuras professoras a noção de adesão ao magistério via dom ou vocação, as ligações descritas anteriormente estão permeadas pela submissão e pela autoridade e “se expressam na linguagem da obrigação: *obrigado, ele*

obriga, faz obrigado, cria obrigações, institui uma dominação legítima [...]” (VALLE, 2006, p. 183, destaques da autora).

Há indícios na narrativa de Graça de que ela está inserida nesse circuito de linguagem da obrigação, pois, para ela, sua adesão ao magistério foi para realizar o sonho de sua mãe: ter uma filha professora. Entretanto, Graça sonhava com outra profissão para si, desejava ser contabilista. Mas, assim como muitas outras jovens, ela teve de abdicar de sua aspiração para realizar o desejo de sua mãe, pois, como diz o ditado, “os pais sabem o que é melhor para seus filhos”.

O sonho de minha mãe era ter uma filha professora, já o meu era ser contabilista. Eu nem sei direito o porquê desse sonho, só sei que tive que estudar numa escola de freiras, mesmo com dificuldades ela pagava o colégio no final do mês, e pra ela eu era um orgulho, porque quem tinha uma filha professora, naquela época era sinal de prestígio. E o meu sonho acabou e passei a gostar de ser professora, desde os estágios. E atualmente eu amo ser professora. (GRAÇA, EN, 21 mar. 2014).

Mesmo tendo de abandonar seu sonho, Graça foi se percebendo professora, foi tornando o sonho alheio elemento na constituição de sua vida, arbitrária ou deliberativamente. Nesse sentido, Dominicé (2010, p. 89) considera que

a história de vida se constrói num campo relacional e que a formação está em grande parte ligada às soluções adotadas no decurso da vida, para a resolução de conflitos ou de tensões relacionais que se prendem com a dificuldade de conduzir a própria vida, encontrando uma distância adequada daqueles que nos estão mais próximos.

A única solução de Graça foi adotar para si o sonho de sua mãe e vivê-lo, se constituindo professora da Educação Infantil, papel social que ela tem prazer em exercer. Durante sua trajetória profissional, experienciou muitas decepções, descréditos, vitórias e alegrias, sentimentos que foram lhe direcionando para sua construção teórica da educação e para as relações estabelecidas no lugar chamado Educação Infantil.

Já para Kelly e Elizangela, a escolha do magistério foi a melhor solução encontrada para resolver conflitos ou tensões relacionais. O projeto biográfico de Elizangela não era ser professora, como explicarei mais adiante. Ela tenta entender o que aconteceu em sua vida, pois, segundo ela, havia tudo para ela ir em direção ao caminho desejado. Sempre foi uma ótima aluna, com notas excelentes e desempenho admirável, principalmente, em matemática durante o Ensino Fundamental, mas se desviou de seu sonho. Aponta dois elementos que podem ter influenciado seu desvio: as dificuldades com a matemática escolar no Ensino

Médio e sua decisão de morar sozinha, que a levou a trabalhar durante o dia e estudar no período noturno. Narra o desenrolar de sua decisão:

Como eu trabalhava no comércio, mesmo sendo como era, queria me formar em Administração, pois tinha tudo a ver com o que eu trabalhava, e uma das disciplinas específicas do vestibular era matemática, como eu tinha ido muito mal em matemática no Ensino Médio eu fui mal no vestibular. Quando eu vi a prova eu disse: “esse foi o conteúdo do terceiro ano que eu perdi!”. Nesse mesmo ano fiz dois vestibulares e não passei em nenhum dos dois, fiquei frustrada, porque durante toda minha infância e adolescência eu ouvia as pessoas dizendo: “essa daí, no primeiro vestibular que ela fizer, vai passar”. Eu acabei ficando muito frustrada e não queria tentar de novo e não passar, então escolhi um curso que eu tinha certeza que passaria, por isso fui parar na Pedagogia e, por incrível que pareça, passei no mesmo ano pra Biologia, uma matéria que me apaixonei durante o cursinho. Passei em 2003 pros dois cursos. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013, destaques meus).

Para não ser sinônimo de decepção mais uma vez, Elizangela decide encurtar seu caminho no ingresso de um curso acadêmico e opta por aquele cuja aprovação não seria difícil. Dona de um currículo exemplar na educação básica, famosa por suas atitudes de aluna modelo, não queria sofrer com mais decepções nas reprovações nos vestibulares, logo, a saída foi o curso de Pedagogia.

Por questões de sobrevivência, Elizangela teve de desistir de cursar Biologia que era vespertino e ficar apenas no curso de Pedagogia, no período noturno. Precisava trabalhar e receber, pelo menos, o suficiente para se sustentar, algo que não conseguiria trabalhando meio período. Situação pouco incomum na sociedade brasileira. Muitos jovens que cursam algum curso superior, até mesmo em instituições privadas, trabalham para complementar a renda da família, outros para se sustentar por inteiro e muitos para pagar o curso. São alunos trabalhadores, que, em muitos casos, dedicam oito horas diárias para o trabalho e, no período noturno, já cansados, encontram forças para encarar quatro horas de sala de aula, almejando ascensão social.

Elizangela admite que passou pelo curso de Pedagogia, pois, depois do quinto período, seu objetivo era somente terminar o curso. Desse modo, só fazia o necessário para ser aprovada nas disciplinas, pois não queria perder tudo o que já havia construído trocando de curso. Ela toma maior consciência disso quando lê sua entrevista textualizada.

Para Cecília Galvão (2005), a tomada de consciência é uma das potencialidades, do método (auto)biográfico, tendo como fonte as narrativas orais ou escritas. Para Bolívar, Domingo e Fernández (2001), o método (auto)biográfico possibilita, dentre outras coisas, que os professores reflitam sobre sua vida profissional e, assim, possam apropriar-se da

experiência vivida e também adquirir novas compreensões sobre si, como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Esse movimento de se olhar e saber que uma metade de si grita, mas a outra cala, foi realizado por Elizangela ao ler sua narrativa textualizada, corroborando os autores acima.

Ao ler sua entrevista, ela percebe que sua vida estava a sua frente. Sua metade que cala lhe dizia que as pessoas, assim como ela, começam tantas tarefas, possuem tantos sonhos e findam não concluindo; veem o tempo passar e seus sonhos e tarefas ficando de lado. “*É essa a impressão que tenho da minha vida: parece que a vida foi me levando e eu não fui tomando as rédeas das coisas, não fui decidindo. A vida foi tomando outros caminhos e eu fui me deixando levar*” (ELIZANGELA, EN, 04 abr. 2014).

Em um momento posterior Elizangela realiza uma avaliação da sua trajetória biográfica. Ela, teorizando, afirma que depois da leitura de sua entrevista textualizada conseguia compreender melhor sua vida, começava a entender seus (des) encontros e a ter clareza do motivo de sua outra metade ter se calado por tantos anos:

Parece que, quando eu li ficou mais claro para mim. Conforme as dificuldades foram aparecendo, fui querendo tomar caminhos mais fáceis, que não foi nada legal. Talvez se eu tivesse parado, pensado, provavelmente eu estaria fazendo alguma coisa que eu queria realmente, mas por falta de decisões minhas, fui abandonando meus sonhos. Faltou perseverança pra eu concluir meus objetivos. (ELIZANGELA, EN, 04 abr. 2014).

Elizangela é uma professora ou está professora? Sua falta de decisão lhe levou a optar pela docência? Se tivesse pessoas consigo, se fosse ajudada, conseguiria perseverar? Essas e tantas outras dúvidas são questões que somente Elizangela pode responder. Não me sinto no direito de propor respostas, tampouco soluções, mas penso que refletir sobre nossos atos e tomar consciência de si, como fez a professora, pode ser um caminho para a mudança ou para a retomada.

Ter consciência do que está fazendo e do que fez é também uma característica de Kelly. Ela, assim como Elizangela, não quer permanecer por muito tempo na docência. Na verdade, Kelly nunca quis ingressar no magistério, mas, segundo ela, cursou Pedagogia por falta de opção.

Fazer pedagogia não foi minha vontade de vocação. Foi mais por falta de opção. Naquela época eu queria fazer o curso de Farmácia. Se naquela época tivesse o curso de Farmácia eu teria feito. Mas era só Direito, Contábeis e Pedagogia na UFMA, como era só esses três mesmo, era Pedagogia ou nada! Então, eu disse: “vou tentar pedagogia, mesmo”.

Tentei e passei. Como eu já tinha feito o curso decidi seguir a profissão. E estou até hoje. (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Quando Kelly era adolescente (década de 1990) e se preparava para o ingresso na vida acadêmica as Universidades públicas, em Imperatriz, não havia cursos na área da saúde, como ela queria. O curso de Farmácia era disponibilizado apenas em uma faculdade particular, que teve suas atividades iniciadas em 20 de agosto de 2001, a Facimp. Como sua família não poderia pagar pelo curso de seu sonho nem as Universidades públicas o ofereciam, Kelly teve de decidir entre três cursos que a UFMA disponibilizava à comunidade. Assim, escolheu Pedagogia.

Ora, mas se Kelly dizia antes que não tinha muitas dificuldades com a matemática escolar, por que não escolheu o curso de Ciências Contábeis na própria UFMA, alguma outra licenciatura ou Administração na Uema? Qual foi seu real interesse pela Pedagogia? Foi uma escolha casual, por falta de opção mesmo, ou algo deliberado por saber que nesse curso não haveria a matemática como componente curricular obrigatório? Ou ainda, isso ocorreu por se lembrar sempre da cena que lhe marcou intensamente, experienciando uma cultura de aula de matemática nada agradável, que, até hoje, é revivida por sua indignação e tristeza com a atitude de sua professora de matemática do 6º ano?

Para mim, fica claro nas narrativas orais de Elizangela, Marta e Terezinha que a matemática escolar foi o divisor de águas e que ela, além de direcionar suas escolhas profissionais, também influenciou as decisões de Graça e Kelly, mesmo que indiretamente. Essa é uma situação comum para muitos estudantes que terminam a educação básica e necessitam escolher o curso superior em que desejam ingressar.

Segundo Chervel (1990, p. 184), as disciplinas escolares são criações espontâneas e originais do sistema escolar, o qual “forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global”. Elas, criadas, historicamente, pela própria escola, na escola e para a escola, são um modo de disciplinar o espírito e os corpos de crianças e jovens. A matemática escolar ganhou *status* de modeladora de corpos e espíritos no sistema de ensino, pois foi usada por muitos para criar uma cultura da negação, do fracasso, da vergonha ou do inalcançável, como narram as professoras desta investigação.

Não é fácil olhar a vida do outro e fazer inferências, tampouco julgamentos. Por isso reforço minhas palavras, ponderando: o que faço com as narrativas orais das professoras entrevistadas são interpretações pessoais carregadas de lentes que me auxiliam a ver o que de imediato não conseguiria sem elas. Esse fato não me desobriga a questionar, a querer saber os

motivos pelos quais um fenômeno aconteceu e outro não. As narrativas orais das professoras me deixaram intrigado, mexeram comigo e me levaram a refletir sobre minha trajetória e minhas escolhas, inclusive, sobre a entrada no magistério.

Voltando às narrativas orais das professoras entrevistadas, Bia e Marta destacam o lugar que cursaram o magistério. O Centro de Referência para Formação do Magistério “Graça Aranha” (Cerforma - Graça Aranha) – criado pelo Decreto n. 6 011/1970 do governo estadual e chamado, inicialmente, de Centro de Ensino de 2º Grau “Graça Aranha” – era muito famoso, de difícil acesso, cobiçado por pais, alunos e professores, pois carregava o *status* de escola ideal para estudantes do Ensino Médio. Entretanto, seu perfil e *status* mudaram profundamente, pois, pelo Decreto n. 16 074/1998, o governo do Estado determinou que a escola não mais oferecesse a educação geral e os cursos profissionalizantes e ofertasse somente o curso Normal em nível médio, passando a ser a única escola estadual em Imperatriz a formar professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental a nível médio.

Marta, que terminou o curso antes da determinação estadual, agradece muito a Deus e a sua família, pois, segunda ela, os créditos de sua adesão à carreira docente são distribuídos entre ela e seus parentes. Ela assinala: “[...] *minha mãe é professora, minha tia é professora, meu pai não é, mas trabalhou muito tempo na prefeitura; e também por questão minha, eu dava aula até pra minhas bonecas, ensinando-as*” (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

No ir e vir do processo de análise das narrativas orais das professoras entrevistadas, percebo mais nitidamente as angústias, por parte de algumas, causadas pela não realização de um sonho idealizado. Vejo também, como diz o poeta, as metades nas lembranças do que foram e do que hoje querem mudar. Desse modo, compartilho das ideias de Valle (2006, p. 185):

A escolha de uma habilitação é sempre uma escolha de vida e representa a antecipação das aspirações profissionais, mas presume-se que essa escolha não existe verdadeiramente quando se vem de uma classe desfavorecida. É importante considerar (a exemplo do que faz Bourdieu, 1964) que a margem de escolha dos jovens dos meios populares é muito limitada. Aqueles que sobrevivem aos mecanismos de seleção e exclusão, típicos de um sistema escolar altamente elitizado onde dificilmente encontram seu lugar, são coagidos a fazer suas escolhas muito cedo e se submetem a processos de socialização que implicam geralmente um verdadeiro desenraizamento [...].

Parece que suas opções, associadas ao ensino de matemática que tiveram Elizangela e Kelly, estão diretamente ligadas à escolha limitada da profissão, como descrito acima Valle (2006). Elas, Marta e tantos outros estudantes que sobreviveram aos mecanismos de seleção e

exclusão foram coagidos a fazer suas escolhas muito cedo, pois esses elementos são construídos por um sistema escolar altamente elitizado. Nele, as disciplinas escolares são utilizadas como instrumento para moldar o espírito e os corpos, dificultam ou impedem os estudantes de encontrarem seu lugar. Dentre elas, a matemática escolar ganha destaque de disciplinadora de corpos e espíritos no sistema de ensino, sendo usada por muitos para criar uma cultura de seleção e exclusão.

A autora, problematizando a escolha do magistério, levanta a hipótese de que essa opção poderia “resultar de uma decisão consciente ou inconsciente tomada durante a escolarização média, ou até mesmo antes dela, em razão da atração que a carreira docente exerce sobre o jovem estudante [...]” (VALLE, 2006, p. 181). Fenômeno que aconteceu com Marta, Bia e Terezinha. Elas investiram na realização de seus projetos profissionais, colocando em prática múltiplas estratégias, acreditando que poderiam conquistar uma posição importante na sociedade e apostando na revalorização do magistério para ascenderem socialmente.

Por outro lado, Valle (2006) acredita que a adesão ao magistério pode ser impulsionada pela impossibilidade de concretização de outro projeto biográfico profissional. O que pode ocorrer por circunstâncias de ordem pessoal ou pela oferta mínima de habilitações profissionais dispensadas aos jovens, em que prevalecem igualmente as estruturas objetivas dessa condição, como aconteceu com Kelly, Elizangela e Graça.

Nesse caso, os sonhos e projetos do jovem estudante se confrontam com a lógica das hierarquias escolares, que, condicionadas pelas hierarquias sociais e culturais, são típicas das sociedades marcadas por fortes desigualdades. Sendo forçados a renunciar aos sonhos relativos às profissões que desejariam exercer, os futuros professores investem sua energia, talento e sabedoria na segunda – ou talvez terceira – escolha ligada àquela profissão que pensam realmente poder exercer; nela buscam realização pessoal e procuram vivê-la como a concretização plena de uma vocação. (VALLE, 2006, p. 181).

Esses elementos descritos pela autora e narrados pelas professoras, sujeitos desta pesquisa, podem influenciar na construção da identidade docente. Identidade essa que também é social e, por pertencermos a múltiplas categorias de identificação, fortemente ambígua.

Discuto, a seguir, a construção das identidades de professores da Educação Infantil. Narro que é por meio dela que esses profissionais se percebem, se veem e querem que os outros os vejam.

5.2 A identidade do professor da Educação Infantil: como me vejo, como os outros me veem e como me mostro para eles

Quem somos nós, professores da Educação Infantil? Haveria peculiaridades que nos assemelham aos outros professores de outras etapas da educação básica? Ou há mais elementos que nos distanciam deles? Estou convencido de que há mais fatores que singularizam do que aspectos que igualam a todos os professores. Elementos que vão construindo nossa identidade de docentes da Educação Infantil.

Almeida (1996), ao analisar periódicos portugueses do começo do século XX, mostra uma disputa de poder dentro da profissão docente. Os homens que restavam na profissão estavam lutando para que as mulheres, que a cada dia ocupavam mais e mais espaço na docência, fossem impedidas de ampliarem seus territórios.

[...] Os periódicos editados em Portugal, em princípios do século [XX], travaram uma verdadeira batalha escrita quando um decreto permitiu que as professoras também regessem classe para os alunos do sexo masculino. Considerava-se uma imoralidade e um atentado ao desenvolvimento dos meninos que estes pudessem ser ensinados por mestras. Se fossem crianças de tenra idade não teria importância, pois isso sempre coube às mulheres, no entanto, ensinar meninos maiores significava um grande perigo para o seu desenvolvimento físico e mental [...]. (ALMEIDA, 1996, p. 75).

Lê-se “tenra idade” a faixa etária das crianças que, hoje, frequentam a Educação Infantil, etapa da educação básica brasileira que comporta a creche e a pré-escola, esta última é o local onde as professoras, sujeitos desta investigação, realizam suas atividades docentes.

Estaria Almeida equivocada ao datar o início do século passado? Isso ainda acontece hoje? Ou será que, haja o que houver, essa característica que, supostamente, constitui a identidade do professor da Educação Infantil – ser mulher – cristalizou-se? O que me parece é que ainda há instituições e/ou governos brasileiros que acreditam que sim; pensam que para uma pessoa fazer parte do quadro de profissionais da Educação Infantil, caso não seja para ocupar a vaga de vigilante, tem de ser mulher.

Só para ilustrar, a prefeitura do município de Jundiaí -SP, por meio do edital n.º 463 de 01 de outubro de 2013, abriu concurso público para alguns cargos, dentre eles, o de Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI)³¹, conhecido em outras regiões como auxiliar de magistério,

³¹ Dentre as diversas atividades do profissional ADI, temos: atuar com as crianças nas diversas fases de Educação Infantil, ajudando o professor no processo de ensino e aprendizagem; auxiliar as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias; cuidar da higiene, da alimentação, do repouso e do bem-estar das crianças; colaborar com o professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo

e determinou que um dos critérios para concorrer à vaga é que a pessoa fosse do sexo feminino. Para as demais vagas – professor da educação básica II e cozinheiro – o sexo não é critério para o cargo e, sim, a formação.

Não entrarei no mérito do preconceito ou do crime pelo descumprimento da Constituição de 1988. Mas, o que me incomoda é que ainda ouvimos relatos ou lemos notícias desse tipo. Ainda há pessoas e instituições que acreditam e divulgam que as mulheres são as pessoas mais indicadas para ocuparem as vagas de professoras e/ou de auxiliares de magistério na Educação Infantil, como se a formação viesse em segundo plano. Só que nem sempre as coisas foram assim. No século XIX quase não havia mulheres responsáveis pela educação formal. Gradativamente no século XX, as mulheres foram se ocupando dessa atividade, por motivos sociais e econômicos. Chamon (2005, p. 43) descreve bem essa transformação:

O magistério não nasceu como uma ocupação feminina, quer no Brasil, quer em outros países. Ele se transformou em ocupação feminina, carregando em seu bojo um valor peculiar: o de cumprir, estrategicamente, o papel de produzir uma nova forma de organização escolar que surgia com os ideais republicanos. Também, esse magistério carregava o valor de reproduzir a ordem de uma nova lógica da organização do processo de trabalho, emergente no Brasil, condizente com um amplo movimento das sociedades ocidentais, em torno do modo de produção capitalista.

Quando homens querem ingressar na docência da Educação Infantil são, no mínimo, aconselhados a procurarem outra classe mais avançada, porque a Educação Infantil não é lugar para eles trabalharem. Podemos visualizar esse fator no trabalho de Lima (2012) ao pesquisar a docência masculina na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz-MA, buscando saber o que tem impedido homens de trabalharem como professores nessa etapa do ensino no município.

Percebo, então, nas palavras de Marcelo (2009, p. 112), plausibilidade ao mostrar seus argumentos sobre o conceito de identidade, ajudando a desconstruir mitos e lendas:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do

das crianças; planejar, com o professor regente, atividades pedagógicas próprias para cada grupo infantil; contribuir com o professor no processo de observação e registro das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças; dentre tantas outras tarefas.

intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.

Encarando a identidade do professor da Educação Infantil como um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto, percebo que o olhar que temos de nós mesmos também pode se transformar com as experiências que vamos conquistando ou com nossas limitações de mudança. Como é o caso de Graça, que viveu o sonho de sua mãe e, há mais de 20 anos como professora da Educação Infantil, não se vê fazendo outra coisa. Se em sua adolescência, queria ser contabilista, hoje, vê-se como uma professora que faz de tudo para que seus alunos aprendam. Sobre isso afirma: “[...] *eu gosto de ser professora, quero encerrar minha carreira como professora*” (GRAÇA, EN, 21 mar. 2014).

Seguindo um caminho contrário, Elizangela e Kelly não querem permanecer como professoras, tampouco como docentes da Educação Infantil. Para elas, é uma profissão desvalorizada e, em muitos casos, nem é reconhecida como profissão. Elizangela, teorizando sobre seu ofício e sobre o local em que trabalha, sintetiza:

Quando eu penso na profissão de professor de Educação Infantil eu a vejo como estagnada. A pessoa não cresce. Se você passar 20 anos vai permanecer na mesma função, fazendo a mesma coisa, no mesmo conteúdo. Se eu ficar aqui, as coisas nunca vão mudar, vou ficar gagá e nunca vão mudar. É essa a impressão que tenho [...]. (ELIZANGELA, EN, 04 abr. 2014).

Seria essa impressão construída pela professora ainda em seus anos de escolarização básica e ampliada no curso de Pedagogia? E em qual aspecto a pessoa não cresceria permanecendo como professora da Educação Infantil? Então, por qual motivo ela decidiu atuar na Educação Infantil e não nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo?

Interpreto que a estagnação e o sentimento de que as coisas não mudarão ou ainda de que ficará “gagá” sendo professora da Educação Infantil, seriam um distanciamento mostrado por Elizangela a um dos elementos que, para Marcelo (2009, p. 123), faz parte da identidade docente.

A carreira docente é entendida como um trajeto individual, pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, e cujos resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente produza um afastamento da sala de aula. A assunção de diferentes papéis por parte dos professores, como o de supervisor, de conselheiro, ou de formador, em geral se desenvolve fora da sala de aula e não permite a compatibilidade com atividades docentes. E

acontece que aquele que sai da sala de aula em geral não costuma voltar a ela.

Para Elizangela, nem anos e anos de experiência vão legalizar que um professor da Educação Infantil ascenda na profissão docente à categoria de supervisor ou até mesmo, como acontece nas grandes empresas, receba uma promoção ou ocupe um cargo de chefia. Ademais, percebo em sua narrativa que, ao se referir à estagnação, Elizangela também inclui a aprendizagem de outros conteúdos escolares, os quais, para ela, podem ser mais valorados do que aqueles ensinados na Educação Infantil.

Como Elizangela, em sua trajetória escolar, sempre teve facilidade com as disciplinas escolares, em particular com Português e Matemática, penso que ela possa estar se referindo aos conteúdos curriculares da Educação Infantil. Esses não lhes darão condições de mudar de profissão caso queira, pois, pela correria do dia a dia e pela distância de conteúdos “mais sofisticados”, ela poderá se acomodar, estagnando-se na Educação Infantil até o final da carreira.

Sendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática exigidas em concursos públicos a partir de seus conteúdos mais ou menos complexos, Elizangela não consegue ver desenvolvimento profissional permanecendo como professora da Educação Infantil, trabalhando com os conceitos, segundo ela, básicos dessas duas disciplinas escolares. Ela que tem projeto biográfico de sair da educação e está construindo seu caminho para alcançá-lo a médio ou longo prazo, já percebeu que os conteúdos a ensinar na Educação Infantil não lhe favorecerão com a revisão e/ou o aprendizado dos conhecimentos matemáticos tão necessários para uma possível aprovação em um concurso público que lhe proporcione uma renda melhor.

Outro aspecto que se mostra na narrativa oral de Elizangela e me toca é a grande desvalorização dispensada aos professores da Educação Infantil. É fato que, no Brasil, o professor nunca foi valorizado e o processo de feminização do magistério, considerado por Chamon (2005) como histórico e associado a tantos outros elementos, podem ter agravado a depreciação do trabalho docente e a própria representação da identidade do professor. A própria autora dá maiores detalhes:

O abandono do sistema de ensino brasileiro, refletido nas péssimas condições de trabalho e de salário oferecidas àqueles que dele participavam, parece ser um fator preponderante para o afastamento dos homens que inicialmente nele prestavam seus serviços. Vinculado a tudo isso, o discurso oficial enfatizava que ensinar crianças pequenas era um atributo feminino, era um trabalho de vocacionados a serviço da Pátria, os quais deveriam

pautar suas ações no amor e na virtude e não nas recompensas materiais. (CHAMON, 2005, p. 77).

Para muitos homens que pensam em entrar na docência, esse atributo descrito acima por Chamon (2005) tem sido um dos muitos impedimentos de sua aceitação como professor da Educação Infantil ou, até mesmo, de seu convencimento de que pode permanecer e lutar por mudanças. Os olhares de professoras, diretoras escolares, pais e mães são de preconceito, suspeita de sua qualificação profissional ou de dúvida de sua índole. Isso é algo secundário quando se refere à mulher professora, mas, em relação à classe de trabalhadores, o que prevalece é a desvalorização. Kelly, analisando seu caso, explica melhor o que estou narrando:

Até mesmo onde moro o povo acha que ser professor não é nada bom, veem a gente como uma classe muito baixa, sem valor... Porque assim, eu cheguei lá como filha de um empresário e agora sou somente uma professora, e pra eles é como se eu estivesse descido de patamar dando aula na educação infantil. (KELLY, EN, 27 fev. 2014).

Marcelo (2009), discutindo outros elementos que constituem a identidade docente, afirma que o conteúdo que se ensina também a constrói. Para ele, um dos pontos-chave da identidade profissional docente é, definitivamente, proporcionada pelo conteúdo que se ensina. Isso é muito verdadeiro à medida que avançamos da Educação Infantil e chegamos ao Ensino Médio e Universitário. O autor sustenta o argumento de Elizangela quando ela diz que o não crescimento do professor da Educação Infantil pode estar atrelado também ao conteúdo que ensina, como já referi anteriormente.

Ou seja, professores que ensinam matemática ou disciplinas ditas popularmente exatas, nos anos finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, possuem *status* diferente daqueles que ensinam outras disciplinas escolares. Eles são vistos com maior poder de decisão nas reuniões de conselho de classe; e pais e estudantes encaram os professores que ensinam matemática com receio e, até mesmo, medo, como foi o caso de Terezinha e Marta. Claro que a situação não é linear como parece, mas socialmente esse fenômeno vem cada vez mais crescendo e institucionalizando-se nas escolas brasileiras, construindo hierarquias e guetos no olhar que estudantes possuem sobre seus professores.

Graça reforça a tese de Marcelo, quando compara a pré-escola e a creche. Ela assinala em um trecho já citado: “*Quando é pra ir pra pré-escola ninguém quer, agora fala pra ir pra uma creche, porque creche... Tu vais mais é brincar, passar vídeo pras crianças... Não vai*

ser nunca como uma pré-escola que é a base até chegar no 1º ano do Ensino Fundamental. Aqui é a base!” (GRAÇA, EN, 08 ago. 2013).

Ao contrário de Graça, entendo que todas as etapas da educação básica têm sua importância, particularidades e dificuldades. Por isso os profissionais da educação precisam de formação inicial de qualidade e formação permanente, a partir da qual possam problematizar suas dificuldades teóricas, seu entendimento deste ou daquele conteúdo escolar, e ainda socializar suas práticas. Penso também que os professores da Educação Infantil não são “coitadinhos” e não ensinam conhecimentos de menor importância, mas, pelo contrário, têm a sua frente conhecimentos escolares difíceis para ensinarem a seus alunos.

Os professores da Educação Infantil possuem, dentre tantas, a responsabilidade de socializar com seus alunos o conhecimento historicamente construído pela humanidade, ensinando as primeiras ideias e/ou noções sobre as Linguagens que constituem o ser humano. Para isso, necessitam de formação escolar, acadêmica e permanente de qualidade, em que sejam sustentados os fundamentos técnicos, humanísticos e políticos. Compartilho da análise que Bia realiza e entendo que em sua voz ecoa também a minha: *“Por isso que eu digo que não é todos que se identificam com a Educação Infantil. Tem que gostar da profissão. E eu amo, me identifico só com as crianças. E eu consigo dar aulas pra outros níveis, mas eu me identifico mesmo é com as crianças da Educação Infantil”* (BIA, EN, 28 fev. 2014).

Penso também que Bia, nesse depoimento, revela como se mostra para as outras pessoas. Não se expõe como uma vítima, tampouco como alguém que só consegue ensinar os conteúdos da Educação Infantil. Bia é ousada, determinada e no início de sua carreira já trabalhou com os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não acredito que sua confiança resida no mesmo território de Elizangela.

Outra professora que não se mostra como uma “coitadinha” é Terezinha, pois se sente totalmente realizada como professora da Educação Infantil. Entretanto, também não consigo vê-la no mesmo território de Elizangela. Por isso, venho acreditando no que Valle (2002, p. 214, destaque da autora) defende:

Por inspiração dos trabalhos desenvolvidos por Dubar (2000), empregamos a expressão “identidade profissional” não somente como a maneira socialmente reconhecida pelos indivíduos de se identificar uns aos outros no campo das atividades remuneradas, mas também, e em especial, como a projeção que os indivíduos fazem de si no futuro, como a antecipação de uma trajetória de emprego a ser viabilizada por certos investimentos na formação. Não se trata simplesmente da escolha de uma profissão ou da obtenção de um certo diploma, mas da construção de estratégias de identificação, que colocam em perspectiva a imagem de si, a apreciação de suas próprias aptidões e capacidades, a realização de seus desejos.

Nas narrativas orais das docentes há fortes indícios de que as recém-professoras possuem um olhar nada animado sobre o trabalho com a Educação Infantil, ao contrário do que as professoras com mais de 15 anos de docência nessa fase da educação básica pensam. Seria por que Elizangela e Kelly, as iniciantes, escolheram essa profissão como uma alternativa? Bia, Graça, Marta e Terezinha, as docentes com mais experiência, tiveram que em sua escolarização básica escolher a docência e foram, paulatinamente, não identificando outra opção? Ou isso ocorre porque seus projetos biográficos são, para essas, de resistência ou permanência, e para àquelas de mudança?

O que me parece é que as experiências-referências e os grupos-referências têm influenciado na constituição da identidade do professor da Educação Infantil, logo, essa identidade é um dos elementos que constitui a formação docente. Assim sendo, concordo com Dominicé (2010) sobre a necessidade de encararmos a formação do professor como um processo, cujo início se dá muito antes de sua entrada em cursos de licenciatura. Ela acontece desde sua inserção no mundo e nos primórdios de sua escolarização. Dessa maneira, sua formação é feita de momentos que só adquirem sentido na história de sua vida.

Destarte, no dizer de Ricoeur (apud GABRIEL, 2011), toda referência é dialógica. As experiências vividas e os grupos pelos quais passamos marcam direta e indiretamente nossa trajetória de vida e de formação. Dialogamos com nossas experiências e nossos grupos que se tornaram, ou ainda são, referências para nós, pois neles nossa imagem é exibida diante de nós mesmos.

Marcelo (2009, p. 116), em outras palavras, corrobora Dominicé colocando que as milhares de horas como alunos não são gratuitas, pois, segundo ele, “a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro [...]”. Diante disso, por um lado, alguns professores poderão criar projetos biográficos de resistência, ou permanência, defendendo sua profissão, quiçá seu medo de mudar; por outro lado, poderá ter aqueles professores que estão temporariamente na docência, mas construindo seus projetos biográficos de mudança e saída da carreira.

As constatações de Marcelo (2009) e Dominicé (2010) reiteradas por Prates (2014) em sua pesquisa de doutoramento. Para ela, assim como para os demais autores citados, “a identidade profissional do professor vai sendo construída desde o começo da sua escolarização. É um constante embate consigo mesmo. A história de cada um é texto constantemente reescrito. É um faz e um desfaz contínuo” (PRATES, 2014, p. 144). O texto,

de qual fala a autora, foi fortemente marcado na história de cada uma das professoras entrevistadas nesta pesquisa pela presença da matemática escolar.

Na constante reescrita desses textos estão contidos os projetos biográficos das professoras entrevistadas. Então, a seguir, apresento os projetos biográficos descritos nas narrativas orais das professoras e reflito sobre seus planos para o futuro.

5.3 Os projetos de resistência ou permanência na trajetória de formação docente: os planos para o futuro

Assim como o poeta, rogamos para que a força do medo que temos não nos impeça de ver o que desejamos. Isso porque o ser humano tem muitos projetos; entretanto, muitos são os medos que, para alguns, são usados como cautela, para outros, como empecilhos, impedindo prosseguir.

Quantos de nós, professores, seja de qual fase da educação básica for, resistem às adversidades da profissão, lutam pela valorização e continuam na docência em sinal de crença em um futuro melhor para seus estudantes? E quantos são os outros que permanecem pelo medo de sair, pelo receio do desconhecido ou pela limitação construída por séculos e séculos quanto a suas potencialidades?

Essas e tantas outras questões vêm sendo esclarecidas para mim com os estudos (auto)biográficos, os quais concebem os projetos biográficos como as análises sistemáticas dos projetos que uma pessoa tinha em uma determinada época ou dos planejamentos atuais em relação ao futuro. Utilizando essas análises, o narrador faz um balanço sobre as possibilidades de ação, os desejos e os sonhos que tinha no passado ou que tem no presente. Weller (2009, p. 09) indica: “Trata-se geralmente de uma avaliação geral da situação com o objetivo de planejar a ação seguinte”.

A partir das narrativas orais das professoras, sujeitos desta investigação, fica claro que fazemos nossas avaliações do que sonhávamos e do que, hoje, queremos para nossa vida. Além do mais, com as possibilidades que temos, vamos organizando nosso futuro fazendo planos e almejando melhoras que outrora não tínhamos. Isso faz com que o ser humano produza teorias biográficas para o curso de sua vida.

Esse tipo de produção está estampado nas narrativas de Elizangela. A professora tinha um sonho de ser veterinária, como narrei anteriormente. Ela descreve como ele nasceu:

Pela minha vida no campo e também porque meu pai tem fazenda até hoje, com criação de gados, trabalha na roça... Eu acredito que foi por isso, e também porque é uma profissão que admiro muito. Porém, tive que partir pra Biologia que era algo próximo e eu gostava mais do que Pedagogia, só que resolvi fazer os dois ao mesmo tempo. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2014).

Mesmo se aproximando de seu sonho inicial, ela é obrigada a abandoná-lo e cursar Pedagogia. Só que mudanças podem ocorrer e as pessoas também podem mudar. Ademais, o desejo atual de Elizangela é outro, seus planos para o futuro são bem diferentes daqueles que tinha quando era uma adolescente recém-saída da educação básica. Ela traça seu futuro com clareza e cautela, sabendo que suas ações devem ser bem planejadas e não acidentais.

Penso em ser professora de Educação Infantil temporariamente, mas por um período longo, porque assim... Eu acho que não vou continuar tentando, até mesmo pela falta de tempo, pois fazer faculdade agora e trabalhar não vai sobrar tempo pro cursinho, nem pra estudar em casa para outros concursos, então, como eu decidi vou fazer outro curso superior e pretendo fazê-lo em uns quatro anos e meio, assim será esse o tempo que pretendo ficar na Educação Infantil. É isso que tenho em mente hoje, não sei se vai mudar, como andou mudando bastante antes. (ELIZANGELA, EN. 09 de jul. de 2013).

Parece que a professora não pretende mudar de planos, pelo menos até agora, pois na segunda entrevista concedida foi mais enfática ao se referir a seu futuro. Seu discurso reforça seu projeto biográfico e sua decisão como pessoa e profissional que é:

Em relação ao meu futuro, ainda continuo com o mesmo pensamento: eu não pretendo me aposentar na Educação Infantil. Meus planos são sair, mesmo em longo prazo, mas ir pra outra área. Essa decisão já foi tomada, desde o dia que fiz o concurso. Encaro como algo temporário. (ELIZANGELA, EN, 04 abr. 2014).

Elizangela deixa indícios dessa sua decisão quando discute o estado de greve que os professores da rede municipal de Imperatriz viveram. Para ela, a última greve, ocorrida entre os meses de maio a junho de 2013, não trouxe muitos benefícios para os professores; já da atual, realizada de junho a setembro de 2014, ela e suas colegas de trabalho decidiram não fazer parte, pois estão descreditadas com os constantes governos e suas políticas de valorização da profissão docente. “Para mim essa greve não vai dar em nada, por isso tenho mais certeza de que meu tempo aqui será pouco, por isso estou buscando outros meios de ir para outra área” (Diário de Pesquisa, 05 abr. 2014).

A qual área Elizangela quer aderir? Por qual motivo ela não quer mais ser veterinária, tampouco permanecer na educação? Para minha surpresa, a professora já vinha pensando sobre essa área há tempos e acredita que, ingressando no mundo do Direito, poderá viver melhor financeiramente, como muitos jovens também pensam. Ela relata: *“estou indo pelo lado prático [financeiro], pois durante e depois que terminei a faculdade, eu fazia cursinho e concursos federais e neles há muito conteúdo na área do direito, por isso ano que vem pretendo fazer faculdade de Direito”* (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Caso semelhante é o de Kelly, mostrando as teorias que orientam suas ações, ela deixa claro que queria ser farmacêutica, mas como esse curso só havia em faculdades particulares, ela desistiu de seu sonho e entrou em Pedagogia, mesmo sem querer. Atualmente, seu pensamento é outro, as relações que estabeleceu foram outras, por isso, hoje, ela escolheria o curso de Direito. Segundo Kelly, as pessoas mudam de ideia, pensam de modo diferente, pois não são seres lineares, tampouco a-históricos.

Entretanto, Kelly vai permanecendo na profissão docente até o momento da despedida, pois seus planos para o futuro não são a estabilidade na educação, suas metas são outras, como revela em seu projeto biográfico:

Hoje eu estudo pra fazer concurso em outras áreas e se eu conseguir passar eu saio da educação pra ficar em outra área. Mas, enquanto isso, fico por aqui. A gente tem sempre que buscar o melhor e eu busco e vou tentando. Porque a educação é bom de um lado, mas do outro é deficiente, precária. (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Ao contrário, Bia, Terezinha e Graça consolidaram-se na Educação Infantil. Seus sonhos, mesmo aderindo a eles – como é o caso de Graça – foram concretizados e, hoje, elas se sentem realizadas como professoras da Educação Infantil. O caso de Terezinha é o mais representativo. Ao narrar sua conquista, Terezinha se emociona e chora contando-me o quanto é importante para lecionar nessa fase do ensino: *“Sinto-me tão emocionada por ser professora [choro], porque era meu sonho e eu consegui, consegui realizar meu sonho. Fico tão emocionada... Porque eu gosto!”* (TEREZINHA, EN, 17 jul. 2013).

Ao mesmo tempo, ela dá indícios, em sua narrativa oral, que remetem ao processo de feminização do magistério, apontado por Chamon (2005). Uma das ideias criadas para legalizar a inserção de mulheres no espaço público do trabalho é sua predestinação à maternidade. Assim, se as mulheres nasceram para ser mães, por consequência, podem ser professoras, pois as características são as mesmas entre mães e professoras de crianças de tenra idade.

Terezinha, que nunca teve filhos, vê seus alunos como seus filhos, crianças que ela tem a obrigação materna de cuidar, educar, ensinar, nem que seja só por quatro horas diárias. Sua narrativa nos mostra bem esse sentimento: *“quando eu chego à minha sala de aula eu fico ansiosa esperando as crianças. Não gosto que faltem, me sinto aquela PROFESSORONA, me sinto a mãe deles... Aqui na Educação Infantil é minha vida”* (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Estaria Terezinha legitimando os achados de pesquisa de Chamon (2005) e tudo o que circula no cotidiano sobre a Educação Infantil, ou ela transfere para seus alunos o sentimento materno que ela foi criando desde sua infância? Uma questão complexa de ser respondida, mas acredito que Terezinha consiga indicar caminhos para uma possível reflexão sobre sua atuação docente. Um deles é a resistência em abandonar essa fase da educação básica. Se sua vida é a Educação Infantil, se, até em sua casa, ela conversa com seu marido sobre seus alunos, tem todo o sentido ela ser taxativa: *“Nem que me pagassem mais pra eu ir pra outro lugar [outra etapa da educação básica] eu não iria”* (TEREZINHA, EN, 28 fev. 2014).

Fica claro para mim que o futuro de Terezinha e de tantas outras professoras da Educação Infantil é o presente. Permanecer na Educação Infantil é uma maneira de resistir às dificuldades que outras etapas da educação básica podem revelar ou, ainda, resistir para não se conhecer e saber que podem mais, que podem se aventurar em novos territórios nunca antes explorados. Talvez resistam porque querem continuar contribuindo para essa etapa da educação básica brasileira, sem o receio de que pensem que esse seja um trabalho menor.

Clarice Lispector, resume bem o sentimento que temos sobre nossos sonhos. Ao escrever seu poema “O sonho”, faz-nos refletir, coloca-nos em xeque naquilo que somos e naquilo que queremos ser.

Sonhe com aquilo que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que quer. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz. As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos. A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e tentam sempre. E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passaram por suas vidas.

Os sonhos nutrem nossas vidas, regam e vão semeando esperanças de felicidades, doçura e conquistas possíveis. São vitórias que selam os desejos de quem busca e tenta

sempre, e, mesmo sabendo que não será fácil essa trajetória , não perde as esperanças e acredita que muitas marcas vão nos constituindo, mostrando-se até mesmo nas ações.

Portanto, ao reconhecer a importância dos outros, nós, professores, vemo-nos como seres coletivos, que não nascem para estar sozinhos neste mundo, mas em comunhão, aprendendo e ensinando, errando e acertando, tentando e se arriscando para construir nossa trajetória de formação. Desse modo, encarar nossas dificuldades e medos e nossa incompletude é o que nos faz humanos e, por conseguinte, perceber que precisamos dos outros para nos ajudar a diminuir nossas angústias e fragilidades nesse ir e vir do ser ou estar professor da Educação Infantil.

Sabemos, assim, a importância das marcas que as culturas escolares podem ter deixado em nossas vidas e a relevância das marcas de disciplinas escolares que podem ter nutrido nossas decisões e, hoje, nutrem nossas ações. Por isso no próximo capítulo narro, a partir das narrativas orais das professoras, as marcas históricas da profissão docente e as representações que as professoras têm do ensino de matemática para crianças da Educação Infantil.

6 A ATUAÇÃO DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESSA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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. (DRUMMOND DE ANDRADE).

Muitas são as pedras existentes no meio do caminho da formação de professores que ensinam matemática na Educação Infantil. As colegas professoras, sujeitos desta pesquisa, tiveram de decidir o que fariam com as pedras que iam encontrando no meio da trajetória de suas formações. E você, caro leitor, o que tem feito com as pedras que vai encontrando no meio do caminho de sua formação?

As tantas e tantas pedras no meio do caminho da formação acadêmica e da atuação profissional de docentes da Educação Infantil são antigas e constituídas, historicamente, pela representação que se tem da figura do professor dessa etapa da educação básica. Representações que, como já anunciei, são configurações intelectuais, práticas e formas institucionalizadas de ser e estar no mundo, que ainda estão atreladas às identidades que um grupo constitui de si e do outro (CHARTIER, 1990 apud CEZARI; GRANDO, 2008).

Outras pedras contidas no meio do caminho podem estar relacionadas ao que é ensinar na Educação Infantil. A linguagem matemática pode ser uma dessas tantas pedras contidas no meio do caminho da atividade docente. Uma pedra que, para alguns, é muito pesada, o que impede seu manuseio, mas, para outros, com ajuda, deixa-se lapidar e fazer uso plausível de seu conteúdo.

Assim, neste capítulo, narro algumas marcas históricas da profissão docente. Destaco o profissional da Educação Infantil e as representações que as professoras entrevistadas têm do ensino de matemática para crianças dessa etapa da educação básica.

6.1 A Educação Infantil e suas professoras: marcas históricas da atuação docente

No capítulo anterior, tratei das influências das marcas familiares e da matemática escolar na opção das professoras entrevistadas pelo magistério. Tratei, também, das marcas que foram constituindo-as como professoras da Educação Infantil e de seus projetos biográficos de vida. Tais marcas podem ser frutos de experiências-referências e grupos-referências que influenciaram a constituição da identidade dessas docentes. Marcas históricas e não lineares, tampouco cristalizadas pelo tempo, mas que têm influenciado na maneira como outras pessoas ou, até mesmo, seus pares veem essa profissão.

Neste item, faço referência a duas marcas históricas que considero influentes na atuação de professores da Educação Infantil: 1) assistencialismo e não assistencialismo; 2) defesa pela inexistência do ensino nesta etapa. Duas marcas que, para mim, são pesadas pedras pontudas no meio do caminho da profissão docente da primeira etapa da educação básica.

Essas marcas de grupo vão sendo incorporadas por uns e por outros não. Contudo, são marcas que, segundo Ferrarotti (2010), encontram-se integralmente inseridas em um sistema social e podem ser vistas em cada um de nossos atos e comportamentos, revelando um todo social. A seguir, narrarei como essas pedras foram sendo vistas e lapidadas em nosso país.

No Brasil, o primeiro jardim de infância foi criado no final do século XIX. Foi só com a Constituição de 1988 que a educação de crianças menores de 6 anos de idade passou a ser um direito das famílias e um dever do Estado. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9 394/96, a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica e começou a ser exigida formação em nível superior para os profissionais de creche e pré-escolas. Em relação aos aspectos legais e aos professores da Educação Infantil, podemos afirmar que

a atual Constituição e a Lei 9394/96 reconhecem como direito da criança pequena o acesso à educação em instituições escolares. Como desdobramento desse direito, a educação infantil passou a fazer parte da educação básica, integrando-se ao sistema de ensino oficial, ao invés de permanecer ligada às secretarias de assistência social. Isso garante aos seus professores os mesmos direitos garantidos aos professores das outras etapas da educação básica, inclusive, o direito a uma formação em nível superior. É, portanto, nesse contexto, que a educação infantil vem sendo redefinida em termos de formação e atuação do professor. (ALMADA, 2011, 85).

As professoras desta investigação cursaram uma educação básica regida pela Lei n.º 5 692/1971, a qual não revelou nenhuma preocupação escolar com as crianças menores de 7

anos de idade. Entretanto, algumas escolas ofereciam vagas para esse público. Em Imperatriz, antes da Lei 9 394/1996, na rede pública, as crianças menores de 7 anos de idade não tinham muitas opções para estudar, pois havia pouquíssimas creches e escolas para esse público. Fora a Pré-escola Juracy A. Conceição, geralmente, as escolas de Ensino Fundamental mantinham uma ou duas salas de “alfabetização” para crianças que tinham 5 ou 6 anos de idade, sem a obrigatoriedade de matrícula.

As creches recebiam crianças de zero a seis anos de idade e não havia nenhuma preocupação didática, pois eram úteis para filhos e filhas de mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar suas crianças para poderem trabalhar. As creches eram – muitas ainda hoje são – mal estruturadas, abrigadas em ambientes improvisados e tinham como “professoras”, geralmente, adolescentes do próprio bairro sem nenhum preparo pedagógico para trabalharem como professoras.

Essas e tantas outras características têm feito com que a sociedade diferencie ou olhe de maneira distinta para creches e pré-escolas, como exemplifica Kuhlmann Jr. (1998, p. 69, destaque do autor): “O jardim-de-infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam [...]”.

Em Imperatriz-MA, as creches eram ligadas à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e eram muito usadas como “currais” eleitorais. Muitas senhoras que possuíam algum tipo de influência nos bairros mais distantes do centro da cidade conseguiam autorização municipal para que casas e/ou galpões fossem transformados em creches para que as mães trabalhadoras, que não tinham onde deixar seus filhos, pudessem ter esse local para fazê-lo. Assim, muitos defensores dos direitos das crianças classificavam as creches como local de pura assistência social.

Entretanto, Kuhlmann Jr. (1998, p. 74) alerta: “o que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender [...]”. Mesmo assim muitos pesquisadores e outros profissionais da educação acreditam que a origem e a falta de propósito educativo é o que fez com que a creche fosse vista, por muito tempo, como uma instituição assistencialista.

A circulação dessa ideia contrária à de Kuhlmann Jr (1998) tomou força e foi se sustentando por anos, circulando como uma máxima que ainda influencia muitos professores e, também, a sociedade em geral. Vejo, na narrativa de Graça, indícios dessa concepção de creche como local de “guarda de crianças”, como instituição assistencialista, ao contrário das

turmas de pré-escola, que, para a professora, são “[...] a base até chegar no 1º ano do ensino fundamental [...]” (GRAÇA, EN, 08 ago. 2013).

Em Imperatriz-MA, somente em 2007 as creches foram incorporadas à Secretaria Municipal de Educação e as salas de “alfabetização” foram transformadas em turmas de pré-escola, como determina a Lei. De seus professores foi exigida formação em nível superior em curso de Pedagogia ou Normal Superior. Mesmo após essas determinações legais e uma formação mais ampla para os professores, ainda há fortes visões distorcidas sobre as creches e as pré-escolas e uma militância para o não ensino nas turmas de Educação Infantil.

Apesar de a legislação assegurar aos professores da Educação Infantil os mesmos direitos garantidos aos das outras etapas da educação básica, inclusive, o direito a uma formação em nível superior, preocupa-me e questiono a qualidade desta formação. Dentre os muitos focos já pesquisados, volto a destacar as investigações de Betereli (2013), Bolognani (2013), Pereira (2012) e Prestes (2012) sobre a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os autores apontam uma fragilizada formação dos campos disciplinares no curso de Pedagogia, sendo até constatado, corroborando as pesquisas de Curi (2005) e Gatti e Barretto (2009), que não se ensina conteúdos matemáticos relacionados a grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação no curso que forma professores para atuar na Educação Infantil.

Contudo, foi a partir da Legislação Nacional que a rede municipal de ensino de Imperatriz-MA criou coordenação própria para a Educação Infantil, tendo em sua responsabilidade 36 creches, 3 pré-escolas atendendo somente crianças de 4 e 5 anos de idade e 79 escolas de Ensino Fundamental que possuem salas de pré-escola. Nas escolas privadas, havia, como ainda há, espaços próprios, didaticamente preparados para turmas de crianças de 3 a 6 anos de idade, realidade vivenciada por Kelly quando foi aluna da Educação Infantil na Escola Santa Terezinha.

Como já narrei neste estudo, a grande parcela de profissionais docentes na Educação Infantil é composta por mulheres, convocadas a ingressarem no magistério devido a muitos fenômenos históricos, que foram distanciando os homens da docência com crianças, contribuindo para uma relativa desvalorização da profissão. Entretanto, como afirma Nóvoa (1991, 123), “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social [...]”.

Então, qual seria o lugar que os professores da Educação Infantil ocupam nas relações de produção e no papel que compõem na sustentação do *status quo*? Seria o lugar de

defensores do não ensino e hipervalorização do cuidado e socialização com as crianças da Educação Infantil, como defendem muitos pesquisadores? Ou, o lugar que abriga aqueles que defendem o ensino, respeitando as particularidades das crianças pequenas, garantindo a elas o direito ao conhecimento construído historicamente pela humanidade?

Parece-me que por muito tempo os professores da Educação Infantil foram vistos, e muitos deles se apresentavam desse modo, como aqueles que não precisariam ensinar, pois sua tarefa seria única e exclusivamente a socialização e o cuidado com as crianças pequenas fora do lar. Mitos e crenças podem ter sido inculcados no *modus operandi* de vários profissionais da Educação Infantil e ter contribuído para o afastamento definitivo da professora Marta dessa etapa da educação básica, pois, segundo ela, trabalhou durante quatro anos só como professora de creche, a experiência não foi das melhores e, por isso, não quer voltar para essa etapa da educação básica. O projeto biográfico de Marta é avançar, continuando como professora de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental e galgando fases, consideradas por ela, maiores na educação brasileira.

Há, também, pensamentos divergentes. O modo de se ver e de se mostrar para os outros é manifestado pela qualidade do ensino que está desenvolvendo nas turmas da Educação Infantil, como posso visualizar nos indícios da atividade docente narrada por Elizangela no item seguinte deste capítulo. Para muitos e, inclusive, para essa professora, é difícil sair do círculo e entrar em uma espiral, pois a história da profissão docente, em particular, de professoras da Educação Infantil, é marcada pela defesa do não ensino, como denunciam Arce e Martins (2013, p. 5): “Desde sua origem, a atenção institucional à criança de zero a seis anos esteve umbilicalmente unida a ideários naturalizantes, abstratos, aistóricos e, por que não dizer, românticos, acerca da infância e das possibilidades desenvolvimentista que esse período da vida encerra”.

Desse modo, acredito que os professores da Educação Infantil têm, dentre tantas, a responsabilidade de socializar com as crianças o conhecimento historicamente construído pela humanidade, ensinando as primeiras ideias e/ou noções sobre as Linguagens que constituem o ser humano. Portanto, precisam de formação escolar, acadêmica e permanente de qualidade, de modo a sustentar os fundamentos técnicos, humanísticos e políticos. Analisando as políticas educacionais para a Educação Infantil, Almada (2011, p. 103) considera ser

consenso, entre os pesquisadores, que a educação infantil exige um profissional com formação intelectual sólida, o que não condiz com as atuais concepções aligeiradas de formação que dificultam a apropriação dos conhecimentos pelos professores, o que faz com que eles trabalhem tendo

como base apenas os manuais de ensino ou livros didáticos [ou até mesmo a prática pela prática].

Por isso, comungo da ideia de Arce e Martins (2013) de que o ensino na Educação Infantil não pode ser tratado como questão de menor importância, muito menos misturado às interpretações preconceituosas sobre o ato de ensinar e sobre a escola. Isso porque, para as pesquisadoras, “a essencialidade da escola de Educação Infantil não se garante pela suposta superação, articulação ou resolução entre cuidar e educar” (ARCE; MARTINS, 2013, p. 7), mas como uma instituição de ensino e aprendizagem para além dos domínios pragmáticos requeridos pela vida cotidiana.

Talvez a defesa que as autoras fazem e, categoricamente, tentam disseminar via pesquisas refira-se a uma das pedras no meio do caminho da formação de professores da Educação Infantil. Uma pedra que é uma marca histórica da formação docente, que, por muito tempo, foi negada e até mesmo representada sobre a falsa escolarização precoce, resguardando as crianças pequenas.

Parece-me que, ao contrário das outras fases da educação básica, para o professor da Educação Infantil sua atividade primeira não é ensinar as crianças, visto que esse professor não seria um profissional, pois seu *savoir-faire* se distingue dos outros docentes. Este se assemelha aos ideais naturalizantes e aistóricos da infância.

Por isso, volto com a indagação: “Qual seria o lugar que os professores da Educação Infantil ocupam nas relações de produção e no papel que compõem na sustentação do *status quo*?”. Para mim, seu papel e seu lugar já são direcionados nos primórdios de sua escolarização, podendo ser perpetuados ou confrontados em sua formação acadêmica e permanente em serviço.

Dessa forma, mesmo que as marcas históricas da formação do professor da Educação Infantil sejam petrificadas pelo não ensino, acredito que o ensino deve ser o eixo diretivo das práticas que o docente realiza. Precisa se comprometer com a socialização do patrimônio cultural humano e estar a serviço do desenvolvimento histórico-cultural das crianças pequenas, sem esquecer-se de suas particularidades.

Como a matemática é um dos patrimônios da cultura humana, a seguir analiso as representações, feitas pelas professoras entrevistadas, do ensino de matemática para crianças da Educação Infantil.

6.2 As representações que as professoras têm do ensino de matemática para crianças da Educação Infantil

De início, quero relembrar que todas minhas interpretações contidas neste estudo, em especial neste item, são frutos das narrativas orais das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Analiso as representações das professoras sobre o que é ensinar matemática para crianças que experienciam a Educação Infantil a partir do que os sujeitos desta investigação narraram quando concederam as Entrevistas Narrativas.

Sinalizo, também, que comungo do pensamento de Nereide Saviani (2012, p. 61, destaque da autora), que defende:

A educação escolar vem a ser a manifestação da educação no sentido amplo, consiste em uma esfera especial da atividade humana e tem por campo principal o *ensino* [...] o ensino deve constituir-se como processo consciente, deliberado, sistemático e metódico, voltado para uma dupla função: servir como fonte de informação e contribuir para organizar a atividade cognoscitiva dos estudantes [...] a escola deve ser criadora o suficiente para, além de transmitir os conhecimentos científicos, dotar o aluno da capacidade de buscar informações, conforme as exigências de sua atividade principal e de acordo com as necessidades do desenvolvimento individual e social [e também] pensada como espaço de cultura.

A educação escolar e a Educação Infantil, a partir da análise realizada por Nereide Saviani (2012) do artigo 29 da LDBEN n.º 9 394/96, para muitos, são lugares bem diferentes; por isso na Educação Infantil o ensino não deveria ter espaço, já na educação escolar ele é o carro-chefe. Distinções que, para a autora e para mim, são pesadas pedras no meio do caminho da escolarização dos pequenos estudantes, distanciando-os do conhecimento produzido historicamente pela humanidade.

A meu ver, essas diferenças vêm constituindo o *habitus* professoral de quem trabalha na Educação Infantil desde muito tempo, criando uma cultura de aula, na Educação Infantil, regida pelo uso do “lúdico pelo lúdico” e de tarefas manipulativas que se sobressaem aos fazeres da ordem do abstrato. Pelo menos é o que narram as professoras entrevistadas neste estudo. Pela voz de Terezinha (EN, 17 jul. 2013), elas teorizam, dizendo que na Educação Infantil “[...] *tudo a gente aprende brincando*”. E quando ensinam matemática, sempre, iniciam usando as próprias crianças.

Bia exemplifica narrando que ensina matemática usando as crianças como instrumento inclusivo em suas aulas. Ela cria construções de fundo para dizer que é essencial usar as crianças e o material concreto para ensinar matemática, pois elas aprendem rápido.

Na minha sala eu ensino matemática usando as próprias crianças mesmo, separo a sala em quantidades iguais, desenho no quadro alguns desenhos que eles já conhecem e vou perguntando quanto tem, e eles vão me dizendo a quantidade, nessa eu aproveito e escrevo o numeral. Alguns já pegam outros não. Na medida eu uso as crianças também ou os lápis, comparando-os: o fino, grosso, maior, menor... A gente tem que usa mesmo é o material concreto! E aqui a gente tem material suficiente pra trabalhar com as crianças. (BIA, EN, 28 fev. 2014).

Ensinando contagem ou medidas, Bia assegura que seu caminho é o uso do material concreto, pois, a seu ver, só dessa maneira os estudantes aprendem. Em sua narrativa, Bia garante que para ensinar medidas, quando não usa os alunos, utiliza o lápis realizando comparações. Contudo, ela esquece que há unidade padrão para o ensino de medidas. Esse fato também é esquecido pelo RCNEI (BRASIL, 1998, p. 225).

As medidas estão presentes em grande parte das atividades cotidianas e as crianças, desde muito cedo, têm contato com certos aspectos das medidas. O fato de que as coisas têm tamanhos, pesos, volumes, temperaturas diferentes e que tais diferenças freqüentemente são assinaladas pelos outros (está longe, está perto, é mais baixo, é mais alto, mais velho, mais novo, pesa meio quilo, mede dois metros, a velocidade é de oitenta quilômetros por hora etc.) permite que as crianças informalmente estabeleçam esse contato, fazendo comparações de tamanhos, estabelecendo relações, construindo algumas representações nesse campo, atribuindo significado e fazendo uso das expressões que costumam ouvir. Esses conhecimentos e experiências adquiridos no âmbito da convivência social favorecem a proposição de situações que despertem a curiosidade e interesse das crianças para continuar conhecendo sobre as medidas.

O destaque que o documento faz às medidas é o mesmo que Bia e algumas de suas colegas realizam. Tanto as professoras quanto o documento acima se esquecem do percurso da construção histórica da unidade padrão pela humanidade. Os conhecimentos – advindos, unicamente, do cotidiano social – não são suficientes para as crianças avançarem cognitivamente, tampouco para entenderem que há uma unidade padrão para medir massa, líquidos, tempo e outras grandezas.

Vendo que o documento oficial do Ministério da Educação, que, por muito tempo, orientou e orienta práticas de professores da Educação Infantil no Brasil, não traz essa preocupação nem avança na discussão sobre medidas, não me surpreendo ao ler a narrativa de Bia e visualizar sua prática, ao ensinar medidas, desconectada do percurso da construção histórica da unidade padrão pela humanidade. O que é esclarecido também quando sua trajetória estudantil revela um ensino tradicional da matemática escolar.

Não estou procurando elementos para justificar essa prática de Bia. No entanto, além de ser complexo propiciar contextos e promover negociações de significados a partir daquilo que as crianças são capazes de resolver nas tarefas envolvendo medidas, a situação se torna bem mais embaraçosa quando, em nossa trajetória escolar, não fomos envolvidos em tais situações, como é o caso de Bia.

Por isso que, no que diz respeito à formação acadêmica, concordo com Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 37-38), quando, em tom de advertência, afirmam:

[...] o desafio consiste em criar contextos em que as crenças que as futuras [ou já] professoras foram construindo durante a sua escolarização possam ser problematizadas e colocadas em reflexão, mas, ao mesmo tempo, que possam tomar contato com os fundamentos da matemática de forma integrada às questões pedagógicas, dentro das atuais tendências em educação matemática.

Voltando ao ensino de medidas, pode parecer estranho ensinar medidas pela unidade padrão na Educação Infantil. Entretanto, no ambiente escolar, o que considero estranho é isso não acontecer, pois – concebendo a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica brasileira e, desse modo, como lugar de escolarização – a introdução da necessidade do padrão pode acontecer, mas sempre respeitando as particularidades das crianças pequenas e o nível de desenvolvimento em que se encontram.

Para isso, é mister criar contextos nos quais as crianças sejam estimuladas a negociar a necessidade desse padrão, tal como ocorreu com a pesquisa de Lanner de Moura (1995). Desse modo, o professor pode estar sempre atento ao espontaneísmo, visto que as muitas defesas pelo não ensino na Educação Infantil, para mim, estão fundamentadas em uma educação não diretiva e na valorização de saberes unicamente tácitos.

Penso, então, que, para se colocar a criança em contato com contextos envolvendo medidas na Educação Infantil, o professor pode atentar para alguns aspectos básicos, como a escolha da unidade, a comparação com a unidade e a expressão numérica do resultado dessa comparação por um número, como defende Araújo (2010, p. 164, destaque da autora), amparada na Teoria Histórico-Cultural:

Na teoria histórico-cultural, a noção de grandezas e medidas enfatiza a questão da comparação através de uma unidade padrão. Para medir, utiliza-se a comparação dos objetos. Mas isso não quer dizer que medir signifique apenas estabelecer que um seja maior que o outro. Nesse sentido, a atividade de ensino deve considerar, segundo Lanner de Moura, “três fases, três aspectos distintos: a escolha da unidade; a comparação com a unidade; a expressão numérica do resultado dessa comparação por um número” (Lanner

de Moura, 1995, p. 51). Aspectos que não são explicitados pelo RCNEI, que continua dando ênfase ao conhecimento cotidiano, como se ele fosse suficiente para a criança apropriar-se desse conteúdo.

Pela narrativa oral de Kelly, as fases destacadas por Araújo (2010) no trabalho de Lanner de Moura são desenvolvidas no ensino de medidas. Ao contrário das professoras mais experientes que vivenciaram formações continuadas institucionalizadas, Kelly trabalha medidas usando as crianças para verificar a altura e registra no quadro cada uma das medidas, depois pergunta: “Qual é o maior? Qual o menor? Quem é o mediano?”. E escreve as respostas dos alunos.

A professora escolhe uma unidade padrão (metro); depois de medir alguns alunos, estabelece a comparação entre eles, de dois a dois ou da classe toda; por fim, expressa a comparação realizada por meio de um número que, ao ser registrado, se transforma em numeral. Desse modo, respeitando as particularidades das crianças e partindo do cotidiano, mas não permanecendo nele, a professora consegue mostrar para seus pequenos alunos que há um elemento que foi construído por homens e mulheres para realizar o registro de suas alturas. Ela deixa isso claro quando faz suas perguntas-chave, para que as crianças possam identificar, pela notação numérica e não mais pela comparação visual, quem é o maior da sala, o menor ou o mediano.

Ouvindo e lendo a narrativa oral de Kelly, percebo, também, que ela não ignora que as crianças já possuem alguns saberes ou habilidades culturais próprias. Entretanto, a professora, ao ensinar medidas, não se contenta com os saberes cotidianos das crianças e, por isso, busca, durante sua atividade docente, desenvolver as funções superiores das crianças, como defende Vigotski (2009a).

Suspeito que, mesmo sem saber, Kelly desenvolve a escuta e a observação em seu trabalho como professora, aproximando-se do que Luria (2006, p. 101) defende sobre o desenvolvimento infantil:

Quando uma criança entra na escola, já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais. Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.

Kelly, percebendo ou não que as tentativas primitivas feitas por suas crianças para lidar por si mesmas com medidas não fariam com que elas aprendessem as ideias iniciais sobre medidas, assume o papel de mediadora do processo de ensino e aprendizagem na

Educação Infantil. Penso ainda que a atividade docente de Kelly favorece o desenvolvimento da zona de desenvolvimento iminente de seus alunos (VIGOTSKI, 2007, 2009b).

Com quem ou onde Kelly aprendeu a ensinar medidas dessa maneira? Seria com suas colegas mais experientes, foi em sua escolarização básica ou em cursos de formação continuada? As marcas dos anos de escolarização têm influenciado suas escolhas metodológicas, assim como as de Elizangela? Essas marcas têm sido pedras lapidáveis ou não em sua atividade docente?

Os indícios que constam na narrativa deste estudo revelam a complexidade da atividade docente. Algumas são realizadas com coerência teórica, mesmo sem o foco, outras expõem uma necessidade de formação permanente que tente romper com mitos e estereótipos, criados historicamente e incorporados pelo *habitus* professoral, do ensino na Educação Infantil.

Segundo Wacquant (2007), *habitus* é uma noção filosófica antiga, com origem no pensamento de Aristóteles e na escolástica medieval. Ela foi recuperada e retrabalhada depois da década de 1960 pelo sociólogo Pierre Bourdieu, passando a ter um papel central no esforço realizado durante sua vida inteira.

Na teoria sociológica de Bourdieu (1983), para entender o *habitus* professoral é preciso levar em consideração a noção mediadora entre a formação escolar e a acadêmica do professor e as práticas que utiliza para lecionar, uma vez que, a partir do capital cultural e social e dos comportamentos individuais, poderemos entender as práticas docentes. Assim, Bourdieu (1983, p. 35, destaque do autor) conceitua *habitus* como:

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, com princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que isso seja o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro.

Acreditando que o *habitus*, inclusive o docente, fornece ao mesmo tempo um princípio de socialização e de individualização e que pode variar no tempo e por meio deste, convém dizer que ele, mesmo incorporado, é passível de rearranjos para atender às situações do dia a dia, uma vez que o ser humano é social e está em constante desenvolvimento no mundo que o cerca. Por isso, vejo como necessário apresentar algumas incompreensões recorrentes sobre o conceito de *habitus*.

[...] Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui [...] Por último, o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo; não pode, portanto, ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui (WACQUANT, 2007, p. 68, destaque do autor).

Tendo em vista que o *habitus* revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo e ainda que seu conceito esteja mais preparado para analisar a coesão e a perpetuação, vejo como fundamental fazer agora um maior destaque da narrativa de Kelly. A professora revela como ora busca coesão em sua atividade docente por meio da socialização das práticas com seus pares mais experientes, ora se distancia de suas colegas, mostrando individualização de suas práticas e seguindo caminhos que podem ser frutos de outras experiências ou lembranças de sua escolarização.

A formação escolar e acadêmica do professor e as metodologias que utiliza para lecionar mostram bem um princípio de socialização e de individualização que pode variar no tempo e por meio dele. Há socialização, “porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são partilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares [...]” (WACQUANT, 2007, p. 67). Por isso que, em algumas situações, Kelly e Elizangela buscam suas colegas mais experientes para lhes ajudarem com dicas e tarefas que possam ser úteis para suas turmas.

Podemos encontrar, na narrativa de Elizangela, uma situação em que busca socorro metodológico de seus pares:

Quando comecei, no primeiro mês pensei em desistir [...] Eu me via sem domínio de sala, entrei em desespero [...] e falei de minhas dificuldades, que não eram de conteúdo e sim de metodologia, aquelas metodologias pra educação infantil que eu não estudei como deveria na faculdade. (ELIZANGELA, EN, 9 jul. 2013).

Kelly, entendendo que suas colegas mais experientes foram submetidas a condições e condicionamentos similares, busca nelas amparo e legalidade no que faz: “[...] *Eu chego e pergunto pra elas se algo pode ou não pode, porque tem coisa que na educação infantil não pode; como trabalhei no fundamental, lá é outra coisa, já aqui é diferente [...]*” (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

Ao narrar a atividade de ensinar outros conteúdos matemáticos para seus alunos, percebo como Kelly busca em suas colegas mais experientes um caminho. Para isso, mostra alguns exemplos como construções de fundo:

Eles contam de 1 até 30; só que na escrita... Estou avançando com eles na escrita até 20. Alguns já estão somando algumas coisas, não montando a parcela, mas contando daqui com outro de lá. Eles vão juntando, é assim que trabalho a soma com eles. Vão contando, não formando parcelas. Trabalho com triângulo, retângulo, círculo... As formas geométricas. Contagem de tampinhas, de canudos... Eu coloco na mesa os canudos e peço pra eles contarem. Alguns conseguem contar até 30, mas outros ficam pra trás, então, tenho que manejar. Ditado de numerais eu faço muito com eles, bingo dos numerais, se bem que no bingo tenho que dar um incentivo, um presentinho, nem que seja um pirulito, senão... É assim que trabalho a matemática. (KELLY, EN, 09 jul. 2013).

No que se refere ao cálculo ou às noções de operação, o entendimento que tenho é de que ele é aprendido com a noção do número, um conceito muito caro para o desenvolvimento da humanidade. Esse modo de ensinar os dois conteúdos em conjunto é, também, a defesa da Teoria Histórico-Cultural.

Entretanto, segundo Araújo (2010), essa não é a única questão que deve ser considerada quanto ao ensino das noções de operação. É preciso compreender que acrescentar, agregar, segregar e repartir foram maneiras que os homens e as mulheres criaram para controlar o movimento das quantidades. Enquanto estas eram, visualmente, poucas, as dificuldades para acrescentar e repartir eram mínimas, mas, quando as quantidades começaram a aumentar, foi preciso que o ser humano encontrasse outros meios para agregar ou segregar graficamente. Assim, amparada em Moura e Lanner de Moura, Araújo (2010) afirma que há de se considerar as principais ideias presentes em cada uma das operações.

Moura e Lanner de Moura (1992) discorrem a respeito das quatro operações, apresentando as principais ideias matemáticas presentes em cada uma delas. A adição representa um nível de abstração mais elevado que a contagem, pois envolve a compreensão de que um todo e outro todo formam um novo todo. A ideia principal é a do acréscimo. Na subtração há várias ideias: a

comparativa procura perceber a diferença e está normalmente presente em questões que envolvem saber “quanto é mais que...?” ou “quanto é menos que...?”. Outra ideia presente é a subtrativa, que implica retirada, quando se quer saber “quanto fica?”. E, por fim, podemos ter na subtração a ideia aditiva, utilizada com frequência pelas crianças em resposta à pergunta “quanto falta para?”. (ARAÚJO, 2010, p. 162-163).

Para Kelly, contar até certa quantidade, 30 ou 20, parece ser um caminho para saber se as crianças estão aprendendo essa ação. Associado a isso, em tom de ressalva por suas crianças não estarem adicionando parcelas, ela indica que a prática de contar “daqui com outro de lá” pode fazer com que elas aprendam a ideia de adição.

A estratégia utilizada pela professora pode favorecer as crianças, em início de escolarização, com a realização da contagem de modo gradual, visto que adicionar também é contar progressivamente e subtrair é contar regressivamente. Essa é uma prática corriqueira de muitas professoras da Educação Infantil. Contudo, ajudaria muito as crianças se os professores propiciassem contextos nos quais as ideias de acrescentar e de reunir da adição estivessem presentes, pois possibilitaria avanços na contagem. Entendo como viável propor situações-problema nas quais esses conceitos se façam presentes, jamais trabalhando as operações aritméticas de forma reducionista.

Situações-problema que proporcionem às crianças da Educação Infantil a ultrapassagem do senso numérico – ou seja, o avanço da ideia de muito, pouco ou vários, em relação a quantidades para a utilização de símbolos quaisquer para registrar quantidades – e que, em seguida, trabalhem com símbolos numéricos. Elas podem ser semelhantes àquelas desenvolvidas por Nacarato (1995, p. 05), pois percebo, assim como ela, que

historicamente, sem dúvida alguma, o caminho percorrido pela humanidade até chegar a um sistema de numeração simples e eficiente, excita historiadores e pesquisadores. Na tentativa de compreender esse percurso, constata-se algumas semelhanças entre o processo de construção histórica do conceito e o processo de aquisição desse conceito pela criança.

Voltando à narrativa de Kelly, percebo, mesmo que indiretamente, sua frustração com suas crianças por não adicionarem por meio do processo do algoritmo. O que para ela pode ser motivo de descrédito; para mim é um grande alívio, pois ela consegue fazer com que as crianças não se prendam a situações enrijecidas e estruturadas, unicamente, pelo processo algorítmico. Ela narra uma prática, talvez sem se dar conta de que está fazendo aquilo que muitos educadores matemáticos vêm discutindo e defendendo como situações-problema

favoráveis à aprendizagem das noções de operações e que Elizangela Galvão (2014) desenvolveu em sua pesquisa de mestrado.

Vejo outro princípio de socialização presente no *modus operandi* desenvolvido por Kelly. Ela trabalha a contagem com suas crianças usando tampinhas, canudos e outros instrumentos. A professora coloca na mesa e pede para seus alunos contarem. Segundo Kelly, “*alguns conseguem contar até 30, mas outros ficam pra trás, então, tenho que manejar*”. Ela reforça a ideia de limite para contagem, deixando claro que o “manejar” seria diminuir a quantidade de objetos sobre a mesa para que as crianças conseguissem realizar a contagem deles.

Kelly tenta avançar no processo de contagem com seus alunos, mesmo não saindo do aspecto cardinal do número. Pode ser que as crianças que estão em sua turma estejam contando somente pela cardinalidade. Se for o caso, daí a importância dos contextos aditivos que ela narra, os quais favorecem avanços nesses processos.

Entretanto, arrisco-me a dizer que a professora pode atentar para mais dois aspectos da contagem: o aspecto ordinal e a contagem por agrupamento. Tudo isso é controlar quantidades e pode fazer com que a criança trabalhe não apenas a conservação das quantidades (aspecto cardinal do numeral), mas também a organização da contagem em uma determinada sequência, desenvolvendo o conceito de inclusão hierárquica (aspecto ordinal do numeral) ou a contagem de um a um, de dois em dois, de cinco em cinco (contagem por agrupamento).

No que se refere à contagem por agrupamento, segundo Nacarato (1995, p. 25), a compreensão, por parte da criança, do processo de agrupar é o primeiro elemento que pode fazer com que ela compreenda o sistema de numeração decimal, visto que

historicamente a contagem por agrupamento surgiu quando a sociedade primitiva foi se tornando mais complexa, havendo então a necessidade de contar e controlar quantidades maiores. Sabemos que, para se chegar à base decimal e ao sistema de Numeração Decimal, houve um longo percurso da humanidade e outras bases foram usadas: cinco, doze, sessenta etc.

Por que esses e outros aspectos dos numerais podem ser ensinados já na Educação Infantil? Amparado em Ifrah (1989), entendo que contar não é uma aptidão natural e não se aprende com a experiência. Contar é uma faculdade humana e, por ser um atributo exclusivamente humano, diz respeito a um fenômeno mental muito complexo, intimamente ligado ao desenvolvimento mental, por isso deve ser ensinado pela proposição de contextos em que esses aspectos dos numerais apareçam e promovam negociações de significados.

Entendo, a partir dos estudos e experimentos de Luria (2006), que as crianças pequenas são capazes de executar operações simples envolvendo a divisão, a subtração e a adição, esta última foi evidenciada por meio da narrativa de Kelly. Mesmo sabendo que as habilidades e os conceitos abstratos necessários a essas operações desenvolvem-se mais incisivamente nos anos posteriores da Educação Infantil, acredito que podem ser explorados oferecendo contextos nos quais eles apareçam e promovam negociações de significados a partir daquilo que as crianças sejam capazes de resolver, pois é fundamental respeitar suas particularidades.

Considerando também que o domínio sobre o processo de contagem e da matemática, em geral, pressupõe um longo transcurso de desenvolvimento, acredito que quanto mais tarde for a inserção da criança em atividades dessa natureza, maiores serão os desafios que enfrentará em sua escolarização. Talvez esse fenômeno tenha sido um dos ingredientes que fez com que Graça, Marta e Terezinha sentissem maiores dificuldades com a matemática escolar, como confessaram.

O *modus operandi* desenvolvido por Kelly por meio de um aspecto do *habitus* professoral fica muito evidente nas narrativas das professoras mais experientes. Marta apresenta as marcas do curso de magistério que concluiu no Centro de Referência para Formação do Magistério “Graça Aranha”. Para ela, o carro-chefe são as brincadeiras:

A matemática eu trabalho através de brincadeiras. A gente usa tampinhas, palitos... os numerais emborrachados. Exemplo: eu coloco o número e peço pra ele pegar a quantidade de tampinhas, de palitos, de brinquedos e colocar perto do numeral no qual estou indicando. É uma brincadeira que leva o aprendizado pra frente. (MARTA, EN, 03 jul. 2013).

Assim como Marta, muitas outras professoras da Educação Infantil, inclusive suas colegas, acreditam que, nessa etapa da educação básica, os jogos e as brincadeiras são indispensáveis para sua atividade docente. Eu concordo com elas; entretanto, muitas dessas professoras usam o lúdico como metodologia que, por conta própria, pode realizar a mediação entre as crianças e o conhecimento.

Esse, talvez, seja o equívoco que percebi nas narrativas das professoras, expressado na voz de Terezinha (EN, 17 jul. 2013): “[...] tudo a gente aprende brincando. Brincando a gente aprende”. Apesar de as tarefas lúdicas assumirem caráter central nas práticas das professoras, é como se a aprendizagem surgisse com as brincadeiras. Ao contrário disso, Leontiev (2006a, p. 140), assegura que “a aprendizagem não surge, de modo algum, diretamente da brincadeira

[...]”. É necessário que professores da Educação Infantil e pesquisadores do tema compreendam que

[...] para analisar a atividade lúdica concreta da criança é necessário penetrar sua psicologia verdadeira, no sentido que o jogo tem para a criança, e não, simplesmente, arrolar os jogos a que ela se dedica. Só assim o desenvolvimento do brinquedo surge para nós em seu verdadeiro conteúdo interior. (LEONTIEV, 2006a, p. 142).

Além disso, há que se considerar que, mesmo em brincadeiras e jogos, a contagem e o seu registro pelo numeral precisam estar relacionados à necessidade de controlar quantidades.

O que percebo nas narrativas das professoras, representadas pelos recortes das falas de Marta e Terezinha, arrisco-me a dizer, é o uso indiscriminado de jogos e brincadeiras para desenvolver algumas habilidades matemáticas de seus alunos. Pode até ser que as professoras consigam fazê-lo, mas minha preocupação reside na complexa compreensão do verdadeiro sentido que o jogo tem para as crianças. Assim, junto-me a Prates (2014, p. 166) em sua preocupação:

Para muitas professoras da educação infantil, aprender brincando tem o tom de um discurso consensual, largamente difundido. Discursos sobre as formas de ensinar Matemática circulam pelas escolas e muitos professores deles se apropriam sem consciência do que possam representar nas suas práticas de ensino.

O certo é que, segundo Leontiev (2006a), as brincadeiras e os jogos da criança não são instintivos, mas, sim, criações humanas, atividade objetivada, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determinam o conteúdo expresso nessas ações. Por isso entendo como equívoco perceber brincadeiras e jogos como atividades realizadas sem propósitos pelas crianças.

Assim, a escola e os professores não podem encarar brincadeiras e jogos, apenas, como entretenimento. Sabendo que são as atividades principais das crianças que frequentam a Educação Infantil, faz-se necessário entender que criam uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Neles, “a criança sempre se comporta além de seu comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; [neles] é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Uma das entradas para o uso do lúdico como aprendizado está naquilo que Toricelli (2008) encontrou nas práticas de professoras da Educação Infantil participantes de um grupo de formação permanente chamado Iniciação Matemática. “A problematização do professor

em atividades lúdicas é fundamental para que o jogo não se torne apenas um momento de lazer, mas também de aprendizado mútuo [...]” (TORICELLI, 2008, p. 109).

Problematizar é criar situações em que possibilidades podem ser encontradas. A problematização pode favorecer as crianças na desconstrução de crenças historicamente equivocadas sobre a matemática escolar e na circulação no universo das indagações, das inquietações e da comunicação, possibilitando a construção de diálogos e não de monólogos.

Grando (2008, p. 93) corrobora o discurso de Toricelli (2008), assegurando que, para o ensino da matemática na Educação Infantil, a problematização é fundamental:

A resolução de problemas como um meio para ensinar matemática possibilitou um delineamento em direção a uma proposta de educação matemática relacionada à vivência social do educando. Parte-se da necessidade de investigar a realidade social do aluno e de oferecer oportunidades a ele de formular problemas a partir de tais situações. A sala de aula passa a ser um lugar de perguntas, de problematizações e de formulação de problemas, ao invés de perguntas e respostas prontas, previsíveis. Um trabalho escolar na perspectiva de resolução de problemas possibilita formar o cidadão para lidar com a incerteza, com as possibilidades, com a tomada de decisões, contribuindo para a sua emancipação. E isso tudo pode começar desde muito cedo, com situações-problema na educação infantil.

Ora, se um trabalho escolar, na perspectiva da problematização, possibilita formar o cidadão para lidar com a incerteza, com as possibilidades, com a tomada de decisões, esse trabalho diz respeito, também, ao tratamento da informação. Destaco a Estatística e a Probabilidade como áreas do tratamento da informação que podem permear as práticas de professores da Educação Infantil.

Lopes (2003) é uma das principais pesquisadoras que discutem a temática. Ela realizou um estudo de doutoramento sobre o desenvolvimento profissional de um grupo de educadoras da Escola Comunitária de Campinas-SP que ensinam e aprendem matemática na Educação Infantil. Seu objetivo era investigar o conhecimento profissional dessas docentes e suas relações com a Probabilidade e a Estatística.

Por meio do trabalho realizado, Lopes (2003) percebeu que o potencial das crianças menores de 6 anos de idade lidando com a incerteza, com as possibilidades e com a tomada de decisões vem sendo desperdiçado por muitos outros professores e/ou currículos escolares que criam resistência ao ensino da Probabilidade e da Estatística na Educação Infantil. Ela faz algumas recomendações, dentre elas, destaco duas:

A abordagem da Estatística e da Probabilidade é possível em outras realidades distintas das apresentadas neste estudo, pois, em qualquer concepção de Educação Infantil, consideramos que se podem promover situações de aprendizagem dessa temática através de jogos, brincadeiras, histórias infantis, representações pictóricas... Acreditamos na importância dos professores elaborarem as atividades de acordo com seu conhecimento profissional, com o currículo estabelecido pela instituição e pela clareza em relação ao perfil e à etapa de desenvolvimento em que as crianças se encontram [...]

O docente precisa apresentar pelo menos um nível de abstração superior, no que diz respeito ao conteúdo que irá trabalhar, pois somente dessa forma conseguirá estabelecer conexões com outras áreas e/ou com o próprio conhecimento matemático e estatístico. (LOPES, 2003, p. 243).

Talvez seja esse o nível de abstração superior, no que diz respeito ao conteúdo de matemática escolar, ansiado pelas professoras mais experientes entrevistadas neste estudo. Suas narrativas revelam um conhecimento matemático aprendido ainda nas trajetórias de escolarização básica com os pares, com os materiais didáticos que estavam disponíveis e que, em grande parte, deixaram marcas negativas, as quais não foram, em muitos casos, ressignificadas em suas formações acadêmicas.

Desse modo, retorno à advertência de Nacarato, Mengali e Passos (2009, p. 38): “sem investimento na formação [acadêmica] dificilmente conseguiremos mudar a situação da escola básica, em especial, da forma como a matemática ainda é ensinada [...]”. Na formação acadêmica o desafio reside em criar contextos em que as convicções que os estudantes, ou professores, foram construindo na trajetória de sua escolarização possam ser problematizadas e postas em reflexão, pois diversas práticas de ensino vivenciadas por eles, em muito, podem ter influenciado o modo como eles se relacionam com a matemática escolar. Assim, dentro das atuais tendências em educação matemática, é salutar que os futuros professores e os que já lecionam possam entrar em contato com os fundamentos da matemática de forma integrada às questões pedagógicas.

No que se refere ao tratamento da informação, as professoras não narraram nenhuma situação em que o ensino da temática possa ter acontecido em suas salas de aula. Percebo em suas narrativas orais uma preocupação com os numerais e os números, as medidas e alguns elementos da geometria, mas não vejo essa mesma atenção com a estatística e a probabilidade. Todavia, considerando a história da presença da matemática na Educação Infantil e as recentes pesquisas envolvendo estatística e probabilidade nessa etapa da educação básica, seria surpreendente que as professoras narrassem situações envolvendo-as, porque são temas ausentes no RCNEI (1998), como revela Lopes (2003).

Posso inferir que, como já houve outros lugares e tempos, como mostra Lopes (2003), em que o ensino da estatística e da probabilidade na Educação Infantil pôde ser uma realidade, podemos nos esperar. Ademais, podemos construir propostas de formação permanente em que temas como esses possam ser estudados e planejados por professores da primeira etapa da educação básica. Então, quem sabe em situações futuras ou, até mesmo, em pesquisas posteriores as professoras entrevistadas possam ser mobilizadas a estudar e planejar situações que envolvam estatística e probabilidade com suas crianças.

Reitero que – se na trajetória de formação inicial do professor, esses e tantos outros desafios não foram superados – faz-se necessário que na formação permanente se busque a superação de muitos deles, visto que as práticas de ensino desses professores também podem, em grande parte, influenciar o modo como seus alunos se relacionarão com a matemática escolar.

[...] as crianças reproduzem e interpretam a cultura, criam práticas e reflexões entre pares, brincam e refletem sobre suas experiências, estão inseridas num contexto maior de referências sociais e de relações com os adultos, imaginam e relacionam experiências aos sentimentos, [o que] implica opções pedagógicas, apostas metodológicas, formas de relacionamento entre o professor e a criança, e entre a criança e o conhecimento. (CARVALHO; BAIRRAL, 2012, p.185).

Isso deve ter acontecido com as professoras entrevistadas, pois, para grande parte delas, a linguagem matemática que deve ser trabalhada na Educação Infantil é não escolar, por partir do pressuposto de que essa etapa da educação básica não é lugar de escolarização. Por isso apresenta-se às crianças uma matemática tida como fácil, incipiente e permeada dos saberes que os alunos já levam de sua cultura anterior e nela ficam.

Semelhanças constatadas também por Prates (2014) em sua pesquisa de doutoramento realizada com alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de ensino particular, confessional, do interior do estado de São Paulo. Para algumas de suas entrevistadas que já eram professoras da Educação Infantil e cursavam Pedagogia, as experiências vividas por elas, durante sua escolarização, influenciaram a compreensão e as práticas de ensino da matemática escolar, havendo uma “persistência de representações pedagógicas equivocadas permeando as práticas de ensino, e que em muito podem limitar o potencial dos alunos [...]”.

Analisando as singularidades nesta pesquisa de mestrado, há quem mostre sua angústia em relação à matemática escolar proposta pelo livro didático da rede de ensino de Imperatriz-MA. Ao mostrar em sua narrativa algumas teorias que orientam sua ação como professora da

Educação Infantil e sua percepção no que se refere à relação de seus alunos com a matemática escolar, Elizangela descreve:

Eu trabalho dessa forma: paralelo ao livro, atividades que prendam mais a atenção deles, que desenvolvam mais a consciência deles pra responder as atividades [...] a minha vontade é fazer com eles façam aquilo que eles são capazes e eles gostam disso, eles gostam de desafios. Porque, quando a gente coloca uma bobagem, eles fazem rapidamente, pois não prende a atenção deles. Eu vejo que eles querem aprender a ler e escrever, eles têm curiosidade; até tenho vários alunos na sala que sabem ler, leem palavras curtas, fáceis, no máximo de três sílabas, mas eles já conseguem, por isso trabalho isso paralelo. (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013).

Inconformada com as tarefas que não desafiam seus alunos, Elizangela busca outros meios para desenvolver a curiosidade das crianças. Parece que ela vivenciou situações similares quando era estudante da educação básica, como aluna exemplar terminava suas tarefas e já ia fazendo outras que pudessem preencher o tempo ou desenvolvê-la cognitivamente.

Um dos aspectos do *habitus* que constitui o *modus operandi* desenvolvido por Elizangela é o princípio da individuação, “porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas [...]” (WACQUANT, 2007, p. 67). Além de sermos seres coletivos, somos seres singulares. Desse modo, alguns de nossos esquemas são distintos dos de nossos pares, deixando a professora Elizangela com condições de perceber que o livro didático que as crianças usam em sala de aula e a proposta curricular não são suficientes para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Outra experiência visível, pelo princípio da individuação, é a relação que Elizangela teve, por um bom tempo, com a matemática escolar. Segundo ela, seus alunos do segundo período “gostam mais de matemática do que de linguagem”. Ela acrescenta: “É uma coisa mais gostosa fazer as atividades de matemática. Eles se empolgam, até mesmo porque no começo tinham mais dificuldades em matemática, agora não mais” (ELIZANGELA, EN, 09 jul. 2013). Essa explicação de fundo que Elizangela mostra em sua narrativa seria um reflexo de sua facilidade com a matemática escolar? O gosto e a empolgação de seus alunos seriam decorrentes da facilidade que ela tem ao ensinar a matemática escolar a eles?

Para finalizar minha percepção sobre a representação das professoras referente ao ensino matemática para crianças da Educação Infantil, destaco o ensino do espaço e da forma. Novamente, exponho um trecho das narrativas orais de Kelly, pois é ela que mais narra sua

representação do ensino de matemática nessa fase da educação. Sua prática docente envolvendo espaço e forma limita-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas. *“Trabalho com triângulo, retângulo, círculo... As formas geométricas. Pedindo pra eles dizerem qual é o triângulo, o retângulo e o círculo ou coloco figuras ou objetos pra eles dizerem qual é cada uma”* (KELLY, EN, 27 fev. 2014).

As outras professoras não fizeram nenhuma menção ao trabalho com espaço e forma. Entretanto, posso suspeitar, amparando-me nos estudos (auto) biográficos, que, pela narrativa da docente, suas colegas mais experientes e, até mesmo, Elizangela realizam o trabalho com essa temática utilizando a mesma abordagem que Kelly.

Considerando que espaço e forma é outro item da matemática escolar ainda pouco explorado na escolarização básica, em particular, nos anos iniciais do ensino fundamental na rede de ensino de Imperatriz-MA, parece-me que essa temática não foi apresentada ou não fez muito sentido para as professoras entrevistadas quando eram alunas da educação básica. Infelizmente, trabalhar espaço e forma limitando-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas não tem sido cultura apenas de escolas de Educação Infantil, mas também dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como revela Nacarato (2000). Porém, boas experiências mostram possibilidades de avanços, como foi evidenciado por Passos (2000) em sua tese de doutoramento e por Santos e Nacarato (2014).

Considero, em relação ao ensino da geometria na Educação Infantil, ser prudente levar em consideração que a criança se apropria do espaço a partir de seu próprio corpo e de seus deslocamentos. Para tanto, segue sentidos e direções e constrói noções geométricas gradativamente mais complexas, ou seja, noções geométricas do espaço vivenciado para o espaço pensado.

Sustentando-me na Teoria Histórico-Cultural, o trabalho envolvendo espaço e forma não deve limitar-se ao reconhecimento e à memorização de formas geométricas, enveredando para o reducionismo. *“Há que desenvolver propostas que considerem o espaço sob a perspectiva do esquema corporal, da percepção do espaço, além das noções geométricas propriamente ditas”* (ARAÚJO, 2010, p. 165).

Penso ainda que o desenvolvimento das noções geométricas e seu estado atual foi possível devido à capacidade e à necessidade de homens e mulheres de transformarem a natureza, buscando maior conforto para si e para sua família, permitindo, inicialmente, a realização de construções precárias, as quais foram aperfeiçoadas e melhoradas cada vez mais, acumulando sempre mais conhecimentos e excedentes.

Na evolução de seus conhecimentos, para o homem que ainda não produzia excedentes, ou seja, apenas coletava da natureza o que precisava para sobreviver, o ponto de referência da organização do espaço era o próprio corpo, pois ele não construía relações entre os objetos. Estas, porém, desenvolveram-se à medida que o homem passou a produzir o seu alimento, possibilitando dar formas aos objetos, visando a sua utilidade e praticidade. Assim, ele recria os objetos encontrados na natureza, aperfeiçoando-os sempre de acordo com sua necessidade, superando os limites da própria natureza [...]. (ARAÚJO, 2010, p, 165-166).

Diante dessa perspectiva, a autora afirma que esse seria o princípio norteador para o ensino de geometria. Isto é, o ponto de referência da organização do espaço sai do próprio corpo e se desloca para o espaço pensado, recriando, assim, os objetos encontrados na natureza, aperfeiçoando-os sempre de acordo com suas necessidades, transpondo limites e desafios da própria natureza. Logo, penso que quanto mais cedo esse princípio for ensinado para as crianças da Educação Infantil, menos dificuldades elas encontrarão nos anos seguintes de sua escolarização.

Entendo que não se trata de propor aos alunos os mesmos desafios que a humanidade enfrentou na aquisição do conhecimento matemático, mas a compreensão deles pode potencializar práticas mais problematizadoras para os pequenos estudantes. Além disso, há de se considerar que a prática pedagógica precisa ter intencionalidade. O professor precisa saber aonde quer chegar com seus alunos, que aprendizagens são mais favoráveis ao desenvolvimento deles. Isso deve se aliar à compreensão do papel da linguagem e da palavra, em especial, nos processos de elaboração de conceitos.

Lendo e ouvindo as Entrevistas Narrativas, reencontro minha percepção sobre as narrativas orais das professoras entrevistadas. Elas têm preocupação com o ensino dos numerais, dos números e das operações de adição e subtração, enquanto ao ensino da estatística e da probabilidade, do espaço, da forma e das medidas não dedicam a mesma ênfase. Em muitos casos, são quase inexistentes, evidenciando a escassez de discussões e pesquisas em relação à Educação Matemática na Educação Infantil e uma forte resistência quanto a seu ensino.

Entendo que essa resistência reside na esfera da pouca compreensão que as professoras podem ter desses temas que elas pouco exploram, o que pode ser revisto e ressignificado em formações permanentes. Isso porque percebo em suas narrativas orais que suas posturas docentes revelam o desejo de conhecer e compreender o que ainda elas sentem saber pouco. Entendo ainda que as duas marcas históricas que apresentei no item anterior deste capítulo

podem estar influenciando as atividades das professoras entrevistadas, fazendo com que elas limitem o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado.

Uma forma de transpor e/ou superar essas marcas por meio de processos formativos é o trabalho de parceria no interior das escolas, com a mobilização dos professores para o estudo e a busca de formação permanente. Os docentes precisam se tornar consumidores críticos das teorias e dos documentos curriculares a eles direcionados. Isso só será possível com a compreensão de que teoria e prática não podem ser dissociadas. É necessário o constante estudo para a não perpetuação de práticas pedagógicas que pouco têm contribuído para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Os professores, muitas vezes, como aqui apontado, realizam práticas que se aproximam daquilo que as pesquisas têm apontado como interessantes. No entanto, elas são desenvolvidas pela intuição e pela imitação e são naturalizadas sem que haja um processo reflexivo sobre sua eficácia. Ademais, acrescenta-se a isso a necessidade de uma compreensão maior sobre a alfabetização, não se limitando somente à língua materna, mas englobando todos os eixos da Educação Infantil.

Então, parafraseando Drummond de Andrade, vejo esses elementos que narrei e analisei neste capítulo como pesadas pedras que se transformam em marcas na formação das professoras entrevistadas. Percebo que vamos carregando-as como se fossem fardos densos e não sabemos o que fazer com eles. Outras vezes, sem nos darmos conta, fazemos algo com elas, mas, ainda assim, continuam pesadas. Penso que, enquanto não aprendermos o ofício da lapidação, as tantas pedras, no meio do caminho de nossa trajetória de formação, continuarão pesadas, dificultando a aprendizagem dos pequenos alunos da Educação Infantil.

7 TOCANDO EM FRENTE...

Ando devagar porque já tive pressa/ E levo esse sorriso porque já chorei demais/ Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe/ Só levo a certeza de que muito pouco sei ou nada sei [...]/ É preciso amor pra poder pulsar/ É preciso paz pra poder sorrir/ É preciso a chuva para florir./ Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha/ E ir tocando em frente como um velho boiadeiro levando a boiada Eu vou tocando os dias pela longa estrada, eu vou, estrada eu sou [...]/ Todo mundo chora, um dia a gente chega e no outro vai embora./ Cada um de nós compõe a sua história/ Cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz [...]. (SATER).

Ao chegar neste momento da pesquisa, sinto-me como o poeta, “mais forte, mais feliz, quem sabe; só levo a certeza de que muito pouco sei ou nada sei [...]”. Penso que são em momentos como este – escrever as considerações finais de uma investigação – que os pesquisadores iniciantes devem, acima de tudo, entender que sua pesquisa pode revelar um pouco do muito que ainda necessita ser descoberto sobre este ou aquele tema.

É também acreditando que cada um de nós compõe a sua história, mesmo entrelaçada com outras tantas e impactada por situações externas, que reitero a importância dos estudos no grupo de pesquisa Hifopem. Ele foi mais uma instância de aprendizagem colaborativa que tanto me ajudou a entender que o ser humano necessita do outro, que o trabalho em grupo é fundamental para o bom desenvolvimento das pesquisas.

Foi coletivamente que construí e retomo, neste capítulo, a pergunta central e os objetivos desta pesquisa. Aponto seus principais achados e suas possíveis contribuições e/ou implicações para a formação e a prática do ensino na Educação Infantil e algumas questões que penso que ficaram em aberto.

Sabendo que esta investigação teve como foco as trajetórias de formação inicial de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil e suas relações com a matemática escolar, relembramos que ela foi construída por algumas mãos. Essas foram direcionando a tecedura do texto, revisando-o, procurando entender as limitações de quem o escrevia e respeitar as narrativas das professoras que me concederam as entrevistas.

Os questionamentos que me motivaram a realizar esta pesquisa partiram de minha experiência como estudante de licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática e licenciatura em Pedagogia. Nasceram também de minha atuação como professor de turmas da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na disciplina “matemática”; e como professor substituto do curso de Pedagogia da Universidade Federal do

Maranhão (CCSST/UFMA), ministrando a disciplina “Fundamentos e Metodologia de Ensino de Matemática”. Além disso, surgem de minha relação com a matemática escolar.

Nesses lugares, eu tentava entender alguns fatores, dentre eles: o motivo que levava algumas pessoas a ter uma relação indiferente com a matemática escolar; o lugar da matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a visão da linguagem matemática por pais, diretores escolares e comunidade em geral nessas duas primeiras etapas da educação básica.

Então, parti de pesquisas já realizadas por Betereli (2013), Bolognani (2013), Pereira (2012) e Prates (2014), sobre a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para tentar me situar no campo das pesquisas envolvendo a Educação Matemática. Percebi que as referidas investigações reforçavam o alerta que Curi (2005) e Gatti e Barretto (2009) já apontavam no começo da primeira década dos anos 2000 no curso de Pedagogia, em especial, sobre a disciplina de matemática. Há, sim, uma fragilizada formação dos campos disciplinares, sendo até constatado que não se ensina conteúdos matemáticos relacionados a grandezas e medidas, espaço e forma, e tratamento da informação.

Dessa forma, investi minhas preocupações na Educação Infantil por entender que é no curso de Pedagogia, segundo a LDBEN Lei n.º 9 394/96, que os futuros professores da primeira etapa da educação básica, em grande parte, realizam sua formação acadêmica.

Entendemos que a formação inicial dos docentes é um processo que acontece desde sua inserção no mundo e nos primórdios de sua escolarização. Assim, buscamos compreender as trajetórias de formação inicial de professoras que ensinam matemática na Educação Infantil e suas relações com a matemática escolar, tomando como fonte suas narrativas orais. Para tanto, construímos a seguinte questão de investigação: “Como se configuram, a partir das narrativas orais, as percepções das professoras que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal de Imperatriz-MA, sobre a formação que receberam e as práticas que realizam ao ensinarem a Linguagem Matemática?”. Procurando responder a essa questão, colocamos como objetivos:

- 1) conhecer a trajetória de formação inicial de professores que ensinam matemática na Educação Infantil da rede pública municipal;
- 2) identificar as marcas da matemática escolar na trajetória de formação desses professores;
- 3) buscar indícios de como as marcas da matemática escolar conduziram as escolhas pessoais e profissionais desses docentes e norteiam suas práticas pedagógicas.

Ao contrário de muitas pesquisas que têm como foco a formação de professores, decidimos enveredar pelo caminho dos estudos (auto) biográficos, tendo como principal fonte de documentação, a Entrevista Narrativa. O intuito foi compreender, pelas vozes das professoras entrevistadas, aquilo que elas narraram como constituinte de suas trajetórias de formação.

As narrativas orais, analisadas a partir da proposta de Fritz Schütze (2011), apontam indícios de como os processos de formação experienciados pelas professoras são por elas interpretados e ressignificados no ato de narrar. Apontam, também, algumas singularidades e semelhanças, mostrando que, como diz o poeta, “cada um de nós compõe a sua história, cada ser em si carrega o *dom* de ser capaz e ser feliz”. Ademais, as narrativas nos permitem, como nos lembra Ferrarotti (2010), identificar trajetórias coletivas, pois, em cada um dos seres humanos, em nossos sonhos, embates, atos, emoções e comportamentos encontra-se nosso sistema social, o qual tem sua história contida por inteiro na história da nossa vida individual.

Então, sustentando-me nos estudos (auto) biográficos e na Teoria Histórico-Cultural, posso dizer que esta investigação apresenta alguns achados que julgo colaborarem para uma discussão mais ampla sobre a formação de professores que ensinam matemática. Referimo-nos, em especial, àqueles professores que estão na Educação Infantil e que, até pouco tempo, não eram considerados, verdadeiramente, profissionais da educação, mas, sim, pessoas que poderiam dispensar um pouco de seu tempo das atividades domésticas para uma atividade semelhante no âmbito público.

Tratando diretamente do primeiro objetivo arrisco-me em dizer que a formação inicial, como aqui concebemos, é permeada de altos e baixos, limitações e acertos, e não pode ser encarada como algo simples nem aligeirada. No que se refere às disciplinas escolares, destacando a matemática, muito do que se aprende, durante nossa escolarização básica, é o que vai nos ajudar nas práticas do ensinar.

Pudemos conhecer e saber que na trajetória de formação inicial das professoras entrevistadas estão contidas algumas marcas da matemática escolar. Marcas que, em alguns casos, ainda hoje, distanciam-nas da linguagem matemática escolar, pois suscitam lembranças amargas, situações constrangedoras. Por isso, amparado em Dominicé (2010), acredito que somos constituídos de marcas, muitas deixadas pelos outros, outras construídas por nós mesmos, uma vez que o processo de formação tem semelhanças com o de socialização.

Essas marcas podem ser vistas no primeiro capítulo quando destaco os tempos de criança e de estudante das professoras entrevistadas. Elas revelaram para mim que a matemática escolar marcou-as de maneira positiva e negativa. Todas as professoras

experienciaram um ensino de matemática pautado na tendência tecnicista, mesmo assim, para Bia, a matemática escolar era uma das melhores disciplinas que compunha o currículo. Ao contrário, Elizangela, Kelly, Marta e Terezinha guardam desagradáveis lembranças da matemática escolar e algumas delas naturalizam suas dificuldades com essa disciplina.

Nenhuma das professoras entrevistadas foi retida por causa da matemática escolar, mas sofreram sanções, castigos, punições psicológicas e foram se desenvolvendo, dentro e fora da escola, acreditando que para aprender matemática é preciso ter afinidade com a disciplina, ou, ainda, que, matemática é um segredo acessível somente para alguns “iluminados”, ou seja, precisa ter “dom” para compreendê-la. Dessa maneira, penso que consegui identificar as marcas da matemática escolar na trajetória de formação das professoras entrevistadas.

Nos capítulos cinco e seis, tive a incumbência de buscar indícios de como as marcas da matemática escolar conduziram as escolhas pessoais e profissionais das professoras e nortearam/norteiam suas práticas pedagógicas. Assim, concluí no capítulo cinco que algumas professoras escolheram cursar Pedagogia e exercer a docência na Educação Infantil, porque não lidariam com a matemática escolar considerada complicada. Algumas desistiram de seu sonho e ingressaram na licenciatura por circunstância socioeconômica ou por ter certeza de que, elegendo um curso que para ingressar não necessitaria dos conteúdos matemáticos, chegariam ao tão sonhado Ensino Superior, como foi o caso de Elizangela.

Para algumas professoras, as marcas da matemática escolar foram conduzindo suas escolhas pessoais e profissionais da profissão docente. Assim como em Prates (2014), Marta e Elizangela escolheram cursar Pedagogia devido à ausência da matemática nesse curso e houve, também, em algumas narrativas orais, silenciamento sobre a matemática escolar no período em que algumas professoras estudaram na Educação Infantil.

Há indícios de que, para algumas entrevistadas, a Educação Infantil não é lugar de escolarização, mas, sim, uma etapa de socialização. Há vestígios, ainda, de que todas as professoras veem a matemática na Educação Infantil como uma linguagem que não necessita de maiores estudos por parte delas, pois as crianças só estudam aquilo que é considerado básico e que elas têm condições de ensinar.

No capítulo em que analiso a atuação das professoras e suas representações do que seja ensinar matemática para crianças da Educação Infantil, percebo que as docentes têm vontade de aprender e não medem esforços para realizar um trabalho de qualidade. Contudo, faltam-lhes assessoramento e formação permanente significativa. Muitas vezes, elas realizam práticas que se aproximam daquilo que as pesquisas têm apontado como interessante; no

entanto, são desenvolvidas pela intuição, pela imitação e são naturalizadas sem que haja um processo reflexivo de sua eficácia.

As narrativas que compõem a documentação desta investigação fortalecem os achados das pesquisas de Curi (2005) e Gatti e Barretto (2009) sobre o curso de Pedagogia: há uma fragilizada formação dos campos disciplinares. As professoras têm preocupação com o ensino dos numerais e dos números e, também, das operações de adição e subtração, enquanto a preocupação com o ensino da estatística e da probabilidade, do espaço, da forma e das medidas não levam à mesma ênfase, em muitos casos, são quase inexistentes, evidenciando o limitado espaço de discussões e pesquisas em relação à Educação Matemática na Educação Infantil e, também, uma forte resistência quanto ao seu ensino.

Os achados da pesquisa mostram que as semelhanças são maiores do que as singularidades. Os dados produzidos para esta investigação, associados aos de outras pesquisas, realizadas em lugares e tempos distintos, mostram-nos trajetórias coletivas de professores que ensinam matemática na educação básica. Revelam também que pesquisas de cunho (auto)biográfico que lidam com projetos que combinam histórias de vida e contextos sócio-históricos têm um forte indicativo de uma história coletiva (FERRAROTTI, 2010).

Por fim, os indícios nos fazem refletir sobre as práticas pedagógicas das professoras e as políticas públicas de formação inicial e permanente. Acredito, assim como Nacarato, Mengali e Passos (2009), que sem investimento na formação acadêmica, dificilmente, conseguiremos reverter a situação da escola básica, em especial, a maneira como a matemática escolar ainda é ensinada por muitos professores.

Penso que, na formação acadêmica, o desafio seja ainda maior, pois, recebendo jovens com anos de escolarização, faz-se necessário construir situações em que as convicções deles possam ser problematizadas e postas em reflexão. O que decorre da grande influência que muitas práticas de ensino vivenciadas por eles podem ter no modo como se relacionam com a matemática escolar, como acredito que foi o caso das professoras entrevistadas.

Há que se considerar, também, que nenhuma formação inicial irá suprir todas as necessidades dos futuros professores. Isso sinaliza a necessidade de maiores cuidados com a formação permanente, partindo-se do princípio de que a formação é um *continuum*. Reconheço a importância de projetos, voltados a essa formação, que extrapolem as questões apenas da língua materna e valorizem o aluno em seu desenvolvimento cognitivo como um todo. Nessa faixa etária, a criança está cheia de curiosidades, vontade de conhecer o mundo e as respostas a seus porquês. Trata-se do momento de investimentos em práticas direcionadas

ao pensamento científico da criança, práticas que não fragmentem o conhecimento, mas que sejam capazes de envolver as crianças, mobilizá-las.

Se a formação inicial não deu conta de despertar essa consciência e necessidade nos futuros professores, caberá aos diferentes sistemas de ensino investir não apenas em documentos curriculares, mas também em formações que coloquem os professores no centro do processo, reconhecendo-os como protagonistas de suas práticas. Só que estas devem possibilitar avanços no desenvolvimento das crianças, precisam ser intencionais, refletidas e teorizadas.

Contudo, tendo a certeza de que toda e qualquer pesquisa possui limitações, esta não é diferente. Possíveis questões que ficam sem uma resposta plausível podem ser vistas como barreiras e/ou possibilidades para novas investidas. Por isso elenco abaixo algumas dúvidas que ficam e podem mobilizar pesquisas futuras:

- 1) Sabendo que atualmente as crianças de 4 e 5 anos de idade devem ser matriculadas em pré-escolas obrigatoriamente, a linguagem matemática ganharia o mesmo destaque que a língua materna nas políticas de formação de professores da Educação Infantil?
- 2) Qual o lugar da alfabetização matemática na Educação infantil?
- 3) Que linguagem matemática pode ser encontrada em turmas da Educação Infantil?
- 4) E nas redes de ensino que adotam livros didáticos na Educação Infantil, como é o caso de Imperatriz-MA, qual é a abordagem dada à matemática?
- 5) Como a matemática escolar é vista por pais, diretores escolares e comunidade em geral na Educação Infantil?

Certamente, deve haver outras inquietações, que os leitores podem ver e sentir ao lerem este trabalho. Contudo, até este momento, meu olhar de pesquisador iniciante só conseguiu ver essas, mas tendo a certeza de que as limitações existem, faço como o poeta, “vou tocando em frente... Como um velho boiadeiro, tocando os dias pela longa estrada...”.

REFERÊNCIAS

- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A formação do professor de educação infantil no curso de pedagogia de um centro universitário**: uma análise a partir da teoria histórico-cultural. 2011. 171f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.
- APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 1-35, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>>. Acesso em: 30 de maio de 2013.
- ARAÚJO, Elaine Sampaio. Matemática e Infância no “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil”: um olhar a partir da teoria histórico-cultural. **Zetetiké**, Campinas, v. 18, n. 33. p. 137-172, jan.-jun. 2010.
- ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. Apresentação. In: _____ (Org.). **Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?** Em defesa do ato de ensinar. 3. ed. Campinas: Alínea, 2013. p. 5-11.
- BANDEIRA, Manuel. Vou-me embora pra Pasárgada. In: _____. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986. p. 222.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer das culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BETERELI, Kelly Cristina. **As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralia, 2001.
- BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira. **Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**: marcas da escola e da matemática escolar. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 5 692 de 11 de agosto de 1971. Brasília, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.º 9 394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/ SEF, 1998. (v. 3).

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. p. 141-161.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio-ago. 2006.

CARVALHO, Mercedes; BAIRRAL, Marcelo A. (Org.). **Matemática e Educação Infantil: investigações e possibilidades pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.

CEZARI, Valéria Galvão de França; GRANDO, Regina Célia. Cultura de aula de matemática presente nas narrativas de formação por professores do ensino fundamental. **Horizontes**, Itatiba, v. 26, n. 1, p. 89-96, jan.-jun. 2008.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica: FUMEC/ FCH, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

CURY, Helena Noronha. **Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação de alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**.

Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

FIorentINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, n. 4, p. 1-37, nov. 1995.

FIorentINI, Dario et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de vinte e cinco anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FRANKLIN, Adalberto. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz**. Imperatriz: Ética, 2008.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-32, jul. 2002.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan.-jun. de 2002.

_____. A pesquisa em educação: questões e desafios. In: **Vertentes**, São João Del Rei, n. 29, p. 28-37, jan./jun. de 2007.

GABRIEL, Gilvete de Lima. **Narrativas autobiográficas como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referências e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente**. Curitiba: CRV, 2011.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GALVÃO, Elizangela da Silva. **Interagir, comunicar, refletir: ambiente de aprendizagem matemática numa perspectiva de resolução de problemas**. 2014.191f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber, 2010. (Série Pesquisa, 1).

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.).

Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elza S. Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais...** Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes, 2009. p. 1-10.

GODOY, Elenilton Vieira; SANTOS, Vinício de Macedo. O cenário do ensino de matemática e o debate sobre o currículo de matemática. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 253-280, jul.-dez. 2012.

GRANDO, Regina Célia. Problemas para a criança... problemas para a professora: resolvendo problemas na educação infantil. In: GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO; Adair M. **De professora para professora: conversas sobre Iniciação Matemática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 89-101.

GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO; Adair M. **De professora para professora: conversas sobre Iniciação Matemática.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

HESS, Remi. O movimento do diário de pesquisa na educação. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, p. 61-87, 2009.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

IFRAH, Georges. **Os números: história de uma grande invenção.** Tradução Stella Maria de Freitas Senra. Revisão técnica Antonio José Lopes e Jorge José de Oliveira. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Censos Demográficos: 1970; 1980; 1990; 2000; 2010. IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home>. Acesso em: 21 dez. 2013.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 90-113.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 61-79 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ educação. Clássicos das histórias de vida).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan.-jun. 2001.

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio-ago. 2004.

KUHLMANN JR., Moysés. História da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio-jun.-ago. 2000.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-34.

LANNER DE MOURA, Ana Regina. **A medida e a criança pré-escolar**. 1995. 210 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.

LEONTIEV, Alexei N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

_____. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006a. p. 119-142.

_____. Uma contribuição à teoria de desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006b. p. 59-83.

LIMA, Suzana Silva. **O gênero masculino na docência em turmas de educação infantil da rede pública municipal de ensino da cidade de Imperatriz**. 2012. 91f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia)– Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2012.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na educação infantil**. 2003. 290f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 85-102.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago.-dez. 2009.

_____. **As aulas de ontem ajudando a (re)construir as aulas de hoje**: uma experiência a partir das narrativas de estudantes do curso de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2013, Curitiba. **Anais...** Guarapuava: Sociedade Brasileira de Educação Matemática Regional Paraná, 2013. p. 1-9.

MOURA, Jónata Ferreira de. Narrativas de vida de professoras da educação infantil: as marcas da matemática escolar e suas práticas ao ensinarem matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 6., 2014, Rio de Janeiro. **Modos de viver, narrar e guardar**. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 1212-1221.

NACARATO, Adair Mendes. **A construção do conceito de número na educação escolarizada**. 1995. 196f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

_____. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando geometria**. 2000. 333f. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; CARVALHO, Dione Lucchesi de. Os graduandos em pedagogia e suas filosofias pessoais frente à matemática e seu ensino. **Zetetiké**, Campinas, v. 12, n. 21, p. 9-33, jan.-jun. 2004.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.). **Artes do sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 208-225.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Revista do programa de estudos pós-graduados em História e do departamento de História**, São Paulo, n. 10, p. 1-78, dez. 1993.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, São Paulo, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. Introdução. In: _____ (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 21-29 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica ∞ Educação. Clássicos das histórias de vida).

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

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, abr. 2011.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. **Representações, interpretações e prática pedagógica**: a geometria na sala de aula. 2000. 349f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PEREIRA, Cristiane Cardoso Maia. **A formação matemática de professores polivalentes em início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

PINTO, Neuza Bertoni. Cultura escolar e práticas avaliativas: uma análise das provas de matemática do exame de admissão ao ginásio. In: VALENTE, Wagner Rodrigue. **Avaliação em matemática**: história e perspectivas atuais. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 39-74.

PRATES, Ellen Marques de Oliveira Rocha. **Narrativas de graduandos do curso de pedagogia**: representações sobre a profissão docente e o silenciamento sobre a matemática escolar. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não e quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil e repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUINTANA, Mario. A luta amorosa com as palavras. **Isto é**, São Paulo, nov. 1984.

SANTOS, Cleane Aparecida dos; NACARATO, Adair Mendes. **Aprendizagem em Geometria na educação básica**: a fotografia e a escrita na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Maria Regina Martins. (Org.) **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-79.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SEIXAS, Paulo Castro. O método biográfico na formação de professores: uma abordagem crítica. In: LEITE, Laurinda et al (Org.) **Didática e metodologias da educação**. Braga: Departamento de Metodologia da Educação/ Universidade do Minho, 1997. p. 909-919.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em matemática à distância**: entre saberes, experiências e narrativas. 2010. 278f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOUSA, Dijan Leal de. **Implicações da psicologia histórico-cultural de Vigotski na formação de professores alfabetizadores**. 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan.-abr. 2006.

_____. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-17, jan.-abr. 2010.

SOUZA, Karla Bianca Freitas de. **Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professores de educação infantil na cidade de Imperatriz-MA**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

TORICELLI, Luana. O registro das crianças e a matemática na educação infantil. In: GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO; Adair Mendes. **De professora para professora: conversas sobre Iniciação Matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 103-121.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio-ago. 2006.

_____. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, p. 209-230, jul.-dez. 2002.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Quem somos nós, professores de matemática? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 74, p. 11-23, jan.-abr. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários Ana Luzia Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. **Educação & Linguagem**, São Paulo, ano 10, n.16, p. 63-71, jul.-dez. 2007.

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

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Nome completo: _____
2. Cidade e estado da federação em que nasceu: _____
3. Cidade em que mora atualmente: _____
4. Idade: _____
5. Iniciou seus estudos em:
 - () Sala regular de escola pública da educação infantil. Ano: _____
 - () Sala regular de escola privada da educação infantil. Ano: _____
 - () Sala regular de escola pública da 1ª série do 1º grau. Ano: _____
 - () Sala regular de escola pública da 1ª série do 1º grau. Ano: _____
 - () Sala multisseriada de escola pública. Ano: _____
 - () Outro: _____
6. Ano em que terminou seus estudos do Ensino Fundamental (1º grau): _____
7. No antigo segundo grau (Ensino Médio), cursou:
 - () Científico (educação geral).
 - () Curso profissionalizante (contabilidade, administração...).
 - () Magistério.
8. Ano em que terminou seus estudos do Ensino Médio (2º grau): _____
9. No Ensino Superior, cursou:
 - () Pedagogia, em instituição pública. Ano de entrada e saída: _____
 - () Pedagogia, em instituição privada. Ano de entrada e saída: _____
 - () Programa de Formação de Professores com Habilitação em _____
 - () Outro curso: _____
 - () Pós-graduação: _____
10. Onde foi seu primeiro emprego?
 - () Educação. Qual: _____
 - () Comércio. Qual: _____
 - () Saúde. Qual: _____
 - () Outro: _____
11. Quanto tempo de experiência como professora de:

() Escola pública. Anos: _____

() Escola privada. Anos: _____

12. Quanto tempo de experiência como professora de:

() Educação Infantil (só creche). Anos: _____

() Educação Infantil (só pré-escola). Anos: _____

() Anos iniciais do ensino fundamental. Anos: _____

() Anos finais do ensino fundamental. Anos: _____

() Ensino Médio. Anos: _____

() Educação de Jovens e Adultos. Anos: _____

13. Sobre sua formação permanente (continuada), cursou:

() Aprendizagem Reconstitutiva do Conhecimento – Arco.

() Programa de Formação de Alfabetizadores – Profa.

() Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN.

() Formação continuada da Projecta.

() Outros: _____

14. Você me autoriza a usar seu nome no trabalho de mestrado?

() Sim

() Não

15. Caso você não tenha autorizado, qual nome você sugere para substituir o seu em meu trabalho?

16. Alguma observação que queira realizar, algum complemento às informações acima ou algo mais?