



**LEMBRANÇAS DA ESCOLARIZAÇÃO NARRADAS POR PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS DATAS COMEMORATIVAS À AVALIAÇÃO DE  
MATEMÁTICA**

Cleane Aparecida dos Santos  
cleane.santos@bol.com.br

**Resumo:**

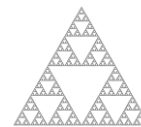
A possibilidade do professor refletir a sua trajetória estudantil por meio das narrativas autobiográficas tem propiciado pesquisas no campo da formação. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de doutorado, de abordagem qualitativa, que tem como objetivos: (1) Analisar as potencialidades das fotografias pertencentes ao acervo particular dos professores apoiadas pela produção de entrevistas narrativas sobre as suas lembranças de escolarização e formação; (2) Analisar indícios da cultura de aula de matemática presente nos contextos vividos por eles; e (3) Buscar indícios de ressignificações desses professores quando estes compartilham as suas experiências. A questão central é: “Que indícios da cultura de aula de matemática são revelados e mobilizados pelos professores quando estes revisitam as fotografias e produzem narrativas sobre o percurso vivido e que são compartilhadas no grupo de discussão?” Para este trabalho selecionei as narrativas da professora Sueli. Os dados foram produzidos a partir do diário de campo da pesquisadora e das transcrições das audiogravações da entrevista narrativa, além da pasta de atividades utilizada pela professora, a qual se constituiu em material mediador das lembranças vividas. As primeiras reflexões revelaram a cultura escolar vivida pela professora, especialmente as relacionadas a aprender matemática na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** formação de professores, narrativa, materialidade escolar, cultura escolar.

**1. As primeiras palavras**

A presente comunicação refere-se a uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba/SP. O trabalho está sendo realizado pela autora, diretora de uma escola pública municipal de Jundiaí/SP. Trata-se de uma pesquisa-formação (JOSSO, 2008) entendendo que a pesquisadora ao realizar análises do material produzido poderá: identificar a cultura de aula de matemática presente/ausente no período de escolarização e na prática docente das professoras, compreender as potencialidades e os limites do uso da fotografia como ferramenta para a pesquisa e identificar momentos de história do ensino da matemática.

O foco está centrado nos estudos biográficos (FERRAROTTI, 2010) como elemento norteador e reflexivo no campo da formação de professores. Para iniciar o trabalho com as narrativas, optou-se por trazer a fotografia, como ferramenta, por acreditar na sua potencialidade e também como elemento disparador para aproximação da pesquisadora com



os entrevistados. Para esta comunicação optou-se por apresentar a narrativa da professora Sueli.

O texto foi organizado nas seguintes seções: primeiramente apresento a narrativa intitulada de “*um retrato breve da sala que estudei*” em que eu narro de forma breve a minha relação com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em seguida, um breve resgate sobre a narrativa no campo da formação de professores, na outra seção, trago uma tessitura apontando as possibilidades do trabalho com a fotografia e a narrativa, posteriormente, um recorte das entrevistas narrativa com a professora Sueli e com o professor Rafael em que eles narram as lembranças da escolarização inicial e na última parte do texto as primeiras reflexões deste percurso.

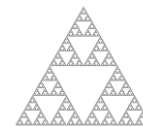
### ***Um retrato breve da sala de aula que estudei***

Fui alfabetizada com a cartilha *Caminho suave*, que, aliás, de suave não tinha nada. Ai de quem não lesse a lição corretamente para a professora! Ficava estagnado. Muitas vezes, as letras e as sílabas se misturavam, e eu confundia tudo, principalmente ao ter que recitar/decorar as letras do alfabeto (W, X, Y). Essa triste recordação da escola revelou o quanto a minha escolarização inicial foi marcada pela rejeição por parte da minha professora e pela concepção de ensino em que parecia predominar a memorização das lições.

Das aulas de matemática, recordo-me das continhas e dos problemas em que eu tinha que dividir a folha ao meio com um traço, montar a conta e colocar “SM”, sentença matemática. Às vezes, tinha também que colocar o quadradinho no problema. Ou seja, tudo conforme a professora havia pedido, não é mesmo? Isso, de certa forma, revelou a concepção de ensino tanto de matemática como de língua portuguesa presente na escola e diretamente ligada às políticas públicas em educação, em que, na maioria das vezes, o modo como o professor aprende é o modo como ele ensina, ou seja, os processos de formar-se e formar são semelhantes.

## **2. A narrativa e suas potencialidades**

As pesquisas educacionais que têm como recorte as narrativas autobiográficas nos processos de formação têm seu fortalecimento a partir dos anos de 1990, momento em que houve muitas mudanças sobre a concepção metodológica na pesquisa acadêmica. Desta forma, esse movimento foi importante, pois possibilitou novos “olhares” para a formação



docente, especialmente, na tentativa de romper com o modelo da racionalidade técnica, na qual a voz do professor por muito tempo foi desconsiderada nos trabalhos científicos.

Muitas pesquisas no campo da formação de professores, conforme André (2011) estiveram pautadas na racionalidade técnica e procuravam identificar, especialmente nas trajetórias de professores, as razões da escolha pela profissão, questões relacionadas à teoria e à prática, gênero, políticas públicas entre outras. Desta forma, o que se observou foi um interesse para as questões relacionadas à Didática e a Prática de ensino.

Com a chegada do século XXI, uma nova demanda redesenhou-se no cenário da formação docente surgindo a necessidade de pesquisas nas temáticas que tratavam da identidade e da profissionalização docente, e ainda nos processos de investigação sobre as escritas de si no processo de formação docente.

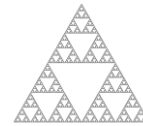
Nesse sentido, não se trata de encontrar nas narrativas uma “verdade inquestionável”, mas a possibilidade de dar vozes às professoras, negada por um longo tempo, sobre as suas práticas, suas histórias de vida ao remeter-se ao seus processos de escolarização inicial e continuada.

Assim, as narrativas das experiências em formação (PASSEGI, 2010) dentro de um grupo podem mobilizar saberes, a partir de uma reflexão mais atenta das professoras rompendo com a concepção de um olhar que não vê e de uma escrita que não transcende.

### **A fotografia e a narrativa como diálogos possíveis**

Mas o que é fotografia? Quem já se deparou ou até mesmo colecionou um álbum de fotografias de família, de casamento, ou de uma data especial? Sontag (2004, p.19) aponta: “Por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma”. Desta forma, a fotografia a partir da sua invenção ocorrida no século XIX tem sido um marco histórico, na medida em que, vem possibilitando que muitas histórias sejam contadas e recontadas.

Nos dias de hoje, creio que a fotografia se tornou, em virtude, da possibilidade do aparato estar à disposição cada vez mais das pessoas, seja pela própria máquina fotográfica como em outros recursos tecnológicos, a produção de um instantâneo ficou muito mais rápida e de fácil publicação, portanto, o que se tem observado é que milhares de pessoas criam álbuns virtuais em poucos minutos. A partir de um clique congelam o seu cotidiano



dando ou não sentido ao que foi fotografado, concebendo muitas vezes, a imagem produzida de forma pragmática e volátil.

Vale destacar que não tenho aqui a intenção de estabelecer uma comparação com o cenário atual sobre o uso das imagens e a divulgação delas. Para esta pesquisa, a fotografia pode ser considerada como: cicatriz, convite, esquecimento, memória, recordação, aproximação, ou ainda, uma imagem que ao ser congelada estabelece uma relação dialógica com o tempo, o espaço e as pessoas pertencentes ou não a ela nesse enredo. Para Kossoy (2007) a fotografia é “objeto relicário” que mantém a lembrança.

A fotografia é testemunho de algo que ocorreu, portanto, pode informar e re(contar) uma história de vida e da escola na qual frequentamos grande parte de nossas vidas. Neste sentido, a fotografia contada pelo narrador-professor possibilita informar, representar e fazer significar um acontecimento dentro de uma fatia temporal e espacial do instante ali flagrado.

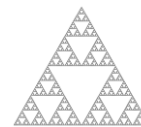
### **3. A arte do encontro: as entrevistas narrativas de Rafael e Sueli - as culturas escolares reveladas**

Trago uma reflexão sobre as datas comemorativas celebradas na escola, em especial, o “dia do índio”, destacada por Rafael, ao recordar-se de seus tempos de escola. Pondero também sobre as regularidades entre os processos avaliativos vivenciados por Sueli e Rafael na condição de estudantes. Trata-se, portanto, de mapear que culturas escolares estiveram presentes na escolarização inicial.

Na tentativa de estabelecer relação com o contexto proposto, constatei, por meio da narrativa de Rafael, que o “dia do índio” era uma atividade desprovida de sentido, embora demarcada historicamente, para que o professor se lembre da data para trabalhar com os alunos. Muitas vezes, realiza-se uma atividade isolada naquele dia e no decorrer do ano letivo o assunto não é mais tratado ou aprofundado. E nas memórias de Rafael o que ficou com maior intensidade foi a atividade de pintura, conforme mencionado aqui:

*A gente pintava o índio, a pena do índio... Tinha pastinha de atividades. Mas o que eu adorava mesmo era o momento do parquinho. Adorava brincar com os pneus, eles eram disputados...Lembro-me da atividade de plantar o feijão no algodão. A gente cuidava e depois levava para a*

*casa! Eu gostava muito! Lembro-me da festa junina e eu nem pude escolher o meu par! (EN de Rafael, 22 dez. 2014).*



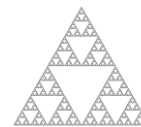
A narrativa de Rafael dá indícios de que o “dia do índio” era tratado isoladamente, ou seja, somente para compor o calendário do ano letivo, pois ele faz supor que o assunto não era mais tratado entre os alunos. As atividades se davam apenas num momento específico, ou seja, o índio, a festa junina e as demais comemorações não eram objeto de um estudo mais denso por parte da professora. Durante a escolarização inicial dos participantes da pesquisa, o Brasil comemorou os seus 500 anos de descobrimento no ano de 2000, o que, de certa forma, provavelmente, evidenciou a importância do índio no processo histórico do Brasil. No entanto, esse marco não fortaleceu uma discussão efetiva da relevância dos indígenas no País.

Explorar os aspectos históricos da cultura indígena com as crianças possibilita-lhes ricas experiências e oferece também um vasto trabalho no campo das Artes, por meio de desenho; leitura de imagens; confecção de tintas a partir da extração de elementos da natureza, como, por exemplo, o urucum; trabalho com o barro, na produção de objetos como: colares, brincos, máscaras; vivências e pinturas corporais, costumes, crenças; repertório de danças e músicas; estudo da agricultura de subsistência; e ainda o contato com as tribos remanescentes. E, atrelado a isso, o tema precisa ser trabalhado com os alunos durante o ano letivo.

A Lei 11645 de 2008 (BRASIL, 2008) normatizou que as escolas incorporassem em seus currículos uma discussão mais aprofundada sobre os índios e a cultura africana, para uma apropriação mais densa, ou seja, provida de sentido, rompendo com a ideia do trabalho apenas na data prevista no calendário escolar, com o intuito de ser festejada, possivelmente criando uma visão superficial e estereotipada, derivada da cultura escolar, do que representaram os índios nas terras brasileiras.

Recuperando a narrativa de Rafael no início desta seção, chamo a atenção para sua alegria de poder brincar no parquinho em vez de ficar em sala de aula fazendo as atividades. Portanto, as falas dos professores da infância sugerem nas entrelinhas que, para a escola, o brincar não era prioridade para as crianças. Na tentativa de melhor entender o contexto vivido em sala de aula por Rafael, em que se privilegiaram as atividades de pintura de desenhos, apresento a narrativa de Sueli:

*O desenho, colar e continuar é muito presente ainda! Das atividades mesmo as minhas lembranças são muito vagas. Eu gostava mais de pintar do que fazer... com certeza! Olha essa atividade tenho certeza que ela me ajudou a*



*fazer. Eu não teria...Veja eu comecei de um jeito e depois mudei! Eu tenho outras fotos, mas não achei! Ah, a Festa junina. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Sueli, em sua narrativa, referiu-se aos desenhos prontos para que os alunos pudessem colorir, às atividades de colagem e à ênfase à cartonagem, realizadas com “dobras”, “vincos” feitos com papel cartolina/dobradura, que eram utilizadas nas datas comemorativas, como, por exemplo, no “dia do índio”, “dia das mães”, dia da páscoa”, entre outras datas presentes nos calendários escolares.

Fica evidente, então, por meio das narrativas, que se sobressaíam as atividades feitas com papel e lápis; portanto, a naturalização de práticas em sala de aula se perpetuou ao longo dos anos, dando pistas de que, embora as políticas públicas organizassem documentos e leis que orientassem o trabalho pedagógico, parecia haver uma resistência à mudança. Há que ter em conta também que muitos dos documentos produzidos desconsideraram a participação dos professores; ou ainda, quando eles foram chamados a participar, as suas vozes não foram legitimadas, pois prevaleceu a opinião de especialistas e técnicos. De volta às narrativas de Sueli e Rafael, que também deram destaque às festas juninas, compartilho a seguir a Foto 01:



Foto 01-Festa junina na escola  
Fonte: acervo de Rafael

As festas juninas são tradicionais nas escolas, no entanto, predomina de forma estereotipada a ideia da figura masculina, expressa no homem do campo, normalmente emoldurado como um maltrapilho, cheio de remendos e que fala de forma incorreta. Na figura feminina prevalecem a docilidade e a fragilidade. Ressalta, portanto, uma visão reducionista do que representam os festejos juninos. Há uma infinidade de possibilidades de





imersão em adereços que compõem a festa e possibilitam o contato intenso com ela: lanternas, pau de fitas, pau de sebo, confecção de bumba-meu-boi. Porém indago: por que a escola nega manifestações como a Congada, o Maculelê, entre outras? O Brasil possui uma grande diversidade e riqueza de culturas, mas parece que insistimos num único modelo, na maioria das vezes mal interpretado. Sobre a diversidade, compartilho documento oficial:

é importante que o repertório de músicas apresentadas às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas, etc., cantadas ou instrumentais. Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada a um universo supostamente infantil. (BRASIL, 2012, p. 36).

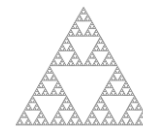
Dando prosseguimento ao que propõe esta seção, exponho algumas reflexões sobre as narrativas em que os professores da infância deram destaque para as provas, ou melhor, as avaliações durante a escolarização, como no caso de Sueli e Rafael. Constatei, por suas falas, que as lembranças revelaram sentimentos de tristeza; as avaliações eram excludentes; e ocorria a classificação dos alunos, ou dito de outra forma, o *ranking* de notas era exposto nos murais dos corredores, conforme menciona Rafael:

*No Fundamental II no final de cada bimestre eles utilizavam ranking. Eles elencavam o nome dos melhores alunos no mural. Fortalecia quem ia bem! Lembro que eu disputava com duas amigas. A Carla, descendente de japonês e a Regina. As turmas também eram separadas por desempenho e os melhores alunos ficavam na turma A. (EN de Rafael, 22 dez. 2014)*

Fica evidenciada, portanto, a partir da fala de Rafael, a presença de uma avaliação classificatória, em que se privilegiava destacar os “melhores” alunos, enquanto os que tiveram desempenho ruim eram expostos a uma situação possivelmente de desconforto, pois seus nomes não constavam na lista, em virtude de não terem realizado uma avaliação com resultados satisfatórios. Esse processo avaliativo possibilitava agravar os problemas nas escolas, ou seja, sustentava modelos hierarquizantes que reforçavam cada vez mais a divisão entre os alunos, provocando uma relação de instabilidade na escola. Outra questão a pontuar, pautada na fala de Rafael, é o senso comum que se estabeleceu em relação aos japoneses, reforçando que eles são os mais inteligentes.

O relato de Sueli, transcrito a seguir, ajuda a compor o cenário da avaliação e das notas como uma punição/constrangimento por conta do resultado obtido:

*Eu lembro de uma prova que a professora falou que eu tinha tirado “D” na prova. Que ela ia mandar bilhete para minha mãe. Nossa eu chorava tanto, mas eu chorava, porque bilhete na época se eu ganhasse bilhete era chegar*



*em casa e apanhar. [...] Eu acho que era Matemática, eu tenho quase certeza, que era Matemática. Era acho que foi um segundo ano! Tinha aquele “D” grandão vermelho.[...] Era no segundo ano era continha de mais, de menos, eu acho foi até continha de dividir era aquela de colocar chave. Nos próximos anos continuei dando problema. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Tal atitude da professora sugeriu a necessidade de dar visibilidade ao resultado obtido na prova realizada por Sueli, o que deveria, portanto, ser informado à família para uma possível intervenção. Ou seja, a narrativa apresentada por Sueli sugere que tirar nota baixa era um problema exclusivo do âmbito familiar, dando a entender nas entrelinhas que não havia mais o que fazer em relação à aprendizagem da aluna.

Dessa forma, apoio-me no conceito de cultura escolar, na perspectiva de Viñao Frago (1998, p. 168-169): “conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no interior das instituições educativas”. Assim, as pessoas que passam pela escola incorporam essas culturas e passam, como no caso da família de Sueli, a validar o que deve ou não ser feito na escola.

Outra questão a considerar refere-se à nota e à utilização das letras pela professora para indicar: a aprovação, A, B, C, com caneta de cor azul; e a reprovação, D e E, em vermelho. No caso de Sueli, a cor vermelha revelava o resultado insatisfatório obtido por ela na prova, conforme já destacado. Assim, por meio de sua narrativa, foi possível identificar a frustração da aluna em virtude da menção recebida na prova de Matemática.

Ainda em relação à avaliação, essa mesma narrativa trouxe vestígios de uma escola regulada por provas, que tem em suas premissas a classificação e a organização de um currículo linear, que não levava em conta as potencialidades dos alunos. Um modo único de ensinar privilegiava a memorização e, portanto, desconsiderava o tempo de aprendizagem dos alunos, que se perpetua historicamente. Portanto, “não há transparência, inocência, neutralidade da cultura da escola”, conforme apontou Delory-Momberger (2014, p. 116)

Não há a intenção aqui de descaracterizar o trabalho realizado pelas professoras, pois, muito provavelmente, a forma de ensinar está imbricada na própria história do ensino de Matemática. Assim, muito do que as professoras internalizaram em suas práticas docentes eram reflexos também de sua escolarização inicial na condição de alunas. Isso evidencia o quanto as políticas públicas são demasiadamente potentes em não proporcionar uma educação de qualidade para todos.





### Algumas reflexões finais

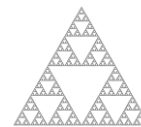
Ao trazer esse recorte inicial, provou-me algumas inquietações. A primeira delas é pensar na narrativa da professora Sueli e de Rafael e nos possíveis significados que se remetem ao sentido dado ao lugar de que se fala. Lugar, esse aqui representado pela escola que é marcado por uma diversidade de sentimentos: alegria, medo e aceitação ou até mesmo certo conformismo das marcas negativas produzidas em algumas situações de sua vida escolar.

A escola configurou-se, no campo das disciplinas, especialmente da Matemática como reflexo de um possível isolamento e de negação das possibilidades de aprender Matemática.

A narrativa da Sueli e Rafael trouxeram vestígios de uma escola regulada por uma avaliação que tem em suas premissas a classificação e a presença da organização de um currículo linear que não levou em conta as potencialidades dos alunos. A presença de um modo único de ensinar, privilegiando a memorização, portanto, desconsiderando o tempo de aprendizagem dos alunos.

No campo da Matemática pareceu persistir uma preocupação excessiva com o treino e a mecanização dos algoritmos, impossibilitando que o aluno consiga atingir níveis de abstração tão necessários à aprendizagem.

Essa comunicação foi apenas uma tentativa inicial de compreender a fotografia como convite, a narrativa como possibilidade para dar voz à professora colaboradora encorajando-a falar da Matemática presente na sua escolarização. Espera-se que esta brecha aberta possa se misturar a outras vozes e ressignificar nossas re(descobertas) sobre o ensino da Matemática e produzir novos ecos de (re)significação das nossas histórias de escolarização e que elas possam fazer re(pensar) o fazer docente.



## Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores, culturas** – desafios a pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.
- BRASIL. **Lei nº11.645/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Tradução e revisão científica de Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.
- EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL. Coordenação geral Hélio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: **Instituto Avisa Lá** – Formação Continuada de Educadores, 2012.
- FERRAROTTI, F. 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.
- JOSSO, M-C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.
- KOSSOY, B. **Os tempos da fotografia**: o efêmero e o perpétuo. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- PASSEGGI, M. C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria Conceição, Silva, V. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- VIÑAO FRAGO, A. Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTÓRIA CONTEMPORÁNEA, 3., 1998, Valladolid- España. *Anais...* Valladolid- España, 1998. p. 167-183. Disponível em: <http://www.ahistcon.org/docs/Valladolid>. Pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.