

OS FIOS QUE ME TECEM: MEMORIAL ACADÊMICO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

THE THREADS THAT WEAVE ME TOGETHER: AN ACADEMIC MEMOIR OF A TEACHER IN TRAINING

Maiara Inês Varize Silvestrini¹
Rosa Maria Moraes Anunciato²

RESUMO: O presente artigo oriundo de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no formato de memorial acadêmico, compreende a escrita autobiográfica como uma importante ferramenta formativa no processo de constituição da identidade docente. Fundamenta-se nos estudos sobre aprendizagem da docência e narrativas autobiográficas de uma professora em formação inicial, articuladas em diferentes temporalidades, vivências pessoais, trajetórias acadêmicas e o processo da escrita auto reflexiva. Metodologicamente, o trabalho insere-se na abordagem qualitativa, valendo-se do memorial acadêmico como fonte de dados com o objetivo de analisar as experiências formativas nos estágios não obrigatórios do curso de Pedagogia e o PIBID. Os resultados evidenciam que a escrita autobiográfica possibilita a ressignificação de experiências, o reconhecimento de saberes construídos ao longo da trajetória formativa e o fortalecimento da reflexão crítica sobre a prática docente. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica constitui-se como uma importante ferramenta para a formação de professores, ao favorecer processos de autoria e compreensão da docência como prática construída histórica e subjetivamente.

Palavras-chave: Memorial acadêmico. Formação de Professores. Pedagogia

ABSTRACT: This article, derived from an undergraduate final project developed in the format of an academic memorial, understands autobiographical writing as an important formative tool in the process of constructing teacher identity. It is grounded in studies on learning to teach and autobiographical narratives produced by a pre-service teacher, articulated across different temporalities, personal experiences, academic trajectories, and the process of self-reflective writing. Methodologically, the study is situated within a qualitative approach and uses the academic memorial as a data source, aiming to analyze formative experiences in non-mandatory internships within the Pedagogy program and in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID). The results show that autobiographical writing enables the re-signification of experiences, the recognition of knowledge built throughout the formative trajectory, and the strengthening of critical reflection on teaching practice. In this sense, autobiographical narrative constitutes an important tool for teacher education, as it fosters processes of authorship and promotes the understanding of teaching as a practice historically and subjectively constructed.

Keywords: Academic memorial. Teacher Education. Pedagogy

¹Maiara Inês Varize Silvestrini, Pedagoga pela Universidade Federal de São Carlos, maiivsilvestrini@outlook.com

²Rosa Maria Moraes Anunciato, Doutorado em Educação, Professora Titular do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas UFSCar, rosa@ufscar.br

PALAVRAS INICIAIS

A escrita de um memorial autobiográfico, tem-se apresentado como instrumento de formação e pesquisa no âmbito educacional, e tem se destacado, na área de formação de professores entrando para esfera acadêmica com fins formativos.

Este artigo deriva do memorial da primeira autora sob a orientação da segunda autora. Foi escrito na primeira pessoa e optamos por manter esse formato que revela a síntese de reflexões desenvolvidas acerca de acontecimentos da vida pessoal e principalmente, durante a graduação e foi produzido como objeto de trabalho acadêmico apresentando-se como Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos em 2025.

Traz reflexões sobre o processo formativo no curso, a participação no PIBID e os estágios não obrigatórios durante a graduação que foram experiências marcantes.

A partir deste ponto mantemos como no original a palavra da futura professora com o registro em primeira pessoa.

1. INTRODUÇÃO

A escrita deste memorial se deu em vários momentos, começando pelo meu interesse pelo tema durante a disciplina obrigatória: ‘Formação de Professores’³ ofertada pelo curso de Pedagogia no ano de 2023. Durante a oferta da disciplina, fomos convidados a refletir sobre casos de ensino e relatos de práticas que nos aproximaram muito de situações vivenciadas por professores.

O interesse pela narrativa aumentou quando descobri a possibilidade de realizar um memorial acadêmico como trabalho de conclusão de curso.

A fim de me aprofundar mais no assunto, cursei a disciplina optativa: ‘Narrativas Autobiográficas na Formação de Professores’⁴ no ano de 2024. Nesse momento, a escrita do memorial já tinha sido iniciada, e a disciplina foi uma base imprescindível para que eu reunisse as ferramentas necessárias para o desenvolvimento e finalização da escrita. Nela, fui ao encontro de autores que são citados ao decorrer deste trabalho.

Me aproximei ainda mais do tema, quando li memoriais escritos por outros autores. Por se tratar das experiências de um determinado sujeito, cada memorial é composto por um teor específico, tornando-se único.

Dessa maneira, os memoriais que visitei despertaram-me outras dimensões acerca das narrativas. Dois memoriais em específico foram importantes para meus estudos e reflexões, em questões relacionadas à formação docente.

Os memoriais da autora Marielle Cardoso Fonseca de Oliveira (Oliveira, 2022) e

³ Código da disciplina 450197 – Nome da disciplina: Formação de Professores. Oferta 2º semestre de 2023. Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/ Curso de Pedagogia. Professora responsável Dr^a Rosa Maria Moraes Anunciato. Assistente Doutoranda Jolúcia Santos de Jesus.

⁴ Código da disciplina: 1002232 - Nome da disciplina Narrativas Autobiográficas na Formação de Professores. Oferta: 1º semestre de 2024. Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas/ Curso de Pedagogia. Professora Responsável Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato. Assistente Mestranda Gizeli Aparecida Fazanaro Casimiro

da autora Marina Eduarda (Pereira, 2023) foram uma inspiração para que eu compreendesse um pouco mais, sobre a estrutura de um memorial e, questões pertinentes, relacionadas à Universidade, vivências de estágios, trajetória escolar etc.

Escrever sobre nossa própria história, sentimentos e reflexões exige expor-nos, mostrar-nos ao outro.

Narrar acontecimentos é abrir uma janela para o mundo ver um pouco das nossas convicções, erros e acertos, que, muitas vezes, vai de encontro a contradições sobre o que pensamos e o que fazemos.

Acredito que para isso é preciso coragem e a compreensão de que nunca estaremos prontos, finalizados.

Hoje eu reflito, escrevo, compartilho e ressignifico o meu passado e presente, porém, no meu futuro sempre surgirão outras situações, sentimentos e práticas que serão repensadas e ressignificadas no que ainda está por vir. Que bom que é assim.

2. AS NARRATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Se considerarmos a etimologia da palavra “narrativa”, veremos que ela deriva do latim *narrare*. No dicionário, o termo aparece como um substantivo feminino e pode ser definido como: (1) relato minucioso de um fato, acontecimento ou sequência de eventos; (2) no campo da Literatura, texto em que se apresenta um universo constituído por personagens e eventos reais ou imaginários, situados no tempo e no espaço como contos e histórias; (3) representação ou exposição de um processo ou de uma situação específica, elaborada de modo a refletir determinados valores ou a atender a um objetivo (Michaelis, 2025).

Em diversas explicações sobre os significados e sentidos amplos dessa palavra, as narrativas podem se utilizar de um conteúdo de progressão temporal das histórias, ainda que o tempo não seja o pressuposto central dessa prática. O tempo pode não ter linearidade dentro das narrativas, o que traz para esse processo um caráter complexo. Elas podem ser não ficcionais, como biografias, memórias e documentários, ou ficcionais, como um romance, um conto de fadas, lendas etc.

São muitas as formas possíveis para contarmos uma história, entre elas, a narração oral, sendo o método mais antigo que conhecemos para compartilhar as narrativas.

Além da oralidade, destaca-se a narrativa de forma escrita, que como o método oral, faz parte de um conjunto linguístico criado pelo ser humano, para que fosse possível comunicar-se entre si.

Outro formato de narrativas, se dá pelas imagens, que contam histórias através de fotos, histórias em quadrinhos, pinturas etc.

As narrativas, ao longo da história, tiveram o potencial de contar e recontar o modo pelo qual as pessoas compreendem e vivenciam o mundo à sua volta.

Dentro das narrativas escritas, temos o que denominamos de memorial, que segundo (Oliveira 2005, p.121): “[...] é um documento escrito relativo à lembrança, à

vivência de alguém; memórias. Deve conter um breve relato sobre a história de vida pessoal, profissional e cultural do memorialista; por isso mesmo é escrito com o uso da primeira pessoa”.

No entanto, para memorial, temos múltiplas designações e usos, Passeggi (2008) aponta, neste contexto, a existência, entre outros, de memoriais descritivos, reflexivos, de formação e acadêmicos.

A autora denomina de memoriais autobiográficos os memoriais de formação, e os memoriais acadêmicos, que segundo ela, são o conjunto de memoriais escritos para responder uma demanda institucional.

Por “biográfico”, temos tudo aquilo que remete à biografia, isto é, “Relato não ficcional de uma série de eventos que constituem a vida (ou parte da vida) de uma pessoa, em geral notável por seus feitos ou obras” (Michaelis, 2025).

Dessa forma, (Passeggi, 2008) destaca que memorial autobiográfico:

[...] pode ser definido como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional (Passeggi, 2008, p. 120).

Os memoriais autobiográficos vêm se destacando de forma potencial, cada vez mais, como uma importante ferramenta para pesquisa na área da educação, pois, acede às práticas sociais manifestadas nas fontes autobiográficas, as quais são, ao mesmo tempo, reveladoras do processo de constituição de uma cultura e da identidade docente.

A construção dessa identidade docente, não depende apenas de fatores externos. As crenças, normas, experiências e valores influenciam a identidade do professor.

O memorial, se mostra como uma oportunidade de balanço e retrospectiva dos percursos vividos, não somente profissionais, mas também pessoais, o que dá a chance de reflexão acerca do desenvolvimento pessoal, uma vez que, as reflexões vão além de sua formação.

Sobre o trabalho com narrativas na pesquisa e ensino, Cunha (1997) enfatiza:

Trabalhar com narrativas na pesquisa e/ou no ensino é partir para a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino. Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós (Cunha, 1997, p. 186).

Em contato com a escrita do outro, entramos em uma cadeia dialógica que nos proporciona construções interpretativas sobre sua história, pois “[...] o processo dialógico é uma luta entre consciências, entre indivíduos, na qual a palavra do outro abre uma fissura na consciência do ouvinte, penetra nela, entra em interação com ela e deixa aí sua marca indelével” (Bezerra, 2006, p. 42).

Quando relatamos fatos vivenciados, temos a oportunidade de reconstruir nossa trajetória, dando a ela novos significados. E ao compartilharmos essas experiências estamos dando a chance de outros profissionais/estudantes também refletirem, sob um outro ponto de vista. Afinal, cada experiência é única.

A escrita do memorial, ocorre, à medida que o autor tem a oportunidade de refletir sobre suas próprias experiências por meio das narrativas, permitindo-se revisitar e rever suas opiniões, crenças e valores, que foram sendo constituídos ao longo da sua carreira de formação e/ou durante seu tempo de profissão.

Esse processo permite ao autor analisar a construção e formação de sua trajetória, entrelaçando sua vida profissional e pessoal, ressaltando assim, a relevância desse gênero para sua formação profissional.

Essas reflexões constituem uma área significativa de pesquisa compreendendo a maneira como esses narradores elaboram seus textos dentro das limitações impostas por esse gênero.

Para a escrita de um memorial de formação, ou memorial acadêmico, utilizamos muito a nossa memória e nossas recordações, pois elas são uma importante ferramenta que nos dá acesso às lembranças de nossas vivências e experiências. Para Delory-Momberger:

[...] é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (Momberger, 2008, p. 37).

Essa ação, efeito ou processo de narrar nossas vivências e histórias, também é usado como recurso de formação para educadores, possibilitando a reflexão e investigação das práticas pedagógicas realizadas por eles, nesse sentido, Oliveira (2011) reflete que:

Assim, a narrativa potencializa um processo de reflexão pedagógica que permite aos seus autores compreender causas e consequências de suas ações ou de acontecimentos, circunstâncias etc. de um passado remoto ou recente e, se for o caso, criar novas estratégias a partir de um processo de reflexão, ação e nova reflexão (Oliveira, 2011, p.2).

Dentre esses e outros motivos, a produção do memorial pode se tornar um desafio

difícil de se enfrentar, pois provoca inúmeras questões e dúvidas.

Esses questionamentos fazem parte da escrita de um texto marcado pela subjetividade dos sujeitos. Quando reconhecemos nossas falhas, dúvidas, erros e narramos isso, possibilitamos a nós (autores) e aos outros (leitores) que superem e ressignifiquem determinados problemas e questões relacionadas à vida ou a profissão.

Ainda vale mencionar que a docência apresenta características relevantes para que o profissional consiga se desenvolver e disseminar o conhecimento, como: ampliar e diversificar o conhecimento, através de contextos atuais que busquem auxiliar os estudantes; adquirir conhecimentos e habilidades necessárias ao ato de ser professor perante o nível educacional e as componentes curriculares; ter proatividade perante as atividades que estão ligadas ao estar fora de sala de aula e a cooperação entre os pares, assim estes aspectos tendem a moldar o profissional para ser um bom professor (Tancredi, 2009).

O processo de aprender a ensinar passa por diversas etapas onde professores iniciantes vivenciam um período de tensões em contextos pouco conhecidos e de aprendizagens intensas. Sobre esse contexto, Reali, Tancredi e Mizukami (2014) afirmam:

[...] os contextos de atuação profissional não costumam dispor de recursos voltados para minimizar as dificuldades características dessa fase da carreira - ou mesmo de outras mais avançadas. Notamos em nosso país não haver a tradição de a escola acompanhar a inserção profissional de professores iniciantes nem de se constituir em um ambiente de desenvolvimento profissional direcionados para todos os professores e suas necessidades formativas (Reali; Tancredi; Mizukami, 2014, p. 1040).

Através disso, é possível compreender que tornar-se professor é um exercício complexo e, formado por algumas lacunas. Assim, como destaca Tancredi (2009), evidenciando que uma das primeiras fontes de aprendizagem para se tornar professor, encontra-se nos professores deste indivíduo durante o ensino básico, logo esses influenciam a formação do docente a partir das observações desse futuro professor sobre o modo de agir, pensar e desenvolver o trabalho. Além disso, cursos de formação tendem a ser uma fonte de aprendizagem docente relevante, afinal são estes que fundamentam a prática e permitem novos aprendizados profissionais e éticos. Desta forma torna-se um docente passa por etapas, troca de experiências, observações e vivência, justificando este exercício como complexo e conciso, sendo um eterno aprender e ensinar para que o conhecimento profissional seja moldado na construção do aprendizado ao longo da vida (Tancredi, 2009).

Por esse motivo, enfatiza-se o uso das narrativas para a formação inicial e continuada de professores, como um movimento de se situar, em meio a dúvidas, pensamentos e questionamentos. Oliveira e Gama (2014) defendem, que os professores,

necessitam envolver-se em diferentes tipos de reflexão, na investigação e na narrativa, ao longo de sua carreira, e ser apoiados para enfrentarem os desafios.

Sobre isso, as autoras concluem:

[...] o processo formativo advém de que a utilização de narrativas de formação pode potencializar o desenvolvimento profissional pelo movimento de escrita na medida em que esta exige (re)elaboração e (re)significação do pensamento pela própria estrutura do ato de escrever, que possibilita uma formulação mais acurada das ideias do que a comunicação oral e favorece a realização de articulações entre experiências de história de vida, de formação e da prática educativa (Oliveira; Gama, 2014, p.207).

A escrita e pesquisa sobre as narrativas autobiográficas, colocam à nossa disposição um olhar mais amplo e humano sobre a prática docente, e nos mostra que até professores mais experientes estão sujeitos às dúvidas e erros.

Essas narrativas podem, inclusive, ajudar a desmistificar a ideia do professor-que-precisa-saber-tudo e dar visibilidade a uma atuação profissional que é extremamente complexa.

Oliveira (2011) destaca que somente a partir do ano de 1990 buscou-se novos enfoques e paradigmas para compreender a prática e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado e aprendido.

A partir daí, os estudos sobre os saberes docentes ganharam impulso e começaram a aparecer na literatura. Por ser um estudo relativamente recente, ainda é possível encontrarmos muitas lacunas dessa temática nos trabalhos desenvolvidos e publicados.

Por fim, fica explícita a importância do memorial autobiográfico como forma de registro de vivências, memórias, experiências e reflexões, não somente para tornar público o que pensam e sentem os profissionais e futuros profissionais da área da educação, mas também para difundir todo conhecimento, questionamentos e reflexões produzidas em seu cotidiano para que as produções autobiográficas continuem ganhando visibilidade, pois auxiliam os processos reflexivos, dando oportunidades de crescimento, desenvolvimento, aprendizagens a partir das nossas próprias experiências e de outros autores diminuindo, um pouco, todas as lacunas dessa profissão.

3 - EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR

3.1 - Assistência Estudantil

O sonho de cursar o ensino superior é para muitos estudantes e famílias brasileiras, o principal meio, para busca de oportunidades e condições para uma vida melhor, como também um meio para a ascensão social.

No Brasil, até os anos 90, o ensino superior era um privilégio de famílias ricas, que podiam sustentar seus filhos em outras cidades para estudar em universidades públicas

ou privadas. Nesse sentido, um diploma era um investimento familiar caro para alcançar destaque social. De acordo com Gadotti:

As classes populares, no Brasil, sempre estiveram à margem do poder. Em consequência, as aspirações populares, em matéria de educação, não encontram ressonância: a educação é eminentemente elitista e antipopular (Gadotti, 1981, p. 5).

Foi na Constituição Federal de 1988, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação, que podemos afirmar que houve avanços na perspectiva de entender a educação como um direito social, consolidando assim um compromisso legal.

Hoje, temos algumas iniciativas de programas de incentivo, voltadas ao acesso para o ensino superior. Um exemplo de oportunidade de acesso foi o Sistema de Seleção Unificada (SISU), onde conta com diferentes modalidades de concorrência, sendo elas: ampla concorrência, onde engloba todos os estudantes, independentemente do local de estudo ou renda e lei de Cotas, onde as instituições federais devem reservar no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa reserva de cotas, existem, oportunidades exclusivas para pretos, pardos, indígenas e quilombolas; alunos de baixa renda e pessoas com deficiência.

Outras iniciativas de acesso ao ensino superior foram o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que hoje, permitem que uma grande parcela de jovens brasileiros consiga ingressar no ensino superior.

Eu, como estudei em escola particular, prestei a prova do ENEM na modalidade de ampla concorrência. Depois da morte do meu pai, minha família passou por dificuldades, e mesmo que eu passasse no vestibular para ingressar em uma Universidade Federal, eu dependeria de programas como o Programa de Assistência Estudantil para que fosse possível me manter até o término da graduação.

Quando eu estava no ensino médio, não conhecia esses programas. Porém, felizmente, as duas universidades que ingressei, ofereciam esse suporte e recursos para os estudantes, o que foi possível para que eu conseguisse me manter em cidades longe da minha família e conseqüentemente, me graduar. Cursei Biologia na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) em Minas Gerais de 2013 a 2016. O curso me possibilitou desenvolver um projeto de Educação Ambiental e comecei a não me enxergar longe do ambiente escolar, queria cada vez mais estar perto das crianças ensinando e aprendendo com elas.

A partir desse momento, eu tinha certeza do caminho que queria trilhar, concluindo a faculdade, ou eu faria as matérias da licenciatura e me tornaria professora de biologia, ou começaria uma nova faculdade cursando Pedagogia.

Quando saí da Universidade Federal de Alfenas, já tinha decidido que o meu próximo passo seria cursar Pedagogia.

Porém, tive que adiar um pouco meus planos. Com 23 anos acabei engravidando.

Não foi uma gravidez planejada. Apesar de sempre ter sonhado em me tornar mãe, eu gostaria de ter realizado muitas coisas antes disso, e mesmo me sentindo madura, foi um baque inesperado e muito grande. Por dois anos, entre gravidez e o nascimento do Francisco, adiei meus planos de cursar a minha segunda graduação e me tornar professora.

Foi somente no final do ano de 2019 que decidi que era o momento de retomar minha jornada universitária e finalmente prestei a prova do ENEM.

Foi em janeiro de 2020, que descobri que havia passado no curso de Pedagogia na Universidade Federal de São Carlos. Senti muita alegria e orgulho em ter conseguido entrar em uma faculdade de excelência que é referência na área de educação, mesmo sabendo dos enormes desafios que teria pela frente.

Tive uma certeza muito grande de que iria para o lugar certo, e que meu futuro profissional estaria na cidade de São Carlos. Prontamente me mudei. E no mês de fevereiro do ano de 2020 iniciei as aulas na UFSCar.

Infelizmente, após duas semanas do começo do curso, deu-se início a pandemia de SARS COVID-19, e o que se esperava de um curso presencial, passamos então a um período de incertezas e falta de respostas. Essa súbita mudança de contexto, fez com que o curso parasse por muitos meses, voltando depois de certo tempo de forma online e emergencial. Mesmo com as aulas no modo virtual, acabei permanecendo na cidade, pois já tinha me estabelecido por aqui.

Confesso que foi um grande desafio permanecer na UFSCar no ano de 2020. Meu antigo relacionamento, que era tóxico e me fazia muito mal, finalmente acabou, porém, nesse momento eu estava sem dinheiro, sem as aulas da graduação, sem rede de apoio em uma cidade onde não conhecia ninguém, morando sozinha com um filho de apenas dois anos de idade totalmente dependente de mim e dos meus cuidados. Essa situação veio carregada por crises de ansiedade, muita vontade de desistir do curso e voltar para minha cidade.

Durante algumas semanas extremamente difíceis, carreguei todo o peso da responsabilidade nas costas, até que através de grupos de alunos da graduação, descobri que na UFSCar, como na primeira faculdade que cursei (Unifal), também existia um Programa de Assistência de Permanência Estudantil (Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Passei por um processo de avaliação socioeconômica e me tornei apta a receber três bolsas estudantis que a UFSCar oferece a alunos de baixa renda: Bolsa Moradia em espécie, Bolsa Auxílio Pré-Escolar (para mães) e Bolsa Alimentação.

Essas bolsas fazem parte do Programa Bolsa Permanência (PBP), instituído pela Portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013, e são ofertadas pela UFSCar.

Esses auxílios foram imprescindíveis na minha jornada acadêmica, pois só foi possível dar continuidade aos meus estudos graças a eles.

Além das bolsas, também consegui um auxílio da ProAce para a compra de um notebook, que foi utilizado durante toda a oferta do curso de forma online e emergencial, durante a pandemia, o que viabilizou a escrita e a entrega de trabalhos exigidos pelos professores nos dois primeiros semestres de aulas. Não consigo imaginar minha formação

sem essa ajuda.

Essas políticas são públicas e voltadas à concessão de auxílio financeiro a estudantes de graduação matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, visando contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados e, dessa forma, minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais.

Acredito que o programa de Assistência Estudantil na UFSCar ainda tenha muito a melhorar, principalmente para conseguir atender as demandas de outros estudantes que também necessitam desses auxílios para sua permanência na Universidade.

3.2 - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Dentro da minha concepção como aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, acredito que o modelo de formação docente nos distancia um pouco das realidades escolares.

Sobre isso, Canário (1998, p. 16) assinala que “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”. Não é novidade que muitos alunos dos cursos de licenciatura acabam desistindo de permanecer na profissão docente após a formação. Acredito que um dos motivos seja o distanciamento das vivências práticas, que leva o aluno a criar expectativas irreais sobre o cotidiano de um professor

Ao pensarmos sobre o papel das universidades na formação de professores, Tardif (2002a) questiona o modelo universitário de formação profissional, observando que os cursos são, geralmente, idealizados segundo um modelo aplicacionista. Em suma, os estudantes aprendem a teoria e, depois, realizam os estágios obrigatórios a fim de aplicar essas teorias aprendidas em sala. O que acontece é que o conhecimento teórico se distancia muito da realidade.

Essa situação colocou em evidência a responsabilização do poder público à frente da situação de baixo desempenho de escolas e professores. Somente a partir dos anos 2000 que se consolidaram algumas iniciativas frente a essa questão. Foi o Decreto nº 6755/2009 que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No artigo 10, definiu-se que:

[...] a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (Brasil, 2009).

Nessas circunstâncias, apresentado como um programa de incentivo e valorização da formação inicial de futuros docentes, instaurou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

No ano de 2024, a UFSCar foi contemplada com 34 novos Núcleos de Iniciação à Docência (NID) e 955 bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com vigência entre 2024 e 2026.

Desde 2009, por meio do PIBID, a UFSCar estabelece parceria colaborativa com escolas de Educação Básica, onde exerce, um trabalho de corresponsabilidade entre a Universidade e as redes de ensino, para a formação de novos professores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) oferece aos estudantes de graduação uma oportunidade única de estar inserido em uma escola de ensino público, durante uma extensão de tempo significativa, onde se torna possível que sejam pensados e elaborados projetos de intervenção semanais, visando o aprimoramento e contribuição que contemple interesses mútuos de aprendizagem entre o professor, alunos e pibidianas.

Eu iniciei no programa, no edital do ano de 2022, onde o objetivo geral do subprojeto tinha a intenção de propiciar experiências significativas de alfabetização e letramento aos alunos, bem como possibilitar a formação de futuras professoras, bolsistas do programa, para o desenvolvimento de práticas de ensino da leitura e da escrita, entre outras competências. O tema norteador do subprojeto no ano de 2022 foi a diversidade.

A Coordenadora de Área do subprojeto foi a Professora Dra. Maria Iolanda Monteiro, que esteve presente me acompanhando em todos os momentos, desde a inserção nas escolas parceiras, reuniões semanais, planejamento de aulas e até a escrita dos relatórios.

Eu já tinha tido contato com a Professora Maria Iolanda Monteiro em duas outras oportunidades: em um estágio obrigatório e durante a disciplina de Alfabetização e Letramento, que faz parte da grade do curso de Pedagogia. Ela se tornou uma grande inspiração e referência para minha vida profissional. Aprendi muito em suas aulas e, principalmente, em suas orientações como coordenadora no PIBID. Tê-la ao meu lado, me dando suporte, foi indispensável para que eu me sentisse segura durante todo o projeto.

Meu início na sala de aula foi muito tranquilo, inclusive melhor do que imaginei.

Iniciei o projeto em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental. A turma era composta por onze meninas e onze meninos, cujas fases de escrita eram, respectivamente: onze crianças pré-silábicas, cinco silábicas com valor, três silábicas alfabéticas e apenas duas alfabéticas (nenhuma se encontrava na fase silábica sem valor). Trabalhei, juntamente com a professora da sala, em atividades que auxiliassem os alunos na alfabetização e realizamos um movimento de incentivo à leitura.

Durante as inserções, pensando no objetivo maior, que é a alfabetização, priorizamos as rodas de leitura compartilhada, fazendo com que esse momento fosse de prazer e divertimento, trazendo leveza ao ambiente da sala e permitindo que as crianças explorassem o livro e, depois, pudessem falar sobre ele (as que se sentissem à vontade para fazê-lo).

Ao longo do projeto, criei um vínculo muito especial com os alunos. O que facilitou

o interesse deles pelas atividades propostas e principalmente pelas rodas de leitura compartilhadas.

Era muito alegre chegar e ser bem recebida, festejada. Essa sensação tomava conta de mim. E a cada dia que passava ficava mais fácil de me imaginar no futuro sendo professora.

A partir de alguns meses de trabalho, pude entender o que a sala gostava no coletivo, e, das individualidades de cada criança. Isso foi muito importante, porque eu conseguia pensar em atividades que os motivasse, porque eu já os conhecia.

Sobre as aprendizagens a partir das motivações, Josso (2004, p. 81) destaca que:

O trabalho sobre processos de aprendizagem, em articulação com o processo de formação, permite colocar mais especificamente em evidência as relações entre os processos de aprendizagem e a dimensão motivacional, apontando assim o contexto afetivo e significativo do seu desenvolvimento em torno da dialética interioridade/exterioridade (Josso, 2004, p.81).

Percebi que, ao longo dos meses, escutar os interesses das crianças e propor leituras relacionadas a esses temas fazia com que elas falassem mais, formassem mais perguntas e se mantivessem cada vez mais atentas e envolvidas durante os momentos de leitura. Esse despertar para a leitura contribuiu para que avançassem em sua relação com o processo de alfabetização

A constância que eu tinha em sala de aula fazia todo sentido para criação desses vínculos, e conseqüentemente para maior interesse e participação de todos.

Um determinado dia, me marcou muito. Eu precisei faltar, pois havia ficado doente. Na outra semana que fui até a escola, as crianças me abraçaram e disseram que tinham sentido muito minha falta e que gostavam muito das minhas aulas. Foi tão gostoso ver a sinceridade nas falas e no olhar de cada criança. Nunca me esquecerei desses momentos.

Com o passar do tempo, foi possível ter a percepção de que o PIBID vai muito além de um estágio curricular, pois apesar das muitas horas a mais de dedicação ao projeto (um ano e meio de inserções), ele nos possibilita a oportunidade de entendermos e estarmos inseridos na complexidade, mas também, na riqueza que é o universo escolar e toda a singularidade que o compõe.

Além disso, Tancredi (2009), destaca que projetos de formação docente, como é o caso do PIBID, permitem ao aluno em formação compartilhar suas experiências e vivenciar como o professor regente transcorre sua aula, permitindo que haja troca entre os pares e a formação seja mais eficiente e transformadora, afinal observar e analisar como um profissional mais experiente conduz as aulas, possibilita ao aluno evitar futuros equívocos e encontrar melhor os caminhos do ensino-aprendizagem.

Também, nos traz a dimensão do que é fazer parte de um grupo de estudos, que compartilha as ideias, os projetos, as vivências e as dimensões da docência.

Acredito que o PIBID tenha sido, durante a graduação, o espaço que mais me

aproximou do exercício da docência, uma vez que o processo de “autoformação” contribuiu para que eu me apropriasse da profissão docente em diferentes níveis.

O tema do subprojeto, como disse anteriormente, foi diversidade. E dentro desse tema foi possível trabalhar diferentes assuntos com as crianças.

Antes de escrever cada planejamento, eu refletia sobre os interesses das crianças e o que faria sentido levar até elas. Eu deixava as crianças participarem da aula através de perguntas, questionamentos, falas, dando espaço para que elas se sentissem pertencentes daquele momento. Nem sempre as aulas saíam como planejado. Na maioria das vezes saía melhor que o esperado, pois elas se envolviam bastante.

Veza ou outra, algo dava errado. E quando isso acontecia, era preciso contar com a arte do improviso.

Sobre a questão do improviso, Nunes (2004) defende, que a prática da docência se fundamenta no conceito do “saber da experiência”, que é formado por três eixos: o improviso na sala de aula, a rotina do professor como experiência adquirida e a experiência ganha, que se converte em segurança.

A improvisação, segundo essa autora, “pode ser considerada como um saber resultante da experiência adquirida” (Nunes, 2004, p.112).

Essa questão, era um dos medos que eu tinha, acerca do exercício da docência. Eu acreditava que improvisar era ruim.

Porém, com o passar do tempo fazendo parte do cotidiano da escola e observando os professores, percebi que é um exercício natural da nossa profissão, e isso não quer dizer que seja falta de preparo, pelo contrário, improvisar em alguns momentos é uma ferramenta que pode ser usada a favor do ensino e que tem espaço como parte da rotina disciplinada dos docentes, servindo também como alternativa pedagógica que evidencia flexibilidade e segurança do professor em sala de aula.

Me dediquei ao PIBID durante um ano e meio, que foi o tempo máximo exigido pelo edital.

Foi possível, durante esse tempo, a inserção de quatro projetos com as crianças, com os seguintes temas: (1) As regiões do Brasil; (2) As crianças do Brasil; (3) Brincar é viver; (4) As sete artes.

Todos os projetos foram pensados e planejados a partir da escuta das demandas da docente da sala e dos interesses das crianças, juntamente com leituras compartilhadas, exercícios de alfabetização, letramento e vivências diversas.

A partir dessa experiência, no segundo semestre de 2024, prestei novamente o processo seletivo para inserção no PIBID, porém, dessa vez, para atuar no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). No início de 2025, após meu aceite, comecei a desenvolver o projeto em uma escola estadual, juntamente com meu estágio na creche da USP, o que contribuiu para tornar minha formação mais ampla e consistente no campo da docência.

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência, trouxe para nós, alunos de graduação, a oportunidade de estarmos inseridos não só dentro de uma sala de aula, mas também, de toda a dinâmica escolar de uma forma real e natural, do começo, até o final do ano, participando de jornadas pedagógicas, conselhos, movimentos, atividades, entre

outras situações vivenciadas dentro um espaço escolar. Essa oportunidade se configurou como um amplo espaço formativo, o que possibilitou muitas reflexões, ajudando no processo de identidade docente, levando em consideração muitos contextos reais onde o exercício de se tornar professor é aprendido.

3.3 Estágios Não Obrigatórios

Em julho do ano de 2024, no meu décimo e último semestre da faculdade, tive a oportunidade de iniciar um estágio não obrigatório na Creche USP.

Ao chegar na creche, meu olhar, de forma instantânea, se voltou para as paredes. As paredes eram, quase todas, decoradas com desenhos, imagens, rabiscos, escritos, todos, feitos pelas crianças. As paredes, de alguma forma, se comunicavam. E dava para entender. Eu senti que se tivessem voz, fariam: “aqui tem crianças felizes e brincantes”.

Observei, então, o espaço. Era aberto, com muita grama não sintética, mas viva e, ao olhar para cima, meu olhar se perdia entre as copas das árvores. Parecia que quase tocavam o céu. Dava a impressão de que a creche havia sido construída de modo a não interferir no contorno da natureza ao seu redor; ela existia em harmonia com esse ambiente, como se ambos fossem uma coisa só.

Ao caminhar pelo parque da frente, ouviam-se risadas e conversas de crianças, mas também era possível escutar o canto dos pássaros, como se anunciassem que ali era um lugar cheio de vida. Continuei. Atravessei o parque. Cada canto parecia um convite à descoberta.

Havia uma casinha que lembrava uma casa de joão-de-barro, mas que comportava crianças e até adultos, bastando curvar-se um pouco para entrar. Fiquei imaginando quantos “faz de conta” já haviam acontecido ali. O espaço, de fato, convidava à exploração.

Depois, voltei para o corredor principal e fui andando para frente, enquanto a manhã acontecia. Cada sala do corredor parecia ter sua própria identidade, seu próprio jeito. Nenhuma era igual à outra, e muita coisa acontecia dentro delas: professoras cantando enquanto faziam uma grande roda com as crianças; em outra, uma conversa delicada, em tom de acolhimento; em outra, todos sentados no chão, no tapete da sala, tentando montar um grande quebra-cabeça, e assim por diante.

Entre em um salão bem grande. Vi um violão, uma casa de boneca, mesas e cadeiras pequenas, um armário com muitos brinquedos. A sensação de passar por ali foi como se eu pudesse voltar a um lugar seguro da infância.

Nesse primeiro contato com o espaço, ficou muito claro para mim que ali tudo era pensado com e para as crianças. Passando pelo refeitório, uma porta enorme se abriu e, para minha surpresa, uma mangueira bem grande enfeitava o parque de areia.

Eu juro que não consigo descrever o espaço da creche de forma literal. A poesia toma conta das minhas lembranças e insiste em aparecer nessa narrativa. Tudo lá é muito bonito.

Pude conhecer, nesse mesmo dia, as crianças e as professoras do Grupo 2, que me

acolheram com muito carinho. Ensinaram-me, com paciência, um pouco mais sobre sua rotina. Os olhares curiosos das crianças da sala apontavam na minha direção.

E o que fazer para me aproximar das crianças? Depois de alguns anos na educação infantil, aprendi que brincar com elas era uma boa forma de conhecê-las.

Em uma passagem do livro *O médico e o psicanalista*, o autor Cláudio Thebas afirma: “Primeiro a gente brinca, depois a gente vira amigo”. E foi assim: brincamos muito e nos tornamos amigos.

Com o passar do tempo, fui me encantando cada vez mais com a riqueza de detalhes que permeavam esse lugar. Mesmo após sete meses vivenciando o cotidiano da creche, esse encantamento permanece.

Nesse período, tive a oportunidade de aprender muito: com as crianças, com as professoras, com a coordenação e a direção, com a enfermeira, com os cozinheiros, com a equipe de limpeza, com o jardineiro e também com os colegas de estágio.

Este ano, a creche completa 40 anos de existência, e é muito gratificante ter participado de um pedacinho dessa história.

Espero que ela viva por muitos anos, sendo um exemplo de espaço onde as crianças são acolhidas, amadas e respeitadas.

Essa experiência permitiu ressignificar outras experiências anteriores.

Ao final do ano de 2020, percebi que, se quisesse continuar me mantendo na cidade, teria que começar a trabalhar.

Comecei a enviar currículos para escolas particulares que precisavam de estagiárias na área da educação. Não demorou muito para que uma escola entrasse em contato comigo, para que eu iniciasse o trabalho de estágio no começo do ano de 2021.

Fiquei muito feliz com a notícia de ter um emprego; porém, sabia que teria que me desdobrar ainda mais em relação ao meu tempo e aos afazeres, pois, além da faculdade, dos estágios obrigatórios, dos cuidados com a casa e da maternidade, essa seria uma responsabilidade a mais em uma rotina que já era muito cansativa.

O trabalho de estágio era para acompanhar uma sala de primeiro ano do ensino fundamental. A sala contava com dezoito crianças, das quais duas se encontravam com diagnóstico de transtorno do espectro autista (TEA). Eu ainda não tinha tido nenhuma disciplina de Educação Especial na grade, o que se tornou um desafio. A escola parecia não se preocupar muito com o bem-estar dessas crianças e, em nenhum momento, me forneceu material de apoio ou suporte para que eu pudesse entender qual a melhor forma de interagir e ajudá-las.

Nesse sentido, é muito importante destacar a importância das relações entre pares dentro das instituições de educação, pois a melhoria das práticas está associada à construção e à reelaboração de conhecimentos e, conseqüentemente, à profissionalidade docente, porquanto uma dimensão não se desenvolve sem a outra. A relação de troca entre pares se estabelece como troca intelectual positiva quando há esforço e investimento coletivos, por meio de exercícios intelectuais, para avançar na compreensão conceitual, metodológica e prática sobre determinado aspecto, ampliando a ação e o pensamento pedagógico.

Por esse motivo, o apoio, trocas de conhecimento e informações seriam tão importantes para meu progresso caso ele fosse feito diretamente com a coordenação da escola e outros profissionais.

Como essa situação não foi possível, eu tive que buscar informações por minha conta em sites da internet, procurei ajuda com professores e colegas, conversei com alunos da Educação Especial a fim de realizar um trabalho que estivesse dentro do que é o ideal para essas crianças, levando sempre em consideração suas individualidades.

Passei o ano adaptando atividades para os alunos que necessitavam desse apoio. Em muitos momentos, precisei sair da sala com eles, seja durante crises ou em situações em que buscava diferentes estratégias para acalmá-los, a fim de que pudéssemos retornar à sala, conforme orientação da direção.

Durante os quatro anos que me dediquei ao estágio não obrigatório, me entreguei e me dediquei para aprender na prática o que é vivenciar o universo escolar.

Todas as experiências que tive, tanto as boas quanto as ruins, foram essenciais, pois moldaram meu modo de enxergar o exercício de me tornar professora e acabaram me ensinando o que cabe ou não na construção de minha própria prática. Eu relaciono essas oportunidades como um enorme campo de novas experiências.

Às vezes me frustrava o cotidiano da escola por estar tão distante do que eu estudava através das teorias na faculdade. Mas esse foi um ponto importante para minha formação, pois em nenhum momento a profissão foi romantizada.

Eu sempre vivi o dia a dia da sala de aula e aprendi muito. Foi dessa forma que comecei a me sentir pronta para me tornar professora. Ou talvez eu já fosse professora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao revisitar meu passado, tive a oportunidade de acolher e abraçar todas as escolhas que fiz, utilizando a minha própria narrativa como uma oportunidade de autorreflexão. Noto que toda minha trajetória de vida influencia e influenciou na forma como vejo a educação, seja pelas especificadas da Educação Infantil da minha infância, onde o ensino tradicional era preservado, porém o despreparo das creches e profissionais daquele período hoje é muito notável quando analiso a forma como esses docentes trabalhavam. Além disso, fatores como a vivência de novas experiências durante minha graduação e no PIBID auxiliaram fortemente a maneira como vejo a complexidade da docência, seja no momento da troca de pares, na observação de profissionais mais experientes ou pela forma como meus cursos de formação se deram, assim fica evidente que minha experiência de vida e profissional foram moldadas por esses fatores, me trazendo reflexões acerca da influência de cada parte na minha formação.

5. REFERÊNCIAS

BEZERRA, P. Dialogismo e polifonia em Esaú e Jacó In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.;

CASTRO, G. de. (Orgs.). Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin. Petrópolis: Ed. Vozes, 38-53.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-27, 1998

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação e educação Brasileira Contemporânea. In: Educação e Sociedade. **CEDES**, n. 8. São Paulo: Cortez, 1981.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

MICHAELIS. **Dicionário de Português Online**. 2019. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 20 de jan. de 2025.

NUNES, C. M. F. **O saber da experiência de professores de séries iniciais**: condições de produção e formas de manifestação. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Marielle Cardoso Fonseca de. **De Aluna a Professora**: Memorial Acadêmico Autobiográfico. Memorial Acadêmico (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2022.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/>

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de; GAMA, Renata. P. Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2014. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v23n41/v23n41a18.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C. de (Org.). [Auto]biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação)

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O lugar da memória e a memória do lugar na formação de professores: a reinvenção da escola como uma comunidade investigativa**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. Caxambu, 2003. Anais... Caxambu: ANPED, 2003.

PEREIRA, Amarildo G. **A relação do coordenador pedagógico e o trabalho coletivo com os professores e diretores: desafios e possibilidades**, 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.

PEREIRA, Marina Eduarda dos Santos. **Como Me Tornei Professora? Uma Narrativa Baseada Em Vivências Educacionais**. 2023. 56f. Memorial Acadêmico (Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Pedagogia) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, CECH/UFSCar, São Carlos-SP. 2023.

REALI, Aline M. de M. R.; TANCREDI, Regina M. S. P.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online: experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2014.

TANCREDI, Regina **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 11-31.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 9-325.