
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Vinícius Sanches Tizzo

Mobilizações de Narrativas na (e para a)

Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência



Rio Claro

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

Vinícius Sanches Tizzo

Mobilizações de Narrativas na (e para a)
Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa da Silva

Rio Claro

2019

T625m Tizzo, Vinícius Sanches
Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores : potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência / Vinícius Sanches Tizzo. -- Rio Claro, 2019
488 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientadora: Heloisa da Silva

1. Pibid. 2. História Oral. 3. Educação Matemática. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

Vinícius Sanches Tizzo

**Mobilizações de Narrativas na (e para a)
Formação de Professores:** potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência

Comissão Examinadora

Profª. Dra. Heloisa da Silva
Unesp/Rio Claro (SP) – Orientadora

Prof. Dr. Roger Miarka
Unesp/Rio Claro (SP)

Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica
Unesp/Bauru (SP)

Profª. Dra. Luzia Aparecida de Souza
UFMS/Campo Grande (MS)

Prof. Dr. Marcelo de Bezerra Morais
UERN/Mossoró (RN)

Resultado: **APROVADO**

Rio Claro – SP, 25 de fevereiro de 2019.

*À memória de Joaquim, Marim, Romulo e Vicente.
Anjos que se foram durante esse processo,
mas que deixaram marcas profundas
em meu coração e em meu modo de ver a vida.*

AGRADEÇO...

Às vezes a parte mais difícil da vida é dar o que temos, não a materialidade, mas a oportunidade de ser para o outro, ser a sua melhor parte, ser o melhor filho, o melhor irmão, o melhor amigo, o melhor marido, o melhor pai... A minha família é o melhor livro que eu li em toda a minha vida, essa família é a melhor faculdade em que estudei, é o melhor assunto de dissertação ou tese de doutorado sobre o qual poderia escrever. Porque a minha família é a morfologia da vida, é o formato de tudo o que é vivo para mim, isto porque, eles sempre me ensinaram que a gente não devia economizar o que éramos um para o outro. Por isso, Fátima, José, Lucas e Juliana, mesmo que hoje em dia a nossa vida esteja tão diferente, esse aprendizado não sai de mim: o essencial da minha vida é que embora às vezes não possa fazer muitas coisas pelas pessoas, sempre tenho a oportunidade de ser e isso me encoraja a seguir em busca de novas experiências e afetos.

À Amanda, minha esposa, que se mantém forte o tempo todo ao meu lado. Sou grato por cada gesto, cada sorriso. Ela devir-espuma; eu, devir-vapor; nós dois, devir-amor.

À Heloisa, minha orientadora, que é muito especial para mim e a tenho em alto grau de afeto e admiração, pois você supera, ressignifica, volta a sorrir e recomeça ainda mais forte. Sua orientação foi um presente que a vida me deu. A você ofereço meu carinho e minha lealdade.

Ao Vicente, sempre! Pela generosidade e por proporcionar minha aproximação com o Ghoem e com as teorias/inspirações de pesquisa.

À Luzia, pessoa pela qual cultivo respeito, carinho e admiração que são indescritíveis. Estar com você é sempre transbordar coragem. Obrigado por seu cuidado desde nosso primeiro contato em me olhar mais devagar, pois nessa vida muitos me olharam depressa demais.

Ao Roger, querido, que talvez mesmo sem saber, transformou minha vida ao incentivar meu ingresso na pós-graduação na Unesp em Rio Claro. Sua presença é sempre inspiradora.

Ao Marcelo, pelo respeito, companheirismo e envolvimento que tanto me inspiram. Como é bom nossos caminhos terem se cruzado.

Aos professores Eugênio, Laura, Maria Bernadete, Maria Rosa e Roberto. O modo como entrei em contato com eles definiu o modo como saí, embora as mudanças possam parecer

imperceptíveis, fazem parte do que sou hoje. É isso que esses professores fizeram por mim e, espero, que ao escutá-los, eu também tenha feito algo por eles.

Aos integrantes do Pibid da Unesp/Rio Claro, especialmente aqueles vinculados ao curso de Licenciatura em Matemática entre os anos de 2014 e 2018, pela receptividade.

Tenho ciência da gravidade do cenário político-social ao qual estamos imersos, o que pesa na intenção de se comemorar algo, mas não poderia deixar de agradecer aos meus amigos por reforçarem nossos laços das maneiras mais diversas. Só consigo ver o lado positivo da vida porque tenho vocês. Sou muito grato pelas amizades que fiz nessa vida.

Às queridas companheiras de jornada, minhas irmãs de orientação, Ana Cláudia, Adriane, Camila, Flávia, Iara, Janaina, Janile e Marinéia, as quais nutro os mais profundos sentimentos de respeito, admiração e cumplicidade.

Aos amigos do Ghoem, pelas sugestões, as leituras, críticas, companheirismo, paixão e afeto. De modo especial, agradeço aos integrantes do grupo em Rio Claro: Alessandro, Bruna, Douglas, Erica, Eliete, Ivete, Jean, João Pedro, Leoni, Lidiane, Natalia e Silvana.

Ao Thiago Donda pelo incentivo e cuidado desde o início dessa jornada.

Aos meus irmãos, Anderson, Bruna, Washington, Tayna, Vicente e Bella, pela família que constituímos em Rio Claro.

Aos amigos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro.

Aos companheiros de trabalho no Boletim de Educação Matemática – Bolema.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

A todos vocês faço um agradecimento profundo. Um agradecimento que estabelece um vínculo, um comprometimento com os que estiveram envolvidos nesse processo rizomático de formação e de estabelecimento de afetos. Obrigado! Com isso quero dizer que fico obrigado perante vocês. Fico vinculado a vocês. Fico comprometido com vocês. Com o diálogo, com a interlocução. Fico empenhado em continuar esse contato e poder contribuir, na medida das minhas possibilidades, para os seus projetos, para os seus trabalhos, para as suas reflexões.

É esse diálogo que quero e é nesse preciso sentido que lhes digo: MUITO OBRIGADO!

Medo é necessário, faz sentido. Só não dá para ter medo de ter medo, paralisar e deixar as histórias passarem sem encontrar quem as conte. Ficar escondido atrás do computador, achando que o fato de escolher em que mundo virtual entrar, quando sair, quais e-mails responder e quais deletar é ter vida sob controle configura, talvez, a grande ilusão contemporânea. Por mais que você escolha não viver, a vida te agarra em alguma esquina. O melhor é logo se lambuzar nela, enfiar o pé na jaca, enlamear os sapatos. Se quiser um conselho, vá. Vá com medo, apesar do medo. Se atire. Se quiser outro, não há como viver sem pecado. Então, faça um favor a si mesmo: peque sempre pelo excesso.

A vida que ninguém vê, Eliane Brum (2006, p. 194).

Resumo

Elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas e suas abordagens na (e para a) formação de professores no âmbito dos subprojetos Pibid, da Unesp/Rio Claro, foi o objetivo desta pesquisa. Elegeu-se o Pibid como cenário a ser investigado por se tratar de uma política pública de formação de professores e porque se verificou, por meio de uma análise do projeto institucional da Unesp (Unesp-Pibid, 2013), que muitos de seus subprojetos apresentavam propostas de formação com abordagens narrativas. Para tanto, sob os pressupostos da História Oral na Educação Matemática, lançamos um olhar para as ideias que envolvem o trabalho com narrativas no processo de formação formal de professores, tendo como disparador de perspectivas, entrevistas realizadas com os professores coordenadores de área de seis diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, a saber: Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar/EJA, Matemática e Pedagogia. Por meio do estudo dessas entrevistas, buscamos compreender *como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro*. A pesquisa tende a contribuir com os trabalhos do Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem, do qual o pesquisador é integrante, e com uma de suas linhas de pesquisa, intitulada *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*, cujo objetivo principal é o de elaborar, aplicar e analisar estratégias alternativas para a formação de professores que ensinam Matemática considerando, dentre tais estratégias, a História Oral e, mais amplamente, as narrativas sobre a escola. Em linhas gerais, esta pesquisa sinaliza que a potência do trabalho com narrativas em processos de formação de professores está atrelada a uma política da narratividade, que compreende uma dimensão ética, porque respeita a visão de mundo dos envolvidos; também estética, pois propõe um estilo de escrita, modos de se elaborar a narrativa; e política, porque diz respeito ao empoderamento pessoal. Nesse sentido, o trabalho com narrativas não se trata de uma imposição, mas opera como oficinas de experimentação que tem potência de criação de realidades que permitem aos futuros professores acessarem aspectos de sua própria constituição que talvez de outro modo nem fosse possível.

Palavras-chave: Pibid. História Oral. Educação Matemática.

Abstract

Elaborating an understanding of narrative mobilizations and their approaches to (and for) teacher training within the scope of the Unesp/Rio Claro Pibid subprojects was the objective of this research. The Pibid was chosen as the scenario to be investigated for being a public policy of teacher training and because, through an analysis of Unesp's institutional project (Unesp-Pibid, 2013), many of its subprojects presented training proposals with narrative approaches. Therefore, under the assumptions of Oral History in Mathematics Education, we take a look at the ideas that involve the work with narratives in the process of formal teacher training, taking as a perspective trigger, interviews with teachers coordinators of area of six different Pibid subprojects of Unesp/Rio Claro, namely: Physical Education, Physics, Geography, Interdisciplinary/EJA, Mathematics and Pedagogy. Through the study of these interviews, we sought to understand how the narratives have been mobilized in formative processes within the scope of the Pibid of the Universidade Estadual Paulista, campus of Rio Claro. The research tends to contribute to the work of the Group Oral History and Mathematical Education – Ghoem, of which the researcher is a member, and one of his lines of research, entitled Oral History, Narratives and Teacher Training: research and intervention, whose The main objective is to elaborate, apply and analyze alternative strategies for the formation of teachers who teach mathematics considering, among these strategies, Oral History and, more broadly, the narratives about the school. In general terms, this research indicates that the power of work with narratives in teacher training processes is linked to a narrative policy, which includes an ethical dimension, because it respects the world view of those involved; also aesthetic, because it proposes a style of writing, ways of elaborating the narrative; and politics, because it concerns personal empowerment. In this sense, the work with narratives is not an imposition, but operates as experimental workshops that have the power to create realities that allowed future teachers to access aspects of their own constitution that might not otherwise be possible.

Keywords: Pibid. Oral History. Mathematical Education.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ASIHVIF** – Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação e Investigação na Educação
- ATPC** – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
- ATPI** – Aula de Trabalho Pedagógico Individual
- BAAE** – Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- Capes** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEA** – Centro de Estudos Ambientais
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- Cecemca** – Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental
- Cenp** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CEPFE** – Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores
- CIC** – Congresso de Iniciação Científica da Unesp
- CIDTFF** – Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNFP** – Congresso Nacional de Formação de Professores
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DEB** – Departamento de Educação Básica
- DEPEM** – Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior
- DOU** – Diário Oficial da União
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- Enade** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- Enalic** – Encontro Nacional das Licenciaturas
- Enem** – Exame Nacional de Ensino Médio
- Enpeg** – Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia
- Enpurc** – Encontro Pibid Unesp Rio Claro
- Etec** – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
- FAFI** – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília
- Fapesp** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- Fuvest** – Fundação Universitária para o Vestibular
- FHO/Uniararas** – Fundação Hermínio Ometto

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Forpibid – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada

Ghoem – Grupo História Oral e Educação Matemática

Hemep – Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTPI – Hora de Trabalho Pedagógico Individual

IB – Instituto de Biociências

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES – Instituições de Ensino Superior

Ifes – Institutos Federais de Ensino Superior

IGCE – Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ipes – Instituições Públicas de Ensino Superior

LBD – Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Life – Programa de Apoio a Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

MEC – Ministério da Educação

MIT – Instituto de Tecnologia de Massachusetts

NE – Núcleo de Ensino

NEAPSI – Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva Comportamental

NEPEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física

Obeduc – Observatório da Educação

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I – Professora da Educação Básica

PEJA – Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Unesp

PES – Grupo de Pesquisa Psicologia e Educação Superior

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP – Projeto Político Pedagógico

PQ – Bolsa de Produtividade em Pesquisa

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

Prograd – Pró-Reitoria de graduação

Prope – Pró Reitoria de Pesquisa da Unesp

PT – Partido dos Trabalhadores

RDIDP – Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa

Rede Formad – Rede de Formação Docente: narrativas e experiências

RI – Recuperação Intensiva

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEB – Secretaria de Educação Básica

Sesu – Secretaria de Educação Superior

Sinaes – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação

UAB – Universidade Autônoma de Barcelona

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFScar – Universidade Federal de São Carlos

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Unesp – Universidade Estadual Paulista

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

UniRio – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

Vunesp – Fundação para o Vestibular da Unesp

Sumário

Prólogo.....	14
Introdução	24
Sobre o subprojeto Pibid/Pedagogia, o contato e a entrevista com a professora Laura Noemi Chaluh.....	36
É a partir da escrita e da fala que assumimos o nosso lugar no mundo.....	38
Sobre o subprojeto Pibid/Educação Física, o contato e a entrevista com o professor Roberto Tadeu Iaochite	61
Que o aluno tenha condições de ser autônomo na construção do seu próprio conhecimento.....	63
Sobre o subprojeto Pibid/Interdisciplinar/EJA, o contato e a entrevista com a professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo.....	96
Pensamento que se produz na ação de ler, pensar, escrever... ..	98
Sobre o subprojeto Pibid/Geografia, o contato e a entrevista com a professora Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho.....	117
Pipocas pedagógicas: um refinamento para a percepção das coisas.....	119
Sobre o subprojeto Pibid/Física, o contato e a entrevista com o professor Eugenio Maria de França Ramos	153
Os acasos do espaço escolar são oportunidades de discussão e de problematização.....	155
Sobre o subprojeto Pibid/Matemática, o contato e a elaboração com a professora Heloisa da Silva.....	196
A identidade do pibid não é fixa: depende de quem fala	198
Sobre o pibid: marcas de uma política de formação docente em transformação.....	215
(De) formação de professores: um convite para os encontros	237
As narrativas na (e para a) formação de professores.....	253
Algumas singularidades sobre mobilizações de narrativas em cenários de formação de professores.....	263
Tramas procedimentais: a História Oral mobilizada	364
Entre métodos e teorias: História Oral, Cartografia, inspirações, afetos, desejos, caminhos... ..	392
Algumas considerações	410
Referências bibliográficas.....	416
Anexos.....	442
Apêndices.....	481

Prólogo

Como determinar o momento exato em que uma história começa? Tudo começou desde sempre, a primeira linha da primeira página de cada romance remete a alguma coisa que você já leu fora do livro. Ou então a verdadeira história é aquela que começa dez ou cem páginas depois, e tudo o que a precede não é mais que um prólogo. As vidas humanas formam uma trama contínua, onde cada tentativa de isolar um fragmento do vivido desligado do resto – por exemplo, um encontro entre duas pessoas que se tornará decisivo para ambas – deve levar em conta que cada um dos dois arrasta consigo um tecido de fatos, lugares, outras pessoas, e que desse encontro decorrerão de novo outras histórias, que por sua vez se separarão de sua história comum.

Se um viajante numa noite de inverno, Italo Calvino (1990, p. 114).

Encontrar um marco que tenha disparado meu desejo pela carreira docente não é fácil, sobretudo porque não venho de uma família com pessoas ligadas à docência, de tal modo, seria um equívoco atribuir meu investimento na profissão a uma inspiração quer seja paternal ou maternal. Por essa razão, inicio esse prólogo tratando brevemente sobre minhas origens: sou Vinícius, filho do José Luiz, mecânico, e da Fátima, doméstica, irmão de Lucas, bacharel em Direito, juntos, somos os únicos dois filhos do casal e os primeiros da família a cursar uma universidade pública. Vivi durante os primeiros cinco anos de vida no sítio de propriedade de meu avô paterno, localizado no município de Santa Clara D'Oeste/SP, onde, naquela época – meados de 1989 e 1995 – meus pais trabalhavam como lavradores. Em 1995, nos mudamos para cidade de Santa Fé do Sul/SP, em que residi até 2008, quando me mudei para Paranaíba/MS para cursar a graduação. E, neste ponto, opto por iniciar a construção deste breve memorial a partir das razões que me levaram a ingressar em um curso de licenciatura em Matemática, levando em consideração o acaso.

Sim, o acaso de “sonhar” com o ingresso no curso de Engenharia Mecânica e, por razões de concorrência no vestibular, optei por utilizar o curso de Matemática como um “trampolim” para pleitear uma vaga no tão sonhado curso de engenharia. Entretanto, ainda não sei se a engenharia realmente era um sonho, talvez, esse pseudo sonho, tenha sido influenciado por minha atuação como torneiro mecânico, desde os doze anos de idade, em uma oficina de desenvolvimento de equipamentos em Santa Fé.

Nesse trabalho, aliava, principalmente, os conteúdos matemáticos estudados no ensino regular na escola pública, às atividades que desenvolvia na oficina, deste modo, o envolvimento com as temáticas ligadas à Matemática, tornou a área de exatas sedutora. Além disso, a empresa contava com diversos estudantes do curso de Engenharia Mecânica da Unesp

de Ilha Solteira/SP que vinham cursar seus estágios em Santa Fé. As conversas com esses estagiários me revelaram três situações bastante confortáveis e significativas, isto é, a possibilidade de ingressar em um curso que me daria a oportunidade de me especializar na área em que eu já atuava; me dedicar às exatas; e, principalmente, cursar a graduação em uma universidade pública, aspecto muito valorizado em uma cidade do interior que conta apenas com uma fundação educacional municipal.

Ao final do Ensino Médio, em 2006, me candidatei ao curso de Engenharia Mecânica em três universidades distintas, mas em todos os vestibulares fiquei na lista de espera e não fui convocado posteriormente, com isso optei por ingressar em um cursinho pré-vestibular. Nesse cursinho, foram seis meses de muita tristeza e desmotivação, isto porque, a maioria dos colegas que concluíram o Ensino Médio junto comigo, já estavam cursando uma graduação enquanto eu ainda me via envolto a indefinições de futuro.

No fim do primeiro semestre de 2007, um dos professores desse cursinho me alertou sobre o vestibular de inverno da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, inclusive com oferta de cursos para o campus de Paranaíba/MS, cidade a aproximadamente oitenta quilômetros de distância de Santa Fé. No entanto, o único curso ligado à área de exatas seria o de Matemática, cuja concorrência por uma vaga era menor do que em um curso de Engenharia.

Busquei algumas informações no site da instituição e descobri a possibilidade de transferência entre cursos da mesma área dentro da própria universidade. A essa altura dos acontecimentos, não queria nem saber se a concorrência para tal modalidade de transferência era maior ou menor que a de um vestibular, simplesmente desejava me livrar da angústia de não ter ingressado em um curso superior. Me candidatei para o vestibular de inverno, fui aprovado e ingressei no curso de licenciatura em Matemática no segundo semestre do ano de 2007. Em pouco tempo me envolvi tanto com a licenciatura em Matemática da UFMS que nem me recordava que um dia pensei em transferência para outro curso.

O primeiro ano foi cheio de descobertas, sobretudo, por um fator que atualmente observo como recorrente aos ingressantes em cursos de licenciatura em Matemática, isto é, optei por um curso de Matemática, logo esperava operar apenas com matemática. No entanto, com exceção da disciplina Fundamentos da Matemática Elementar, as demais disciplinas do curso, no primeiro ano, eram voltadas para questões educacionais. Foi a partir daí que comecei a entender a diferença entre os cursos de bacharelado e de licenciatura, embora esse tema já tenha sido apresentado a mim durante os anos do Ensino Médio.

Nesse início do curso foram muitos os enfrentamentos, especialmente no decorrer do primeiro semestre. Naquela época, meus pais iniciaram um pequeno negócio – uma sorveteria – em Santa Fé, com isso, pela proximidade entre as duas cidades e pela possibilidade de transporte noturno diário entre elas, optamos pelas viagens, ou seja, trabalhava durante o dia na sorveteria e a noite viaja para cursar a graduação na UFMS em Paranaíba. Essas viagens se mantiveram apenas nesse primeiro semestre, pois os riscos eram significativos, sobretudo, pela situação de degradação da rodovia que liga os dois municípios que, aliás, se mantém até os dias atuais. Em seis meses, foram incontáveis os acidentes que presenciei. Além disso, entre o estado de São Paulo e Mato Grosso do Sul, existe a diferença de uma hora de adiantamento no fuso horário, circunstância que favorecia a ida, mas a volta tornava-se mais cansativa, já que a chegada acontecia em horário já avançado na madrugada. Por essa razão, a opção tomada em família, foi por residir em Paranaíba durante a semana e, às sextas-feiras, retornava à Santa Fé para, durante o fim de semana, colaborar com o trabalho na sorveteria.

Estando em Paranaíba, pude me envolver mais diretamente com o curso e perceber algumas questões emergentes na Instituição e mais especificamente no curso que influenciam a vida acadêmica dos discentes, por exemplo, estávamos locados em um prédio recém construído, na verdade, a inauguração do prédio ocorreu no primeiro dia letivo do segundo semestre de 2007, antes, a UFMS de Paranaíba funcionada em um espaço cedido pela Secretaria Estadual de Educação em uma escola de Ensino Fundamental e Médio do município. E justamente por ocupar esse novo espaço, algumas demandas estruturais dos três cursos oferecidos pela UFMS em Paranaíba – Administração, Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Psicologia –, estavam em processo de adequação, como a ausência de gabinetes para os professores; biblioteca pouco aparelhada; falta de laboratórios; de cantina; ausência de transporte coletivo, já que a universidade ficava localizada a alguns quilômetros da cidade e o acesso era feito por uma via sem pavimentação; além disso, e talvez mais importante, na instituição havia uma ausência significativa de recursos humanos para operar com as demandas exigidas por um campus universitário. Então, nesse início, não se contava no campus com técnicos administrativos efetivos e, o mais grave, a falta de professores aprovados por meio de concurso público era acentuada. Os poucos docentes efetivos se desdobravam entre atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração.

A maior parte das disciplinas eram ministradas por professores contratados por um regime de seleção que estabelecia um vínculo temporário com a instituição, quase sempre de dois anos, depois disso, o docente contratado deveria obedecer a uma regra de afastamento de igual período para que pudesse novamente concorrer ao processo seletivo para contratação

temporária. Acontece que nesse período não eram muitos professores disponíveis e que manifestavam interesse em ocupar um cargo docente com essas características. O resultado foi que durante um certo período, os mesmos professores que eram contratados, depois de terem seus contratos finalizados, continuavam na função como voluntários e essa circunstância acontecia por motivos que abarcavam, por exemplo, o envolvimento pessoal com o campus, com os alunos e com os colegas de profissão.

Foi nesse primeiro ano, por meio de uma disciplina intitulada “Leitura e Produção de Textos em Matemática”, ministrada por Thiago Donda Rodrigues, à época lecionando como professor contratado, que tive meu primeiro contato com a Educação Matemática e, de certo modo, com o universo que envolve a pesquisa nessa área. Pois, durante a disciplina, depois da leitura e discussão de textos relacionados às diferentes tendências da Educação Matemática, foi proposta uma atividade em que os alunos apresentassem modos distintos de se operar com a Matemática. Lembro de ter me empenhado em produzir um texto que tratava sobre a matemática na técnica de encabar uma enxada, para isso, entrevistei meu avô que durante a nossa conversa, ao saber que se tratava de um trabalho para a faculdade, fez questão de realizar todo o processo e ao final fotografar a enxada encabada. Os trabalhos produzidos pelos discentes foram submetidos na modalidade de pôster ao Terceiro Congresso Nacional de Etnomatemática, realizado em Niterói/RJ, no início de 2008. Meu trabalho foi aprovado e essa foi a primeira vez que tive oportunidade de conhecer, de modo mais próximo, alguns autores que antes apenas havia tido contato por meio dos textos discutidos na disciplina. Vale também sinalizar aqui que tal participação foi possibilitada pelo fomento financeiro de participação em eventos científicos, à época oferecido pela universidade.

Também foi durante o primeiro ano do curso que tive meu primeiro contato com a professora Heloisa da Silva, naquela oportunidade ela ministrou um minicurso na Semana de Matemática promovida pelo curso e que foi organizada pela professora Silvia Regina Vieira da Silva, à época uma dos únicos dois professores efetivos do curso e que além de docente, acumulava o cargo de coordenadora e, na ausência do titular, ocupava também a função de diretora do campus¹.

Com a mudança de cidade, além de me livrar dos riscos da viagem, pude me dedicar, de modo mais integral, às atividades da graduação, isto é, me envolvi de maneira mais direta com as demandas curriculares do curso, e também tive oportunidade de atuar em diferentes

¹ A professora Silvia se doutorou em Educação Matemática na Unesp em Rio Claro, trabalhando com a História Oral, e dessa experiência surgiu a interlocução entre ela e a professora Heloisa, que a convite de Silvia, participou desse evento que foi um dos primeiros promovidos pelo curso com a participação de professores externos à licenciatura em Matemática da UFMS de Paranaíba.

frentes que extrapolavam o conteúdo programático da licenciatura. Por ser um curso noturno, a maioria dos licenciandos eram trabalhadores do município ou de cidades vizinhas. Diferente deles, nesse período, passei a frequentar o campus durante o dia e, desse modo, pude me aproximar das atividades desenvolvidas pelos professores. Em meio a tal envolvimento, surgiu a possibilidade de desenvolver – como aluno voluntário – uma iniciação científica vinculada a um projeto coordenado pela professora Silvia que, em linhas gerais, tinha como objetivo estudar o uso do livro didático de Matemática nas escolas públicas de Paranaíba. Estavam vinculados a esse projeto outros dois alunos do curso, Anderson Afonso da Silva e Washington Campos Marques, e o professor Paulo Isamo Hiratsuka da Unesp/Ilha Solteira, que atuava como colaborador e que quinzenalmente acompanhava presencialmente o desenvolvimento das atividades do projeto.

Durante a execução dessa iniciação científica, além do acompanhamento de algumas aulas, realizamos – eu e Anderson – entrevistas com professores das redes municipal e estadual de ensino em Paranaíba, sobre como trabalhavam com o livro didático de Matemática. Nessas entrevistas, seguimos alguns protocolos de trabalho da História Oral na Educação Matemática que nos foram apresentados pela Silvia. Posteriormente, por meio de algumas possibilidades da Fenomenologia, apresentada por Paulo Isamo, analisamos os dados produzidos a partir dos momentos de entrevistas. Durante esse primeiro movimento propriamente analítico de minha vida acadêmica, busquei pelas incoerências entre o dito nas entrevistas sobre a temática Resolução de Problemas e o que era feito em sala de aula pelos professores que participaram de minha investigação. A incoerência se dava por conta da afirmação de que trabalhavam com Resolução de Problemas, mas ao observar a aula, nada disso era possível de ser identificado.

Nessa época, a professora Luzia Aparecida de Souza, já havia ingressado no curso por meio de um concurso público para efetivação docente no campus da UFMS em Paranaíba. Além de ministrar Prática de Ensino para minha turma, ela trabalhava com uma disciplina da qual eu atuava como monitor e, por isso, foi gerada uma possibilidade de diálogo mais frequente entre nós. Dentre algumas dessas conversas, tratamos sobre meu movimento de pesquisa e em relação a possibilidade, mais coerente, de se investigar não o rastro de uma aparente ilusão, mas a lógica operante àqueles professores de forma que eles acreditavam estarem trabalhando com Resolução de Problemas, a partir do que isto significava para eles. Essa orientação fomentou em mim uma postura de escuta atenta diante de um interlocutor que desde então cultivo em meus afazeres profissionais e que, de algum modo, me insere em um

movimento estético, ético e político de exercitar outras formas de pensar, de problematizar. E, talvez, seja por isso meu interesse e entusiasmo com as operações da Educação Matemática.

Ao longo da graduação, além da iniciação científica, me envolvi com o movimento estudantil, por meio da presidência do centro acadêmico do curso; fui representante discente junto ao conselho da licenciatura em Matemática; membro de comissão eleitoral para escolha do diretor do campus, de organização de eventos e de reivindicações; atuei junto a projetos de pesquisa e de extensão desenvolvido por professores dos diferentes cursos do campus, bem como com professores de outras instituições da cidade; participei de grupos de estudos relacionados à Matemática, à Educação e à Educação Matemática, inclusive, entre 2008 e 2010, vindo à Rio Claro, em que mensalmente acompanhava presencialmente as discussões do grupo de Etnomatemática e Educação Matemática, à época liderado por Pedro Paulo Scandiuzzi, possibilidade que foi aberta pelo vínculo do professor Thiago com esse grupo; me envolvi com atividades de programas de assistência estudantil, como o Bolsa Permanência e o Vale Alimentação, que efetivamente tornaram mais estável meu vínculo com a universidade; e também fui bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, desde o início do programa nas universidades federais, em meados de 2008.

Na UFMS em Paranaíba a professora Silvia foi a responsável pela elaboração do subprojeto Pibid/Matemática. Por meio da parceria com uma escola estadual da cidade, muitos alunos do curso de licenciatura em Matemática da UFMS, como eu, tiveram no Pibid sua primeira oportunidade de contato direto com a escola antes do estágio obrigatório. A bolsa oferecida aos professores em formação com um valor mais significativo e a possibilidade orçamentária oferecida pelo Pibid de aquisição de materiais permanentes, de consumo e de fomento a participações em eventos, além promover o contato dos estudantes com obras e trabalhos até então indisponíveis na biblioteca do campus, possibilitou o estabelecimento de interlocuções com os autores de tais trabalhos por meio da participação dos estudantes vinculados ao Pibid em feiras, fóruns, simpósios, encontros e eventos de divulgação científica. No meu caso, por exemplo, um dos eventos mais significativos que pude participar nesse período, apresentando as atividades desenvolvidas pelo Pibid/Matemática da UFMS de Paranaíba, foi o X Encontro Nacional de Educação Matemática realizado em Salvador, em 2010, com todas as despesas subsidiadas pelo programa. Aliás, quero destacar que foi nesse evento meu primeiro contato mais direto com os integrantes do Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem e desde então passei a manter uma interlocução frequente com os trabalhos do grupo.

O início das atividades do Pibid na UFMS em Paranaíba foi marcado por um período de descobertas – tanto da universidade como da escola – sobre as potencialidades abertas pela parceria direta, frequente e permanente com a escola. No primeiro momento, nós, bolsistas de iniciação à docência, sob a supervisão dos professores da escola e a coordenação da professora Silva na universidade, elaboramos um mapeamento sobre as possíveis frentes de atuação, dentre elas começamos a operar com intervenções em sala de aula, trabalho com atividades de reforço escolar e também com a elaboração de atividades pedagógicas por meio da utilização do computador em vista de uma demanda da escola.

Tais atividades foram desenvolvidas com essa estrutura ao longo de praticamente um ano, até que em razão do desligamento da professora Silvia – por conta de um compromisso assumido com um concurso para efetivação em outra universidade –, a professora Luzia assumiu a coordenação do subprojeto Pibid/Matemática e promoveu um rearranjo estrutural, com vistas a um envolvimento mais visceral dos integrantes do programa com as atividades promovidas, dividindo os bolsistas em frentes de atuações, a partir de demandas da escola e do processo formativo docente na universidade, do seguinte modo: projeto “Fazer-compreender”, que se dedicava aos alunos com dificuldades de aprendizagem em Matemática; projeto “Saber-crescer”, que objetivava constituir um grupo de estudos em Matemática junto a alunos que demonstravam facilidade na aprendizagem e desejo em aprofundar os estudos em algumas temáticas da área; projeto “Ser (verbo) Humano”, empenhado em resgatar e discutir valores junto aos alunos e professores (de diversas áreas) das salas participantes do programa²; e o projeto “Em FormAção”, dedicado à elaboração de oficinas temáticas para professores da rede pública de Paranaíba.

Posteriormente, com o deslocamento das funções docentes da professora Luzia do campus da UFMS de Paranaíba para Campo Grande, o professor Thiago – à época já efetivo no cargo – assumiu a coordenação do subprojeto Pibid/Matemática e além de manter em curso as atividades em operação, sugeriu a criação de uma nova frente de atuação preocupada com um tema emergente naquele período, isto é, as problemáticas ligadas à inclusão escolar, instituindo um grupo de estudos regular chamado Grupo de Estudos da Práxis Inclusiva – GEPI. Esse envolvimento com o Pibid fomentou em mim um desejo muito forte por aprofundar os estudos na temática que envolve a formação de professores de Matemática e,

² Esse resgate e discussão foram feitos por meio de exibição e estudo de filmes que retratavam histórias reais, tais filmes selecionados possuíam a característica de provocar nos alunos a reflexão sobre sua maneira de ser (verbo) humano

para isso, a Educação Matemática – em que já me envolvia desde o início da graduação – se apresentou como uma área potente e que me entusiasmou muito.

Entretanto, devo destacar que nem tudo ocorreu de maneira suave e livre de enfrentamentos, isto é, nos desdobramentos da graduação, especialmente no período de definição da opção que faria para continuidade dos estudos, episódios que hoje seguramente podem ser classificados como assédio moral, reduziram sobremaneira meu ânimo com a continuidade da carreira com vistas às atividades ligadas ao universo acadêmico. Durante tais episódios experienciei momentos terríveis de não saber onde me segurar, de não saber lidar comigo mesmo, com meus sentimentos, com meus pensamentos, simplesmente não conseguia encontrar uma resposta que me ajudasse a seguir em frente. Desde então tomei um respeito e uma atenção muito grande para esse quadro e o tenho comigo por onde eu vou. Com ele, de algum modo, tento alertar as pessoas de que nós prestemos atenção naqueles que estão ao nosso lado, que enfrentam tristezas além da conta, porque esse sentimento faz parte da vida, no entanto, às vezes ele pode ser patológico e quando essa tristeza dura muito tempo dentro da pessoa, não há dúvidas de que ela pode ceifar o desejo de viver.

E quantas vezes, depois desses episódios de violência, deixei de me expor por medo da emoção que naquelas circunstâncias me aterrorizava. De lá para cá vivo, sobretudo, no ambiente acadêmico, uma luta com minhas próprias circunstâncias para tentar demonstrar um pouco do que tenho a oferecer. Essa parece ter sido uma etapa muito intensa de minha vida, em que busquei tentativas desenfreadas de me convencer de que não há necessidade de nervosismo e, talvez, seja por isso que tenha chegado a um momento em que sublimei isso, passando por cima dessas ansiedades sem sentido e atualmente entendo que me encontro em um momento de travessia dessa fronteira em que tento me expor de modo pleno. E trago essa circunstância, não com a pretensão de lamento, mas para marcar posição de que tais episódios não devem ocorrer e me comprometo com a ideia de, durante minha carreira, não os reproduzir.

Fico pensando também que muitas vezes durante aquela época, quando me referia a quem era a favor ou contra alguma coisa, usava adjetivos para desqualificar a pessoa. Cheguei a pensar que se a pessoa é contra isso ou aquilo ela é má, é ignorante, está mal informada. Não penso mais assim, pois estou me convencendo de que não se trata disso. Trata-se de valores, de visão de mundo, de afetos. Pessoas que defendem posições duvidosas de democracia também se informam. Por exemplo, no contexto da produção desse prólogo em que o Brasil se encontra em efervescente polarização política, é possível identificar pessoas que leem e que sem pudor defendem pena de morte, redução da maioridade penal, cura gay,

armamento da população, são contra a legalização do aborto. Por isso, penso que não adianta dialogar usando como argumentação apenas as referências dos trabalhos que leio, pois há argumento teórico para tudo, até mesmo para a defesa do nazismo. Logo, não acredito que seja falta de informação e de argumento teórico de alguns pontos de vista, trata-se de uma questão de escolha e visão de mundo. Eu, por exemplo, escolho me envolver com uma visão de mundo mais humanista, democrática, solidária, resistente e inclusiva.

Seguindo essa linha de pensamento, me nego a compartilhar da perspectiva dos que dizem “se for fácil ninguém valoriza”; eu diria que se for difícil muita gente desiste, algumas pessoas dão a própria vida por algo, outras passam a vida inteira buscando algo para no final acumulem tanto trauma que passam a odiar o que conseguiram. Então, não, o que é mais difícil causa trauma. Uma coisa é lidar com as dificuldades e frustrações comuns na vida. Outra coisa é achar que qualquer dificuldade é saudável em qualquer processo de aprendizagem ou projeto de vida. Claro que teria graça se fosse fácil. Me oponho à mania de romantizar o sofrimento. Quanto mais prazeroso melhor. E penso que é urgente a necessidade de se abandonar essa vocação para o sofrimento. Que para uma coisa ter valor, tem que sofrer para conquistá-la. Absurdo! Se aprende muito com prazer, reitero, sofrimento só serve para causar trauma. Sofrimento não é saudável em lugar nenhum. Por isso, dedico também esse trabalho aos amigos que compartilham dessa perspectiva, porque o tornaram possível, e aos amigos que vão de encontro a esse pensamento, por torná-lo necessário.

Finalizei o curso de graduação em agosto de 2011 com o desejo de prosseguir com os estudos ligados ao processo de formação de docente. Nessa época, com o incentivo incondicional dos professores Luzia, Thiago e Silvia, e com a interlocução com Anderson e Washington – à época mestrando em Educação Matemática sob orientação da professora Heloisa –, me mudei para Rio Claro, passei a cursar algumas disciplinas como aluno especial do Programa e me candidatei a uma vaga no mestrado indicando como orientadora a professora Heloisa. A aprovação ocorreu em meados de outubro daquele ano e o desenvolvimento do trabalho se deu a partir de março de 2012, nele, por meio de uma parceria com a professora responsável pela disciplina de Política Educacional Brasileira, promovi um estudo que envolvia pesquisa e intervenção, vinculado a um projeto mais amplo da Heloisa interessado em analisar as potencialidades da História Oral enquanto abordagem de processos formativos formais. Nesse contexto, meu trabalho se empenhou em elaborar uma compreensão sobre as potencialidades didático-pedagógicas da História Oral como abordagem de temas trabalhados na disciplina de Política Educacional Brasileira oferecida ao curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro.

A defesa do mestrado ocorreu em abril de 2014 e nesse mesmo ano iniciei minha atuação como professor efetivo da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Mas, a convite da professora Heloisa, mantive meu contato com a formação de professores de Matemática, por meio da atuação como professor colaborador das atividades do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro. Dessa colaboração surgiu a possibilidade de concorrer a uma vaga no doutorado, propondo um projeto com vistas a uma ampliação da compreensão elaborada durante o mestrado, isto é, compreendendo o Pibid como uma política pública de fomento à formação docente, a ideia seria propor a História Oral como uma abordagem de trabalho nesse cenário. Durante a elaboração de tal projeto, me candidatei ao doutorado, fui aprovado e, em março de 2015, iniciei o trabalho – com dedicação exclusiva, pois a essa altura havia sido contemplado com uma bolsa de estudos e, por isso, exonerei meu cargo no estado –, mas com uma configuração diferente do que inicialmente Heloisa e eu havíamos pensado, isto é, propor a História Oral como potente para a formação de professores nos pareceu uma investida pretenciosa diante da possibilidade de estudarmos como as narrativas vem sendo operadas em cenários de formação docente. Por isso, por meio de um mapeamento simbólico, passamos a elaborar uma compreensão sobre como são mobilizadas as narrativas em diferentes cenários, especificamente em meu trabalho, me interessei em estudar essa mobilização nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio.

Finalizo esse prólogo com as reticências, pois como compartilho de uma perspectiva de que assim como as reticências, a vida tem momentos intermitentes que transbordam afetos, como esse momento em que celebro a apresentação de meu trabalho de doutorado. Mas, também porque reconheço que nada está pronto, fechado, acabado, definido, sempre existe alguma coisa por vir, dizer, nascer, brotar, sublinhar, transcender, viver...

*No céu também há uma hora melancólica.
 Hora difícil, em que a dúvida penetra as almas.
 Por que fiz o mundo? Deus se pergunta
 e se responde: Não sei.
 Os anjos olham-no com reprovação,
 e plumas caem.
 Todas as hipóteses: a graça, a eternidade, o amor
 caem, são plumas.
 Outra pluma, o céu se desfaz.
 Tão manso, nenhum fragor denuncia
 o momento entre tudo e nada,
 ou seja, a tristeza de Deus.*

Tristeza no céu, Carlos Drummond de Andrade (2001, p. 275).

(Tentei recitar muitas vezes, mas o peso do contexto sempre foi maior do que a força dessa poesia)

Introdução

Este trabalho tende a se aproximar dos esforços empreendidos por uma das linhas de pesquisa do Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem¹, intitulada *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*, cujo objetivo principal é o de elaborar, aplicar e analisar estratégias alternativas para a formação de professores que ensinam Matemática considerando, dentre tais estratégias, a História Oral e, mais amplamente, as narrativas sobre a escola. Além disso, esta pesquisa faz parte dos interesses de uma proposta investigativa de ampla envergadura do mesmo grupo, cujos interesses estão para a História da Educação Matemática brasileira, que engloba, atualmente, três vertentes: a primeira busca delinear um “mapa de movimentação” sobre a formação de professores de Matemática no Brasil²; a segunda tem interesse na análise de materiais didáticos³; e a terceira vertente, que objetiva propor e apresentar a História Oral como uma proposta de intervenção e teorização sobre narrativas⁴. Inclusive, é desta última vertente que minha proposta de pesquisa mais tem se aproximado⁵.

Elaborar uma compreensão sobre as potencialidades das abordagens que elejam as narrativas e a História Oral como uma possibilidade para processos de formação de professores (de Matemática) tem se configurado como uma de minhas metas no Ghoem. No trabalho de mestrado que desenvolvi em Tizzo (2014), por exemplo, busquei elaborar uma compreensão sobre as possibilidades, limitações e potencialidades da História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na exploração de temas trabalhados na disciplina Política Educacional Brasileira oferecida ao curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em Rio Claro.

O trabalho aqui delineado tem como propósito, em continuidade e ampliando o cenário da pesquisa de mestrado, apresentar a elaboração de uma compreensão sobre as mobilizações

¹ Liderado por Antonio Vicente Marafioti Garnica (Unesp, Bauru). Maiores informações disponíveis no site: www.ghoem.org

² Essa vertente visa à possibilidade de escrita de uma história sobre a Educação Matemática no Brasil, alguns exemplos de pesquisas vinculadas a este projeto maior são: Cury (2011), Souza (2011), Fernandes (2011), Martins-Salandim (2012), Morais (2012), Macena (2013), Toiller (2013), Both (2014), Silva (2015) e Cavamura (2017).

³ Andrade (2012), Teixeira (2013), Silva, T. (2013) e Bernadino (2016) são trabalhos desenvolvidos por integrantes do Ghoem e que se incluem nesta vertente, sob a luz do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade.

⁴ Os trabalhos de Silva (2006), Rosa (2013), Tizzo (2014), Zaqueu (2014) e Flugge (2015), são exemplos de pesquisas desenvolvidas nesta perspectiva.

⁵ Segundo Garnica (2014), o atual projeto de longa duração desenvolvido pelos integrantes do Ghoem, foi iniciado no ano de 2000 e lastrado em pesquisas e compreensões elaboradas anteriormente, por essa razão, não há uma previsão de conclusão desta empreitada, isto porque, “essa inconclusão tanto pode atordoar e paralisar quanto pode atuar como germe criativo” (p. 49).

de narrativas no âmbito dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, da Unesp/Rio Claro e, a partir desta apreciação, aventar novas possibilidades de utilização de narrativas no processo de formação de professores (de Matemática). Para isso, o trabalho foi guiado pela questão: **como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro?**⁶

O Pibid foi eleito como cenário a ser investigado, por se tratar de uma política pública de formação de professores e porque verifiquei, por meio da análise do projeto institucional da Unesp (Unesp-Pibid, 2013), que muitos dos seus subprojetos apresentavam propostas com abordagens narrativas. Considerando esse cenário, aspirei, inspirado na cartografia, mapear simbolicamente, as mobilizações de narrativas relacionadas à formação de professores em sete subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar/EJA, Matemática e Pedagogia.

Para essa empreitada, além da análise dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, das produções escritas e do acompanhamento das atividades desses grupos, realizei entrevistas com os coordenadores de área desses subprojetos, que foram disparadas a partir das perspectivas da História Oral na Educação Matemática. De tal modo, compreendo ser esta uma possibilidade de expandir as compressões a serem elaboradas sobre a utilização de narrativas no processo de formação de professores que apresentei em Tizzo (2014), visto que, embora o Pibid esteja também voltado à formação formal de professores, isto é, aquela que acontece no interior das instituições formativas, trata-se de um programa com objetivos específicos, distintos daqueles de uma disciplina.

Apresentadas essas considerações iniciais a respeito do que trata essa tese, passo a problematizar algumas questões que me acompanham há tempos, sobretudo ao longo de todo o processo de doutorado, e que embora não tenham um início precisamente definido, foram, de certo modo, potencializadas durante o exame de qualificação desse trabalho. Aliás, falando desse exame e pensando junto à algumas ideias de Mariano (2015) – leitura sugerida pelos membros da banca naquela ocasião e que foi indicada em função das possibilidades de análise aventadas naquela oportunidade –, pondero a possibilidade de reflexão sobre outros aspectos relacionados à minha própria tese e, em um sentido mais amplo, à questões ligadas ao meu processo de formação enquanto professor e pesquisador em Educação Matemática. De modo

⁶ Trabalho vinculado ao projeto desenvolvido por Heloisa da Silva “Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)” (SILVA, 2015). Especificamente nesta pesquisa a elaboração de uma compreensão sobre a mobilização de narrativas no âmbito do Pibid da Unesp/Rio Claro foi produzida a partir da perspectiva dos coordenadores de área dos subprojetos Pibid desse campus da universidade.

muito próximo ao que a autora expõe, sempre me gerou interesse a perspectiva de que um trabalho de doutorado deve trazer à cena uma contribuição teórica à área de interesse do pesquisador em formação e, nesse contexto, o exame de qualificação se configura em um momento, digamos, de transformação, em que um salto conceitual pode ocorrer e em que o pesquisador envolvido diretamente nesse processo passa a delinear um discurso mais coeso daquele que anteriormente apresentava.

No entanto, como lembra Mariano (2015), movida pelas notas de Bruner (2014), ainda que esse salto conceitual ocorra de maneira evidente, não existe um eu definitivo, acabado e pronto a ser exposto, ao contrário, o que se evidencia é a existência de um eu constantemente em processo de construção e reconstrução que busca atender a múltiplas demandas que lhes são impostas. E tal construção comumente é produzida em direção às expectativas que observamos e pensamos terem sido criadas pelos outros sobre nós. E a qualificação parece ser um momento em que essas expectativas em relação ao trabalho que se delinea, se criam, se apresentam e se fomentam, sobretudo porque trata-se de um espaço que singularmente foi constituído com a pretensão de construção e reconstrução de ideias, conceitos, reflexões, verdades, afetos, etc. E aqui não se trata de negar as demais interações que ocorrem ao longo do processo e que invariavelmente influenciam nossas perspectivas sobre o desenvolvimento do trabalho, claro que nos construímos e reconstruímos em outros cenários e circunstâncias, já que compartilhamos de uma ideia de que é na alteridade que nos constituímos de maneira sempre provisória. Mas, especificamente durante o exame de qualificação, algumas coisas acontecem, talvez, por esse ser um momento de intensa interação em que as arguições podem promover acordos, fomentar debates, ou de modo até despretensioso aventar perspectivas distintas das que inicialmente haviam sido pensadas, por exemplo: o que faz de um doutorado um doutorado? A abrangência de um tema? O ineditismo? A quantidade de depoentes? A contribuição para um campo, uma instituição, um grupo? O momento em que é realizado? A maturidade das análises? A força, variedade, envergadura das tramas teóricas que sustentam as afirmações e a metodologia? O poder do orientador e/ou de seu grupo? A benevolência da banca criteriosamente constituída? O que é uma tese além de uma síntese imprecisa dos afetos vividos e que povoaram o pesquisador durante o processo de doutoramento? E muitas outras provocações que afloram desse momento. Pode ser que em função dessas interações que vivi antes, depois e especialmente durante a qualificação e do desejo de ampliar as possibilidades de diálogos, não apenas com os membros da banca, mas também com aqueles que acessarem meu texto, que o trabalho apresentado nessa tese foi, de algum modo, remodelado e ressignificado.

Talvez, um desses saltos tenha a ver com uma compreensão mais estável de que meu trabalho de doutorado pretende se apresentar em potência, isto é, como a possibilidade sempre imanente de se tornar algo para alguém ou para um contexto social. Aliás, possivelmente, essa compreensão justifique minha intenção em não definir a priori um cenário específico no título dessa tese, ou seja, o título desse trabalho, de certo modo, expressa meu entusiasmo em propor o doutorado como algo em potência, já que para mim um doutorado vai além da defesa de uma tese. Isto porque defender uma tese parece ir ao encontro de uma definição de um resultado e eu não quero definir alguma coisa, quero transbordar. Inclusive, torno essa ideia extensiva ao modo como lido com as epígrafes ao longo da tese, especialmente as derivadas de obras literárias que, no processo, atravessaram meus movimentos de pesquisa, ajudando a guiar e trilhar (outros) caminhos e, assim, me ajudaram a olhar mais devagar, pensar mais devagar... São várias epígrafes e de modo mais potente do que simplesmente se constituir como adornos do trabalho, elas carregam a pretensão de dizer coisas que não tenho palavras para expressar, por isso, elas são o que são e o que eu quero dizer. No entanto, ao mesmo tempo, elas são mais do que são, pois permitem que os leitores desse trabalho, meus interlocutores, tracem sua própria linha de compreensão, penso que há nisso uma possibilidade mais declarada de transcendência sobre o que está escrito. Embora isso também possa acontecer no resto do texto, as epígrafes são um recurso que não tem declaradamente a pretensão de esclarecer nada, não quero discuti-las, não quero incorpora-las ao texto, não quero problematiza-las e não quero usa-las como metáfora. E não se enganem, já que não trago essas epígrafes com a intenção de facilitar a vida do leitor. Acho que agir deste modo seria uma falta de respeito. Deixo muitos espaços “em branco” para que o leitor possa preenche-los e continuar com o debate. Deste modo, essa tese não é baseada em verdades absolutas, mas em passagens – passíveis de retificação – não tem fim e pode ser rizomatizada por cada corpo por ela afetado, pois foi motivada por inquietações e incertezas. Ela foi pensada como uma caixa de ferramentas que problematiza e cria vidas ainda não existentes. Um ato provocador que convida o leitor a ser afetado pelos meus afetamentos, mas, ao mesmo tempo, contestá-los, refutá-los, amplia-los, enfim, problematiza-los de modo a ampliar essas compreensões iniciais sobre essa temática. Isso para mim é potência⁷.

⁷ Compreendo os termos potência e potencialidade em seu sentido amplo, ou seja, como característica daquilo que está em potência, que contém a possibilidade de vir a ser algo. Neste caso, penso que essa ideia se relaciona à possibilidade de que os sujeitos envolvidos com o estudo de minha tese ampliem suas vontades de terem potência. E aqui não há como negar que esse pensamento surge de minhas incursões em alguns trabalhos relacionados às reflexões do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, para ele: a potência é, em si mesma, sempre a vontade de mais potência.

Um segundo ponto que me disponho a tratar logo no início desse trabalho, se refere à incorporação de um estilo de escrita em que assumo a primeira pessoa do singular, em vista também de um apontamento dos membros da banca de qualificação. Naquela ocasião, esses sinalizaram a potência de me colocar mais diretamente como o sujeito que esteve imerso às problematizações desse trabalho de doutorado e isso tem relação com a reelaboração de algumas passagens do texto que antes eram descritas privilegiando um estilo de escrita mais impessoal. Certamente, isso tem a ver com meu processo de formação até aqui, em que o “correto” ou o mais coerente em uma escrita acadêmica, era conduzir a escrita do trabalho de um modo menos comprometedor. Embora isso possa parecer trivial, para mim, significa uma mudança radical no estilo de escrita.

Uma mudança que me possibilitou exercitar na escrita de meu trabalho um espaço aberto pela mobilização da experiência, como defende Jorge Larrosa. Busquei com esse exercício produzir um texto que, de algum modo, refletisse um sujeito da experiência, um sujeito cartográfico, um sujeito em processo, um sujeito que deseja, um sujeito... E, durante essa produção, procurei não me afastar desse sujeito, que é um “eu” – ou eus, ou nós – da escrita. Minha ideia foi mobilizar um modo de escrita que permita, ainda que sutilmente, o encontro dos interlocutores dessa tese comigo. A partir dessa perspectiva, tentei viver mais a escrita, senti-la, não permitindo que os cânones, ou outras forças, limitassem em definitivo a possibilidade de me mostrar em processo como sujeito da experiência que busco ser. Colocando-me no texto, imbriquei-me na escrita, como fiz com os demais momentos da pesquisa; vivi a experiência também no texto, com o texto, buscando viver as aberturas e, quiçá, produzir novos significados sobre o que ainda não sabia. Nesse sentido, compreendo que existe uma multiplicidade de potencialidades que emanam de uma escrita em que o autor se posiciona como sujeito ativo da pesquisa desenvolvida, no entanto, em meu ponto de vista, isso não significa dizer que o trabalho foi operado por uma única pessoa, o pesquisador, ou, neste caso, o doutorando, eu. O estilo de escrita, por exemplo, é provocado e atravessado pelas discussões do Ghoem em relação à forma, à estética dos trabalhos, as potencialidades da escrita, os modos de dizer e fazer com que o feito se materialize no dito.

Por isso, esclareço que na escrita dessa tese também lanço mão em algumas passagens do plural majestático e a isso devo a inspiração florescida por um exemplo apresentado pelo professor Antonio Vicente Marafioti Garnica no evento em comemoração aos 15 anos do Ghoem, que aconteceu em Belo Horizonte, no mês de setembro de 2017, que me marcou de um modo muito significativo, e de lá pra cá tenho pensado muito sobre o assunto. Tanto é que a opção de estilo de escrita desta tese tem também a ver com esse exemplo. Pensando junto ao

poema *Tecendo uma manhã* de João Cabral de Melo Neto (1965)⁸ e levando em conta alguns arranjos que fiz sobre o discurso do professor Vicente, disse ele naquela ocasião: nós não somos somente nós, mas, como costumamos dizer no Ghoem, nós somos nós e nossas circunstâncias. E um exemplo muito claro desse discurso está presente em Vianna (2000), trabalho em que o autor apresenta um arsenal metodológico e teórico filosófico para contar, usando vários autores, de que, na verdade, estamos relativamente limitados às nossas circunstâncias.

Isso não quer dizer que somos integralmente subservientes às nossas circunstâncias, isto é, as circunstâncias não controlam totalmente as nossas vidas, no entanto, também não dominamos completamente nossa vida e as nossas circunstâncias. Consequentemente, de certo modo, vivemos nessa espécie de jogo, em que não somos, nem tentamos ser, subservientes, e no qual nem somos totalmente livres, já que a liberdade, aquela liberdade dos Deuses, a liberdade humanamente ampla, é uma invenção. No limite, essa liberdade não existe.

Embora não sejamos e nem precisemos ser brinquedos do acaso, não há possibilidades de sermos inteiramente mestres absolutos de nossos destinos. Inclusive, pensamos que é a partir dessa perspectiva que a história, de um modo geral, passou a ser compreendida como o estudo dos homens no tempo. Atinamos que é justamente por percebermos que as circunstâncias são determinantes para a vida, que a história passou, de um determinado momento, no início do século XX, a ter a ênfase, não nos homens, mas na comunidade. E não somente no tempo, mas no tempo e no espaço. Uma mudança radical, que segundo nossa compreensão, tem a ver com essa perspectiva das circunstâncias, ou seja, uma busca em

⁸ Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.

compreender como é que as circunstâncias nos afetam. Por essa razão, falamos de algumas circunstâncias de uma coletividade da qual fazemos parte, o Ghoem. Falando de tudo, também estamos falando de nós, falamos daqueles que de modo mais vertiginoso convivemos, daqueles que estudamos e das pessoas com as quais nos relacionamos para que as nossas pesquisas possam ser operadas. Essas são algumas de nossas circunstâncias, é isso que faz a gente ser o que é, ser o grupo que somos e produzir as pesquisas que produzimos.

Mas quem afinal escreve essa tese? Quem se autoriza a falar sobre os temas aqui propostos que por vezes se mostram densos e por outras vezes caricatos? De onde surge a ousadia de problematizar as ideias dessa tese? É pensando sobre essas indagações que me pergunto o porquê da necessidade de um, digamos, ego-autor, de uma personificação que concentre a gênese de um discurso, uma narrativa, ou, de outro modo, um todo organizado que represente a intelectualidade. Por que um nome unificado para a escrita da tese? Por que não tratar de um nome que manche esse nome unificado? Neste trabalho, prefiro pensar que os autores dos textos são as forças e eu apenas às coloco no papel. Digo isso, porque ao longo da redação de minha tese, me vi envolto a um processo de escrita em que exercitei o rompimento de minhas constâncias, dispensando e rasgando as forças da autoridade e do ego-autor que, direta e indiretamente, insistiam em dizer: me louve, pois eu sei.

Se for permitido pedir alguma coisa, por favor, peço que os textos apresentados nesse trabalho sejam observados como uma espécie de dente-de-leão em que se pode se afetar por sua beleza e leveza, mas que se pode voar com apenas um sopro se desfazendo em múltiplos fragmentos carregados de significados. Logo, não tenho nenhuma piedade disso que chamam de eu, dilacero tudo aquilo que tenta me totalizar, sou muitos e não sou ninguém. Meu corpo é um terreno aberto para passagens de multidões de possibilidades e intensidades que se envolvem comigo e fazem surgir a diferença. Se pensam que sou estático, desvio-me por rotas que eu mesmo invento. Dentro de mim baila um caos de puras intensidades disparadas por uma pluralidade que faz vibrar meu movimento de vida e de escrita que me insere em um plano de experimentação e possibilidades existenciais e estéticas.

É assim que em mim e através de mim que diversas vozes falam, inclusive as minhas, as nossas, as suas. Exercito o abandono de um rosto decalcado de outros rostos e trago à cena uma série de linhas, cores, forças, uma poesia composta sempre num agenciamento, num entre, num encontro, numa espécie de bricolagem de afetos incomensuráveis e irrepresentáveis num eu. Quiçá os leitores desse trabalho sejam mais autores dessas linhas do que eu que as escrevi. Por isso, opto por iniciar essa tese trazendo os depoimentos dos

professores coordenadores de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro que ao serem produzidos também me constituíram.

Em vista de tais intenções, inicio essa tese com os textos intitulados *É a partir da escrita e da fala que assumimos o nosso lugar no mundo*, *Que o aluno tenha condições de ser autônomo na construção do seu próprio conhecimento*, *Pensamento que se produz na ação de ler, pensar, escrever...*, *Pipocas pedagógicas: um refinamento para a percepção das coisas*, *Os acasos do espaço escolar são oportunidades de discussão e de problematização* e *A identidade do Pibid não é Fixa: depende de quem fala*, que correspondem às textualizações das entrevistas realizadas com os professores Laura Noemi Chaluh, Roberto Tadeu Iaochite, Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, Eugenio Maria de França Ramos e Heloisa da Silva⁹, respectivamente coordenadores de área dos subprojetos Pedagogia, Educação Física, Interdisciplinar/EJA, Geografia, Física e Matemática do Pibid da Unesp/Rio Claro. Antes de cada um desses textos – que versam sobre como o subprojeto em questão é praticado –, no entanto, apresento, tendo como referência o projeto Institucional do Pibid na Unesp, uma breve caracterização de cada subprojeto desenvolvido em Rio Claro e alguns aspectos relacionados ao contato com os professores que entrevistei. O propósito de apresentar as textualizações como abertura da tese tem a ver com uma sugestão feita pelos membros da banca na ocasião de meu exame de qualificação, naquela oportunidade, dentre os vários assuntos abordados, falamos sobre como meus textos carregam e problematizam ideias presentes nos textos compostos junto aos depoentes. E isso nada tem a ver com decalques das entrevistas, mas com um processo de afetos sobre mim, de várias ideias e concepções presentes nessas entrevistas. E também porque pretendo fugir de uma circunstância que vejo como pouco produtiva nesse trabalho, isto é, apresentar ideias imprecisas dessas entrevistas para só então apresenta-las na íntegra para os interlocutores de minha tese. Agir desse modo, me parece algo como uma projeção sobre eles e, na minha

⁹ A textualização de Heloisa da Silva carrega uma particularidade, isto é, não foi disparada por um momento de entrevista, mas composta em parceria comigo ao longo do período de produção dos dados para esse trabalho. Nesse sentido, sinalizo de imediato que possivelmente meus leitores perceberão que se trata de um texto que em certa medida destoa das demais textualizações, já que a elaboração perdeu algumas cicatrizes de naturalidade que caracterizam o momento de uma entrevista oral. Isso não significa que seja um texto menos crível, até porque essa elaboração tem a ver com meu envolvimento direto com o subprojeto Pibid/Matemática. Segundo meu entendimento, trata-se de uma possibilidade alternativa de apresentação das atividades desenvolvidas nesse subprojeto. A textualização de Heloisa foi disparada por sua fala em uma mesa redonda, na ocasião em que participou de um encontro dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, promovido pelo subprojeto Pibid/Geografia. Vale dizer também que opto por apresentar as textualizações na ordem em que foram elaboradas, pois os assuntos que foram tratados em uma entrevista afetaram as entrevistas seguintes. Neste sentido, apresentar as textualizações na ordem em que foram compostas, me parece um modo interessante de oferecer ao leitor desta tese a oportunidade de acompanhar esse processo.

escala de valores, por suposto, essa projeção tem a ver com certa empatia e pode ser que quando digo que meu depoente fala, ele não fala, e sim sou quem falo o que ele supostamente tenha falado. Por isso, busquei empreender um esforço de rompimento com essa ideia que consiste em falar “da pessoa”, como se ela fosse um objeto. E apresentar as textualizações de antemão, faz parte desse esforço, pois desse modo, acredito, o leitor de minha tese terá a oportunidade, caso opte por uma leitura linear, de se aproximar dos dizeres de cada entrevistado. Para mim, esses parecem ser modos de criar mundos, de contar histórias, enfim, um modo mais sensível de apresentar as textualizações tentando não criar barreiras de linguagem prévias sobre o que é dito pelos professores que colaboraram com essa pesquisa.

Com a intenção de apresentar um breve traçado histórico do Pibid e sua relação com outras políticas tangentes à formação de professores, elaborei o texto *Sobre o Pibid: marcas de uma política de formação docente em transformação*, que intenciona configurar o cenário em que desenvolvi meus afazeres nesta pesquisa. Busco nessa elaboração contextualizar o Pibid buscando compreender algumas tramas macropolíticas nas quais transita o Pibid, para entender alguns entornos das tramas micropolíticas, internas à Unesp.

Em seguida, trago o texto intitulado *(De) formação de professores: um convite para os encontros*, em que exponho um arrazoado de ideias e conceitos que foram se formando, deformando e, de certa maneira, me motivando ao longo de meu percurso de pesquisa. São notas relacionadas ao que tem me provocado, de um modo bastante potente, a pensar e problematizar algumas questões que envolvem o processo de formação de professores. Nesse sentido, posso dizer que esse texto discute um pouco os afetos que tive ao longo de meu processo de doutoramento em relação à possibilidade de pensar a formação de professores a partir da experiência.

Na sequência, o texto *As narrativas na (e para a) formação de professores*, intenciona apresentar uma breve revisão dos diversos trabalhos envolvendo narrativas e formação de professores que me inspiraram e me colocaram em ação no início da proposta de pesquisa. Tal revisão versa sobre trabalhos que apostam nas narrativas e em suas múltiplas possibilidades como potencialidades de modos outros de investigar fenômenos educativos e propor um processo de formação que tenha como pauta a horizontalidade, alteridade, solidariedade, paixão e o diálogo com o outro. Trata-se de uma movimentação em torno de explorar diversos sentidos para as narrativas no contexto da formação docente a partir de diferentes autores no sentido não de eleger ou constituir uma definição, mas de, ao evidenciar vários usos, ampliar a gama de possibilidades para compreender as narrativas em sua pluralidade.

Depois, exercito um movimento analítico em que busco registrar o que, singularmente, as entrevistas realizadas com os coordenadores de área me apresentam e sobre o que me fazem refletir quanto à proposta de elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Nesse exercício, busco realçar singularidades observadas nos depoimentos em direção aos modos pelos quais as narrativas são mobilizadas. Penso que singularizar neste caso, tem a ver com um modo de tornar coletivo, por meio de meu exercício analítico, alguns aspectos que antes eram apenas individuais. Entretanto, preciso dizer que minha intenção com esse exercício não se limita ao rigor acadêmico que de algum modo exige uma operação propriamente analítica para que o trabalho seja legitimado entre os pares, junto a isso, acrescento meu entusiasmo e preocupação em criar problemas e não em resolve-los, isto é, fissuras com potência de instauração de novidades, de diferenças. Fazer perguntas, criar problemas, embora possa parecer desconcertante, não se resume propriamente a um defeito de estilo, mas tem a ver de modo mais vertiginoso com um interesse em compreender o trabalho investigativo como um processo no qual o início e o fim são rejeitados, pois são opressivos, violentos e lineares. Me interesso por questionamentos, ainda que não sejam respondidos, pelo menos não agora, não aqui. Os problemas produzem fissuras que abrem caminhos e estilhaçam as certezas claras e razoáveis.

Tramas procedimentais: a História Oral mobilizada, de modo sintético, assinala os procedimentos que efetivamente operei nessa pesquisa para que pudesse compor as narrativas dos professores coordenadores de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, em vista de que é a partir dos depoimentos desses sujeitos e da articulação deles com uma série de outras fontes as quais tivesse acesso, que almejei apresentar minhas compreensões sobre a mobilização de narrativas na (e para a) formação formal de professores. Nesse sentido, em tal texto também abordo aspectos que envolveram a produção de meu exercício de análise, composto a partir da atenção às singularidades que observei nos depoimentos.

Posteriormente, apresento o texto *Entre métodos e teorias: História Oral, Cartografia, inspirações, afetos, desejos, caminhos...*, que trata de muitos interesses que tive ao longo dessa jornada de trabalho e, para mim, esse texto se apresenta como um desarranjo de ideias e conceitos que pretendo trabalhar na continuidade de meus afazeres de pesquisa. Nesse sentido, ele tem a ver com um processo em que ainda me vejo envolto, isto é, metaforicamente, entendo que a pesquisa, tal qual uma estrada, se constitui ao se fazer como caminho a um sujeito, e o sujeito se constitui na travessia dessa estrada. Nesse ir e vir, nesse caminhar e nos encontros sujeito e estradas ganham novas configurações a partir dos

elementos que os compõe. É sobre tal caminhar que o texto trata. Mas, vale dizer também que esse texto não é, sob nenhuma hipótese, um ineditismo e nem traz novidades teóricas ou metodológicas. Ele é, se muito, um desejo ou uma forma que encontrei de inscrever uma série de compreensões minhas e que visam a contribuir com a Educação Matemática e, especificamente, com a pesquisa em História Oral na Educação Matemática atualmente realizada no Brasil. Por isso, escolhi apresentar essa discussão de modo separado e, para que os interlocutores desta tese não corram o risco de se envolverem em uma leitura desavisada, comunico de antemão que talvez não seja possível adequar diretamente o tema tratado nesse texto ao objetivo de minha pesquisa, no entanto, para mim, ele é imprescindível, por motivos que dizem respeito à minha constituição como pesquisador em Educação Matemática, pertencente a um grupo de pesquisa que me possibilita ampliar minhas referências teórico-metodológicas. Nesse grupo, mais do que se limitar à implementação de um método e observar os resultados, nos interessa muito problematizar, questionar, inventar e analisar as potencialidades do método e é com vistas a esse meu propósito no/com grupo que trago ao cenário de minha tese esse texto. Nele retomo algumas ideias tematizadas em outros textos da tese e elaboro uma argumentação que visa expor a compreensão que tenho sobre o trabalho com a História Oral na Educação Matemática, isto é, um exercício de apresentar aos interlocutores de meu trabalho – não apenas da Educação Matemática¹⁰ – que a História Oral não age de modo, digamos, narcisista, em que a metodologia vale por si. Em oposição à essa ideia, neste texto busco expor as inspirações de outras vertentes sobre o trabalho com fontes orais que de modo algum operam como complemento da metodologia, mas sim como forças de ação que tendem a ampliar as possibilidades de trabalho. Trata-se da denegação de preconceitos em relação à legitimidade de fontes, tendo em mente a envergadura de cada uma delas e as intencionalidades do pesquisador ao mobilizá-las. Deste modo, tematizo nesse texto a questão teórico-metodológica porque acredito que o que é feito em um projeto de pesquisa não tem sentido sem que sejam legítimos os modos de fazer.

Por fim, mas não menos importante, apresento algumas considerações, as referências bibliográficas que mobilizei nessa pesquisa, alguns anexos com os trechos do projeto Institucional do Pibid da Unesp que correspondem aos subprojetos da Unesp/Rio Claro e o Regimento Interno do programa na universidade. Os apêndices trazem a carta modelo de convite que utilizei no primeiro contato com os professores entrevistados e nela consta a

¹⁰ Penso que essa é uma aposta de que meu texto circulará entre leitores que não possuem uma articulação frequente entre meus elementos de pesquisa.

apresentação da pesquisa. E fecho a tese com os termos de cessão de direitos concedidos por cada depoente.

Sobre o subprojeto Pibid/Pedagogia, o contato e a entrevista com a professora

Laura Noemi Chaluh

O subprojeto Pibid/Pedagogia, é descrito no projeto institucional como tendo sido proposto pela professora Laura Noemi Chaluh, docente do Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Tal subprojeto conta com dez bolsistas de iniciação à docência, dois professores supervisores e uma coordenadora de área que desenvolvem suas atividades no Ensino Fundamental. Na descrição do subprojeto constam cinco ações gerais a serem desenvolvidas: 1. *Diagnóstico da realidade escolar*, a partir da identificação e socialização, em reuniões de ATPC, de práticas vinculadas à Literatura que já foram desenvolvidas na escola. Além disso, os bolsistas devem investigar e refletir sobre aspectos pedagógicos e de gestão escolar, participar de diferentes situações do cotidiano da escola, como aulas, intervalos e reuniões; 2. *Planejamento de ações a serem realizadas na escola*, por meio da realização de seminários na universidade, sob a orientação da coordenadora e de professores da universidade colaboradores do subprojeto, para o estudo específico de teóricos que versem sobre o trabalho com Literatura na escola. Há o destaque de que as experiências tidas na escola serão tomadas como base para essas discussões para que efetivamente haja uma articulação entre a relação teoria e prática. Além disso, são previstas realização de oficinas e/ou palestras de professores da universidade que possam contribuir com as discussões relacionadas às temáticas abordadas pelo subprojeto, isto é, “literatura e arte”, “prática de escrita”, “trabalho docente”, “saberes docentes” e “interdisciplinaridade”. 3. *Desenvolvimento das ações didático-pedagógicas na escola*, por meio de apoio aos professores da escola no que se refere à construção de propostas didáticas e de materiais, como produção de peças de teatro, produção de jornal, dramatizações, oficinas de escrita, teatro de fantoches, exposição de livros produzidos por alunos, esculturas, dentre outras. Promoção da utilização da biblioteca da escola e organização de um espaço de leitura em cada sala de aula. Participação dos bolsistas de iniciação à docência em atividades de intervenção, sob a supervisão de um professor da escola e, junto a este, planejar e desenvolver planos de aula, produzindo material e registros que possibilitem uma análise das situações vivenciadas. Sistematização de um acervo que contenha as propostas elaboradas de ensino e materiais que fiquem disponíveis para todos os professores que compõem a equipe escolar; 4. *Socialização e divulgação das experiências e resultados*, promover ações de formação que abordem as experiências vivenciadas junto à escola, participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos que tratem das atividades desenvolvidas na escola; e 5. *Avaliação do subprojeto*, de maneira

processual durante as reuniões da equipe em que sejam realizados momentos de reflexão sobre as atividades realizadas, participação em eventos que tratem do Pibid e envolvimento na organização de encontros de avaliação que envolva os subprojetos Pibid de Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar EJA e Matemática.

O primeiro contato pessoal com a professora Laura aconteceu em junho de 2015, na ocasião de apresentações dos trabalhos desenvolvidos nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro para a coordenação institucional do Pibid na Unesp. Antes disso, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o trabalho da professora, por meio de curtas conversas com alguns bolsistas do subprojeto Pibid/Matemática que cursavam a disciplina de Didática ministrada pela professora Laura ao curso de licenciatura em Matemática.

O convite formal à Laura para a participação na pesquisa, por meio de uma entrevista, foi feito no início do mês de outubro de 2015, quando foi enviado um e-mail acompanhado de um anexo com a cópia da apresentação da pesquisa. Além disso, a carta original descrevendo as intenções do trabalho foi deixada no escaninho da professora no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. A resposta ao e-mail com o aceite do convite veio rápida, a partir de então, iniciamos uma negociação da data para a realização da entrevista, que ocorreu no final no mês de novembro de 2015.

A gravação, a convite da Laura, foi realizada em seu gabinete no departamento de Educação. Iniciamos a conversa retomando alguns detalhes da pesquisa que foram brevemente apresentados na carta de apresentação. Falamos também sobre os procedimentos que envolveriam nossa entrevista, isto é, gravação, transcrição, textualização e legitimação do texto. Na sequência a professora apresentou alguns aspectos que envolveram sua formação e iniciou a fala sobre os temas que havia lhe apresentado. Foi uma conversa calma e prazerosa em que não houve necessidade de muitas intervenções, pois os assuntos eram sucedidos de uma maneira bastante dinâmica pela Laura.

O que chamou a atenção ao longo de todo o processo de interlocução que estabelecemos, foi a definição da versão final da textualização, isto porque foram vários os contatos seguidos de alterações propostas pela Laura ao texto. Talvez, como houve em média um mês de intervalo entre um contato e outro, o trabalho da professora continuava e, por isso, novos elementos eram agregados ao texto. Foram diversas as mudanças propostas, tanto ao longo do texto como em inserções de notas de rodapé. No final, entre a entrevista e a versão definitiva do texto a seguir, se passou um ano e dois meses.

É a partir da escrita e da fala que assumimos o nosso lugar no mundo

Laura Noemi Chaluh



Figura 1 – Nuvem de palavras sobre a textualização de Laura
Fonte: elaborado pelo autor¹

Bom, Vinícius. Formei-me em 1981, na Argentina, em Buenos Aires. Sou professora de Ensino Fundamental, formada na Argentina, o que implica que sou professora de primeira à sétima série, pois é diferente do sistema daqui². No Brasil, os licenciados em Matemática, Geografia, História e Física, por exemplo, são responsáveis por ministrar essas disciplinas no Ensino Fundamental II, isto é, do sexto ao nono ano. Na Argentina, o professor de Ensino Fundamental é responsável por ministrar essas disciplinas até a sétima série. Os professores de Matemática, Geografia e das outras disciplinas, ministram aulas no Ensino Médio.

Durante doze anos, fui professora em escolas particulares e na prefeitura de Buenos Aires. Em 1985, decidi ampliar minha formação e ingressei na universidade de Buenos Aires, na licenciatura de Ciências da Educação. Posteriormente, fui professora de futuros professores

¹ www.wordclouds.com

² Na Argentina, as províncias, como são chamados os estados argentinos, praticam sistemas distintos. Em algumas, o Ensino Fundamental dura sete anos e o Ensino Médio cinco. É o caso de Buenos Aires, por exemplo. Em outras, pratica-se o sistema de três ciclos de estudo, cada um com duração de três anos, totalizando nove anos de primeiro grau. Em outras províncias, ainda, o Ensino Fundamental é de oito anos, e o médio de quatro. Para os argentinos, não importa muito o número de anos, mas os conteúdos aprendidos, que devem ser os mesmos em todo o país. Também em todas as províncias as crianças começam a estudar aos seis anos de idade. Para entrar na universidade, não é preciso fazer vestibular, mas todos têm que prestar um curso preparatório de nivelamento. Informações adicionais sobre o sistema de ensino argentino podem ser encontradas no estudo de Castro (2007) que, em síntese, elabora uma pesquisa comparativa entre as leis gerais da educação entre Argentina e Brasil: CASTRO, M. L. O. de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre Educação. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70482>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

na Escuela Normal N° 2 “Mariano Acosta”. Minha inspiração, meu desejo, a vida inteira, foi ser professora formadora de professores. Aí me casei, tive filhos e a empresa onde meu marido atuava, fez uma proposta de vir para o Brasil, para Campinas – SP, por dois ou três anos e então aceitei. Só que estou aqui há dezessete. Fiquei sabendo que em Campinas tinha uma universidade, então isso me inquietou, no sentido de que poderia estar acompanhando o projeto familiar e dar continuidade aos meus estudos.

Quando o meu filho menor tinha dois anos, já queria fazer alguma coisa lá na Argentina, mestrado, doutorado. Ao vir para o Brasil, fiz o mestrado³ acerca de um Projeto Político Pedagógico – PPP, que havia sido implementado na última escola em que trabalhei lá na Argentina, uma escola judaica. Foi trazido para essa escola um projeto político pedagógico de Israel que tinha como dimensão fundamental o “Educar para a Diversidade”. Então, fiz um histórico desde o início da imigração judaica na Argentina e, mais especificamente, em Buenos Aires, buscando compreender qual a importância que tinha a educação dentro dessa comunidade, explicitando e tentando entender: por que esse projeto chega na Argentina nesse momento sócio histórico envolvendo o neoliberalismo⁴?

Com a pesquisa finalizada, tive uma compreensão das motivações, de porquê chega esse projeto na Argentina. Porém, o projeto fomentava a autonomia das crianças e eu me questionava: onde ficava a autonomia dos professores, quando nenhum de nós tinha sido consultado sobre a implementação ou não dessa proposta? Porque era além da escola onde eu estava. Enfim, foi esse tema que tratei no mestrado, fiz esse projeto, a dissertação depois virou livro⁵, está na segunda edição. Mas minha inquietação sempre foi a formação de professores.

E, então, posteriormente, mudo de linha. Prestei para o doutorado, para o Gepec que é o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada⁶, que na época era coordenado pela

³ CHALUH, L. N. **Ensino para a Diversidade**: o projeto pedagógico das escolas judias de Buenos Aires, Argentina, 1997. 2002. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=0007816_41>. Acesso em: 26 abr. 2017.

⁴ Segundo Chalu (2002), o neoliberalismo chega à Argentina pelas mãos de Carlos Saúl Menem, presidente do país entre julho de 1989 e dezembro de 1999. Nesta ideologia, o estado é considerado ineficiente, tanto como agente econômico quanto como promotor do bem-estar social. A crise do Estado, que já tinha sido grave entre 1983 e 1989, durante a presidência de Raul Alfonsín, chega ao ponto máximo na administração do presidente Menem. Neste contexto, o público é desvalorizado, fala-se de um gerenciamento ineficaz e ineficiente. Deste modo, facilita-se a passagem de empresas e serviços da esfera do setor público para as mãos privadas, aqui o mercado e o privado sendo considerados como modelos a seguir. Além da transferência de recursos aos grupos aliados ao governo em detrimento do gasto social, há “desregulação, desemprego, privatização das economias, privatização dos espaços públicos... Privatizar? O quê? O petróleo, os telefones, a água, o correio, os hospitais, as escolas. O Estado mostra-se ausente das responsabilidades básicas” (CHALUH, 2002, p. 55).

⁵ CHALUH, L. N. **Educação e Diversidade**: um projeto pedagógico na escola. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013. v. 1.

⁶ Uma breve descrição do grupo indica que o Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas –

professora Corinta Geraldi⁷ – ela agora já se aposentou – e pelo professor Guilherme do Val Toledo⁸. Bom, conto tudo isso porque tem a ver e porque considero importante o contexto.

Na época do meu doutorado, em Campinas, estava no governo o Partido dos Trabalhadores – PT. Nesse período, a Corinta saiu da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e foi atuar como Secretária da Educação da prefeitura⁹. Ela tem toda uma concepção da escola com autonomia, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico – PPP. Aí, me interessei por ver como os professores lidam, quando eles têm a possibilidade, dentro de uma política pública, de fazer e construir a escola. Então, a ideia era participar, semanalmente, da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC¹⁰, para observar, como uma pesquisadora “externa” ao movimento da escola¹¹.

A entrada nessa escola foi da seguinte maneira: inicialmente, fui bater na porta da coordenadora, apresentei o trabalho e, posteriormente, ela foi perguntar para as professoras se aceitariam a entrada do pesquisador, todo mundo aceitou. Então, tudo bem. Porém, tenho que falar: na Argentina, não tinha a questão da formação do pesquisador como tenho aqui no Brasil. Quero dizer que na época em que me formei como professora de Ensino Fundamental,

Unicamp; e tem como perspectiva de formação docente a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, usando referências do campo da Pedagogia, da Psicologia e da História. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação continuada do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente. Tais informações foram extraídas do site do grupo, disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gepec/>>. Em acesso realizado no dia 01 de março de 2016.

⁷ Corinta Maria Grisolia Geraldi é professora aposentada pela Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Formação de Professores. Tem envolvimento com as temáticas: Ensino-pesquisa, Trabalho docente, Currículo em ação, Curso de Pedagogia. Tais informações possuem livre acesso no site do grupo Gepec ou no próprio currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

⁸ Guilherme do Val Toledo Prado é professor assistente doutor na Faculdade de Educação da Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como consultoria e assessoria à projetos educativos centrados na escola, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores – inicial e continuada, epistemologia da prática docente, professor-pesquisador, escrita docente, investigação educacional e narrativa. Mais informações podem facilmente serem encontradas no site do Gepec ou no currículo acadêmico do professor, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

⁹ Corinta Maria Grisolia Geraldi, foi Secretária da Educação do município de Campinas, entre os anos de 2001 e 2004. Nesse período acumulou outro cargo de confiança, da Prefeitura Municipal de Campinas, a saber, como Presidente da Fundação Municipal de Educação Comunitária – Fumec.

¹⁰ HTPC, nas escolas do estado de São Paulo, é a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, a ser desenvolvida na unidade escolar, pelos professores e o Professor Coordenador Pedagógico. De acordo com a Portaria nº 01 de 1996, e com a Lei Complementar nº 836 de 1997, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp; as HTPCs, tem como finalidades: articular os diversos segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecer a unidade escolar como instância privilegiada do aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e (re)planejar e avaliar as atividades de sala de aula, tendo em vista as diretrizes comuns que a escola pretende imprimir ao processo ensino-aprendizagem. Vale lembrar que desde o ano de 2012, houve uma adequação da sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), isto porque, o tempo destinado a essa atividade que era de 60 minutos, passou a ter 50 minutos, igualando-se ao tempo da hora aula. Em síntese, para cada 10 a 27 horas na sala de aula, os docentes devem dedicar duas horas para essas reuniões, e três no caso de 28 a 33 horas de aula.

¹¹ Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Francisco Silva” da Rede Municipal de Ensino de Campinas – SP.

no Professorado, na Escola Normal Superior Nº 4 “Estanislao Severo Zeballos”, não havia discussões em relação à concepção de professor pesquisador, do professor reflexivo¹². As observações que fiz foram no período do estágio. Lembro-me de ter tido espaço de discussão em relação a essas questões e de analisar as circunstâncias registradas junto com a professora que supervisionava meu estágio na escola. Sentávamos com as outras estagiárias que estavam na mesma escola e fazíamos discussões, porém não tenho registro que isto tenha tido uma sistemática ao longo dos três meses de estágio, nos quais eu ia, todos os dias, na escola. Algumas situações de pesquisa eu vivenciei ao realizar um trabalho de campo na licenciatura em Ciências da Educação, especificamente em uma disciplina que discutia a Educação Infantil. Logo, a minha incursão enquanto pesquisadora foi daquela disciplina quando fui fazer uma observação em uma sala, olhava, não falava com ninguém, apenas anotava, descrevendo os acontecidos e preenchia uma determinada planilha, em função de categorias pré-estabelecidas. Deste modo, a minha entrada na escola, onde desenvolvi a pesquisa de doutorado, foi a partir dessa concepção.

Entretanto, foi bem legal, interessante, isto é, serviu para pensar o que é fazer pesquisa na escola. Acredito que isso foi um antes e um depois, no pensar. Porque uma professora, Mônica, me perguntou se eu iria pesquisar ou colaborar? Qual seria a minha contribuição na escola? E contou sobre a necessidade de que eu fosse uma interlocutora. Então, isso mudou radicalmente minha concepção acerca do que é fazer pesquisa. Eu que queria ir e ver, à distância, o que esses professores faziam, tive que procurar outros referenciais teóricos que me ajudassem a compreender como me envolver com esses profissionais.

Então, além de participar do HTPC, onde fiquei dois anos fazendo pesquisa, tinha um grupo de reflexão sobre alfabetização, que foi instituído pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas e, em que eu, as professoras de primeiro e segundo ano, a diretora e a coordenadora, constituímos semanalmente na escola. Além disso, no primeiro ano, entrava em duas salas de aula, acompanhando a professora Mônica e a professora Clarice. Então, assim, foi um envolvimento absurdo. Logo, a intenção de ver como se constitui um coletivo, foi

¹² Militão (2004) sinaliza que as abordagens sobre o ensino reflexivo se originaram na Inglaterra, por volta da década de 1960, e, nos Estados Unidos, tiveram início nos anos 1980. Segundo o mesmo autor, o conceito de “professor reflexivo” emergiu, inicialmente, como uma reação à concepção tecnocrática do professor. De modo particular, em meados da década de 1980, acontece uma significativa ampliação da difusão das ideias do norte-americano Donald Schön que, em linhas gerais, não centra seu interesse exclusivamente sobre a questão da formação de professores, no entanto, passa ser referência obrigatória para muitos formadores de professores na virada da década mencionada. Inclusive no Brasil, é partir dos anos de 1990 que as discussões sobre a formação de professores reflexivos passam a ter uma repercussão ampliada. MILITÃO, S. C. N. Formação do Professor Reflexivo no Brasil: para além do conceito. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Marília, n. 04, p. 01-07, jul. 2004. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXfT0D7vN51a_2013-6-27-16-50-4_2.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

possível de ser observado, de fato. Até pensei algumas dimensões sobre o que é uma coletividade, isto é, foram dois caminhos: olhar para o coletivo de escola e olhar para o pesquisador que está inserido na escola. E a partir disso, mostrar de que forma o pesquisador está lá e por quê. Essa se constituiu em uma nova possibilidade de olhar para a escola, enquanto pesquisadora envolvida e comprometida com o que se faz na escola, porque você faz parte da vida da escola, acho que isso faz a diferença.

Foi a partir da leitura que iniciei com Bakhtin¹³, que passei a ter outra ideia de fazer pesquisa nas Ciências Humanas, principalmente como considerar o sujeito¹⁴. Considerar que a pesquisa é uma criação, que no momento da pesquisa, sujeito pesquisado e sujeito pesquisador vão se constituindo na relação. Lógico que precisei produzir os dados para a pesquisa. E de que modo eu os constituí? Eu tinha um caderno onde escrevia o que tinha acontecido, foram vários cadernos com essas descrições. Além da descrição de coisas que importavam, sempre deixava minha impressão acerca do vivido.

E essa dinâmica da escrita, também aparece nos grupos da escola, no HTPC, nas atas, mas que não possuíam o formato de atas, pois era uma coisa mais de se colocar, se posicionar; no grupo de reflexão sobre alfabetização, existia também um caderno e nesse grupo eu escrevia cartas para as professoras que eram encaminhadas por e-mail. Inclusive, escrevi cartas para a professora Mônica, como forma de explicitar o que eu enxergava nas suas aulas, Mônica respondia por e-mail as cartas que enviava; já com a Clarice, fizemos uma carta falada, no final de nossa parceria. Então, a escrita começa a aparecer aí, como uma forma de dar continuidade ao diálogo. Meu envolvimento com a escrita aparece aí; por exemplo, com a Mônica, a partir das cartas, ela começou a enxergar o quanto as minhas escritas, o olhar externo, acerca do que eu observava na sala de aula, sobre quais movimentos ela estava fazendo, permitia enxergar coisas que ela não conseguia. E o quanto o cotidiano da escola, às vezes, se perde, por não ter uma parceira do lado que fale, dialogue em função do que está

¹³ Em síntese, o russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, esse filósofo russo não esteve sozinho. Foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte.

¹⁴ No que se refere ao sujeito, em uma concepção bakhtiniana, Sobral (2009) esclarece que a ideia é conceber o sujeito que, sendo um eu para si – condição da formação da identidade subjetiva –, é também um eu para o outro. Trata-se de uma concepção que entende o sujeito em meio ao domínio “de uma estrutura de formação e alteração constante de sua identidade na qual os diferentes elementos que constituem sua fluida e situada identidade estão em permanente tensão, em constante articulação dialógica, em permanente negociação de formas de composição, em vez de unidos mecanicamente ou dados de uma vez por todas” (SOBRAL, 2009, p. 122). SOBRAL, A. O conceito de ato ético de bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. *Bioethikos*, Centro Universitário São Camilo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

acontecendo. De fato, esses são conceitos do Bakhtin, “o encontro com o outro, a alteridade e a exotopia”¹⁵ e essa ideia das práticas de escrita, da importância da escrita e das narrativas, também está vinculada ao grupo do qual participava enquanto doutoranda, o Gepec. Inclusive, o Wanderley Geraldi¹⁶, da Unicamp, da área de linguística, marido da Corinta, é um estudioso do Bakhtin e colaborou com minhas reflexões.

Tem um livro organizado por pesquisadores da Unicamp, vinculados ao Gepec, chamado “Cartografias do Trabalho Docente”¹⁷, que foi produzido no final da década de noventa, em 1998, e busca contribuir com discussões acerca da epistemologia da prática. Tal livro traz um texto do Zeichner¹⁸, faz referências às obras do Schön¹⁹, dentre outros autores que trazem a importância de valorizar o conhecimento produzido na escola, em contraposição com a ideia de que os professores apenas são técnicos daquilo que foi instituído por outros. Além disso, o Jorge Larrosa²⁰ já havia visitado o Gepec anteriormente. Então, o grupo já

¹⁵ Em linhas gerais, por exemplo, quando escrevemos, nos colocamos na direção de um interlocutor, a ele dizemos sobre a nossa construção e esse interlocutor pode fazer outra construção a partir do que dissemos e nos retornar. Nesse processo de dialogia de Bakhtin, os sujeitos do diálogo se alteram em processo (devir). Alteridade não é o reconhecimento de diferença, mas um estranhamento, um distanciamento que se torna capaz de interrogar. A exotopia significa o desdobramento de olhares a partir de um olhar exterior, isto é, de uma maneira bastante sintética, trata de tentar se colocar na posição do outro, para, em seguida, retornar ao nosso lugar, acrescido por cotejamentos da experiência do outro, no entanto, acrescentando ao outro o que ele não vê, isto porque, é como vemos o outro ao fim do percurso que lhe dá uma visão de si que ele mesmo não tem. Alteridade e Exotopia para Bakhtin, em suma, são movimentos de aproximação e distanciamento que carecem igualmente serem realizados. Este resumo de tais conceitos de Bakhtin foi extraído de um verbete organizado, em 2003, pelo professor João Wanderley Geraldi, na ocasião em que ministrou um curso sobre tópicos de linguística na Unicamp. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/a00006.htm>. Acesso em: 26 abr. 2017.

¹⁶ João Wanderley Geraldi atualmente é um professor aposentado pela Unicamp. Tem experiência principalmente nos seguintes temas: análise do discurso, estudos bakhtinianos e ensino de língua portuguesa. Tais informações foram retiradas do currículo acadêmico do professor, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

¹⁷ GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998. Em síntese, o livro ambiciona contrapor supostas “verdades” com estudos que procuram mapear a compreensão do trabalho docente, por meio de novos olhares, buscando alternativas, capazes de ir além de uma representação homogeneizadora do trabalho de professores e professoras. A obra indica possibilidades teóricas, epistemológicas e práticas para o trabalho docente, mas não tem a pretensão de esgotar os temas, mas conectar múltiplos campos e possibilidades e produzir novas entradas nos temas que aborda.

¹⁸ Kenneth M. Zeichner é professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, Madison, Estados Unidos, onde desenvolve trabalhos de pesquisa e ensino na área de formação docente, desenvolvimento profissional de professores e pesquisa-ação.

¹⁹ Donald Schön foi um pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação. Foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts – MIT de 1968 até sua morte no ano de 1997.

²⁰ Jorge Larrosa Bondía é professor titular de teoria e história da educação na Universidade de Barcelona. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, se situam em um terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Larrosa propõe pensar-se a educação a partir do par *experiência/sentido*, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática.

trazia toda uma discussão sobre a importância da experiência com Larrosa e experiência a partir do Benjamin²¹.

São essas leituras e influências que eu também começo a ter. Por que estou te falando isso? Porque, eu aprendi a importância da vivência. Hoje, eu não consigo escrever sobre outros se eu não me envolvo, aqui quero dizer que: escrevo sobre questões nas quais estou diretamente envolvida, implicada, assim não escrevo “sobre” os outros, escrevo sobre o que acontece em processos formativos que desencadeio, seja na formação inicial ou continuada, mas tendo sempre como foco problematizar o que faço com os outros para repensar a concepção de formação. E isso tem a ver com a perspectiva de pesquisa que eu assumi, isto é, essa perspectiva histórico-social, ou histórico-cultural, ou sócio-histórica, como fala a Maria Teresa de Assunção Freitas²², que me ajudou bastante a entender essa ideia de fazer ciência. Nesse sentido, lógico, em minha tese de doutorado²³, eu escrevo em primeira pessoa, escrevo um memorial, pois se trata de uma prática do Gepec. Atualmente, minhas orientandas também escrevem em primeira pessoa, a maioria delas discutem sua própria prática enquanto professoras. Então, o que eu quero te falar é o seguinte: a narrativa é importante. No entanto, não porque é narrativa, e sim porque ela traz uma história individual, mas que está vinculada a um coletivo, porque essas histórias dizem da constituição com o outro. Muitas pessoas acreditam que trazer as narrativas implica em algo individual, mas não.

Vale lembrar que estou olhando para as narrativas de uma concepção benjaminiana. Então, o quanto um momento de escrita é um momento de reviver aquilo que foi vivido. É experiência vivida e, posteriormente, revivida na escrita. Durante a escrita, surgem *insights*

²¹ Walter Benedix Schönflies Benjamin, mais conhecido como Walter Benjamin, nasceu em Berlim, no ano 1892, no âmbito de uma família judia. Posteriormente ele se tornaria ensaísta, crítico de literatura, tradutor, filósofo e sociólogo da cultura, sendo um dos membros mais importantes da Escola de Frankfurt. Sua morte ocorreu em 1940. Sobre experiência, em síntese, Benjamin e Larrosa, estabelecem uma distinção entre experiência e vivência, isto é, estamos regularmente expostos a vivências e acontecimentos que nos passam nos desdobramentos da vida cotidiana, no entanto, tais acontecimentos podem não coadunar com uma experiência, que além de nos passar, deve ser algo que nos acontece, toca, atravessa, transforma e deixa marcas. Entendida deste modo, a experiência é algo incontrollável, imensurável, indomável e incomunicável. Mas, atentos às indicações de Benjamin e Larrosa, para que uma experiência possa nos atravessar, é preciso que tenhamos uma vontade de potência, que estejamos “ex-postos” e atentos ao que nos passa, caso contrário, a possibilidade de experiência se tornará cada vez mais rara.

²² Maria Teresa de Assunção Freitas possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Faculdade Dom Bosco de Filosofia Ciências e Letras, mestrado em Educação Pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Atualmente atua voluntariamente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora na orientação de doutorandos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, trabalhando com o enfoque teórico da psicologia histórico-cultural (Vygotsky, Lurie, Leontiev, Mikhail Bakhtin e seu círculo). Atua principalmente nos seguintes temas: pesquisa na abordagem histórico cultural, práticas sócio-culturais de leituras e escrita, letramento digital, tecnologias digitais, cinema, educação e formação de professores Informações retiradas do currículo acadêmico da professora, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

²³ CHALUH, L. N. **Formação e Alteridade:** pesquisa na e com a escola. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2008.

sobre o momento vivido que você nem se tocou. Só que agora, na condição de autora, ao dar acabamento à obra, surgem coisas que naquele momento ou nos registros escritos, não apareciam e que durante a escrita eu consigo perceber. Esses, claro, são conceitos do Bakhtin, a questão da autoria e acabamento.

Minha tese traz a história coletiva a partir de uma narrativa que se inicia com o meu questionamento sobre de que forma a academia formata as nossas pesquisas. Pois, temos que escrever de um determinado jeito. Nesse sentido, na tese, discuto também um pouco a questão da escrita na academia, isto é, buscando entender de que forma assumimos o comando de nossa escrita; isto porque, comumente, estamos buscando um distanciamento, não nos envolvendo, não colocando o que sentimos, tanto antes da pesquisa, como no momento da pesquisa.

Entretanto, uma das coisas que cobre bastante do Gepec, foi que até esse ano não havia nenhuma produção sobre o que o grupo faz. Pois, quando se falava em narrativa, você tinha: a pesquisa autobiográfica e a pesquisa narrativa. Então, você pode ler o livro de Elizeu Clementino Souza²⁴, “O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores”, que traz toda uma discussão relevante sobre essa temática. No entanto, se você ler o livro, vai ter duas páginas que falam de Benjamin e de Larrosa. Alguns dos autores referenciados no livro são a Josso²⁵, o Pineau²⁶ e o Nóvoa²⁷. Nesse contexto, fazia falta uma produção que olhasse para a pesquisa narrativa tendo como referenciais Bakhtin, Benjamin e Larrosa.

E, felizmente, esse ano saiu um artigo, publicado por uma revista da Universidade Federal de Minas Gerais, da Emília Caixeta Lima²⁸, com a Corinta Geraldi e com o

²⁴ Elizeu Clementino de Souza é professor na Universidade do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história de vida, formação de professores, pesquisa (auto)biográfica, abordagem autobiográfica e narrativas de formação. Tais informações estão disponíveis no currículo acadêmico do professor, na Plataforma Lattes do CNPq.

²⁵ Marie-Christine Josso é professora da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Socióloga e antropóloga, é doutora em Ciências da Educação. Tais informações podem ser encontradas em uma breve biografia disponíveis em uma de suas obras, a saber: “Experiências de Vida e Formação”.

²⁶ Gaston Pineau é professor de Ciências da Educação na Universidade François Rabelais de Tours. É cofundador da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação e Investigação na Educação – ASIHVIF, e autor de várias obras, entre elas, *Temporalidades na formação* (São Paulo: Triom, 2004) e *Les histoires de vie* (Paris: PUF, 2002, em colaboração com Jean-Louis Le Grand).

²⁷ António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e em História Moderna e Contemporânea. Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. Essas informações podem facilmente serem encontradas em uma de suas biografias disponíveis na internet.

²⁸ Maria Emília Caixeta de Castro Lima é doutora em Educação pela Unicamp. Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Atua na Licenciatura em Química, na Licenciatura do Campo e no Programa de Pós-graduação. Consultora de diversas redes de ensino no campo do currículo de Química e Ciências, avaliação da aprendizagem e formação continuada de professores. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

Wanderley Geraldi, em que eles fazem uma diferenciação bem interessante sobre a pesquisa narrativa²⁹. Nesse texto, os autores fazem quatro caracterizações sobre essa modalidade de pesquisa³⁰, uma delas, inclusive, é a que eu acredito. Compactuo com esses autores de pensar a pesquisa narrativa quando fazem referência ao professor tomar sua experiência para, a partir dela, refletir. Porém, penso não ser possível não haver nunca um objetivo de pesquisa, ainda que ele depois possa mudar em função do que você está pesquisando, da abertura para os acontecimentos que possam surgir no decorrer da pesquisa.

No momento da análise dos dados, ao olhar para as escritas sistematizadas, vou procurando lembrar o encontro que tive com os sujeitos e percebo o quanto esses escritos me provocam, vou à busca de indícios de sinais da problemática estudada. Essa é um pouco da perspectiva metodológica que assumo para a análise de dados, que se refere aos estudos de Carlo Ginzburg³¹. Não existe a necessidade de categorizar *a priori* o que você pretende procurar e analisar.

Sinto que eu, enquanto pesquisadora sou um sujeito implicado e faço parte da história dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Há uma concepção de linguagem que se dá na interação social, no contexto social e que a minha responsabilidade, enquanto pesquisadora, tem a ver com o que eu faço com os outros. Talvez essa seja uma questão que deva ser discutida.

Quando ingresso aqui na Unesp, em 2009, e assumo a formação de professores, a escrita já vem comigo, não tem jeito. Seja na graduação ou na pós-graduação, sempre tem a prática de escrita. Então, vou contar um pouco sobre as minhas práticas: no primeiro ano de Pedagogia, por exemplo, propus a utilização de cadernos, tiveram diferentes nomes, mas eram “cadernos de formação”. Às vezes, proponho um caderno coletivo, no qual cada um faz um registro, ou cada dois fazem um registro da aula, e, depois, eles leem antes de iniciar a próxima aula. Algumas vezes, proponho registros individuais, isto é, após cada aula todos escrevem no seu caderno ou, às vezes, pedia por e-mail, para ser mais fácil a leitura. Porque gosto de ler o que eles escrevem e fazer alguns comentários. A dificuldade disso no primeiro

²⁹ LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, W. J. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

³⁰ No artigo de Lima, Geraldi e Geraldi (2015), os autores discutem questões como: o que se entende por investigação narrativa? Quais são os referenciais epistemológicos e teórico-metodológicos dessas pesquisas e suas implicações em termos de produtos dos conhecimentos gerados? Além disso, apresentam um mapa das pesquisas narrativas feitas no país como modo de aproximação e reconhecimento da diversidade delas na formação e na pesquisa em educação. São identificadas quatro tipos de usos de narrativas: 1) narrativa como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto)biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; 4) narrativa de experiências do vivido.

³¹ Carlo Ginzburg é um historiador italiano, conhecido como um dos pioneiros no estudo da micro-história. Atualmente ele ocupa a cadeira de história cultural europeia na Escola Normal Superior de Pisa. Informações disponíveis em uma breve síntese do autor publicada em uma de suas obras, a saber: “Olhos de Madeira”.

ano é que eles ainda não sabem o sentido da proposta. Só depois, quando chegam ao quarto ano, eles valorizam o caderninho. Depois, no final de nossa conversa, vou ler alguma coisa para você.

Então, o caderno, sempre existiu. Na graduação, ou era um caderno coletivo ou era um caderno de registro individual ou, ainda, como tenho feito há dois anos na disciplina do quarto ano, isto é, eu tenho o meu caderno, esse eu escrevo; na semana seguinte, eu trago e pego outro, aí eu respondo a ele. Inclusive, respondo também sobre coisas que aconteceram na aula. Essa dinâmica, em minha opinião, foi uma das coisas mais interessantes, porque eles conseguiram conhecer colegas que ao longo de quatro anos, nem tinham conversado, nem tinham falado, nem sabiam o que pensavam.

Tive uma aluna, Camila, que terminou a Pedagogia no ano passado, em 2015, e isso quero te falar porque ela me autorizou. Tive essa aluna no primeiro e no quarto ano do curso. No primeiro ano a Camila nunca falava, mas se você lia os cadernos dela, era uma coisa que eu falava: Camila, você está privando as pessoas de conhecer aquilo que você sabe. Chegamos ao quarto ano do curso de Pedagogia no ano passado, e a mesma coisa, ela não participava, porém, no caderno, ela expressava tudo aquilo que guardava e que não compartilhava. No quarto ano, as colegas que nunca ouviram ela falar, quando olharam o que ela escrevia, ficaram surpresas. Soube disso, porque, felizmente, eu tive a sorte de no penúltimo encontro, pegar o caderno dela e começar a ver, por meio das anotações dos demais alunos, como as colegas dela ficavam surpresas ao ler tudo o que ela escrevia. Aí eu falei: Camila, esta é a última oportunidade para você falar em público, porque a última aula será na semana que vem. Aí ela fez, depois, no final da conversa, leio a escrita dela para você. Porque, assim, foi impactante. Ela escreveu e leu para todo mundo.

Veja, eu vou te falar uma coisa que você não vai gostar. Bem, não é que não vai gostar, mas, às vezes, vejo a potência que tem a escrita, mas também vejo a potência que tem a fala. Então, sou uma professora que instiga a falar, no primeiro dia de aula eu digo: gente, esse é nosso espaço, para aprendermos juntos, para falar, dialogar. E cutuco para que as pessoas falem. Porém, você tem uma Camila que jamais vai abrir a boca na sala de aula, por “x” motivos e até que ela fala por que... Porém, ela faz isso na escrita. Logo a dúvida é: até que ponto é interessante você, enquanto professor, estimular, provocar para que as pessoas falem, achando que apenas a fala é importante, quando você vê que uma pessoa a partir da escrita pode se expressar? Bom, então, assim, enquanto escritas, é isso. O que eu tenho feito na graduação é o “caderno individual”, “caderno coletivo”, “rede de cadernos”, “trocas de cadernos”, sei lá.

Também tenho um projeto de extensão e, lógico, a escrita foi fundamental. O projeto de extensão se chama: “Grupo de formação: diálogo e alteridade”³². Este projeto articula um curso de extensão (para professores coordenadores, vice-coordenadores, coordenadores pedagógicos da rede e alunos que participam do projeto de extensão) com nosso projeto de intervenção na escola. Entretanto, aqui na universidade, nos encontros semanais com as meninas, é o nosso momento, de aprender, de refletir, de discutir o que aconteceu no curso, o que aconteceu na escola. Algumas alunas, além dos encontros semanais, participam do curso de extensão, outras estão envolvidas em projetos de parcerias com escolas. Quem vem no projeto de extensão são: bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, do Núcleo de Ensino³³, da Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão I – BAAE I³⁴ e Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão II – BAAE II³⁵, de iniciação científica do CNPq, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. Os bolsistas do Pibid, além disso, têm os encontros do Pibid.

Nesse projeto de extensão, assumi várias práticas, por exemplo, o caderno coletivo, em que cada uma das alunas participantes, ao menos uma vez, fica responsável por contar o que aconteceu no encontro. E diversos subprojetos, por exemplo, “Cartas para nós”, que eram cartas que escrevíamos uma vez por mês e que eram socializadas no grupo. A intenção era dar continuidade ao diálogo, que em princípio havia acabado no encontro. Outro subprojeto foi: “O que vejo? O que penso? O que faço com o que penso?”. Que tinha a ver com o livro do Jacques Rancière “O Mestre Ignorante”³⁶ e a intenção era ter um pouco mais de atitude e não ficar apenas no pensar, no refletir, no escrever. Porque acho que não basta o escrever. Inclusive, é isso que eu queria te falar: não basta o escrever e o falar. Para mim temos que dar mais um passo que é o agir.

³² Este projeto de extensão coordenado pela professora Laura Noemi Chaluh tem como objetivos: socializar e discutir experiências e propostas desenvolvidas por professores; considerar o cotidiano escolar como espaço formativo e como objeto de estudo; refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na escola; promover situações grupais que possibilitem vivenciar o trabalho coletivo; iniciar os alunos na pesquisa. Informações complementares sobre o projeto desenvolvido entre 2010 e 2015, podem ser encontradas no acervo digital da Unesp, no endereço: <http://www.acervodigital.unesp.br/>.

³³ De acordo com Mendonça, Barbosa e Vieira (2010), em 1987, portanto há mais de duas décadas, um conjunto de docentes da Unesp apresentou a proposta de criação do chamado Núcleo de Ensino (NE). O objetivo é incentivar o desenvolvimento de ações que contribuam para uma maior inter-relação entre universidade, escolas públicas e sociedade e, conseqüentemente, para o melhor enfrentamento de problemas sociais. Informações adicionais estão disponíveis em: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

³⁴ As bolsas BAAE I, na Unesp são destinadas preferencialmente aos alunos que se enquadrem em condições de necessidades socioeconômicas.

³⁵ As bolsas BAAE-II são destinadas à atuação em projetos de extensão universitária.

³⁶ RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Nesses subprojetos as escritas eram semanais, mas escreviam aqueles que queriam, alguns se empolgavam mais, se envolviam mais. Posteriormente, os escritos eram socializados no grupo. Depois de um tempo, as pessoas decidiram fazer apenas uma escrita por mês, além do registro do caderno. Sempre com vistas a uma temática que surgia no mês, que havia chamado muito a atenção, colocávamos um título. Então, você vê que as práticas aparecem aí.

Na pós-graduação também sigo uma sistemática semelhante, por exemplo, compartilhei uma disciplina com a professora Maria Rosa³⁷, ela também é uma pessoa que se interessa muito pela escrita, pela escrita de si. Então, em alguns momentos tínhamos um caderno coletivo, mas sempre era solicitada uma escrita após os encontros. Mas uma escrita não acadêmica, ou seja, não uma escrita na qual tem que referenciar o que Bakhtin falou, o que o Ginzburg falou, não! É uma escrita a partir de experiências vividas com o grupo, no diálogo com esses teóricos, mas não referenciar.

Esse ano eu ministrei uma disciplina de Bakhtin, então, além das leituras, poesias e documentários, que são práticas culturais que eu instituo em todas as disciplinas que faço; eles tiveram que trazer, por exemplo, vamos supor: semana que vem vamos discutir Bakhtin. Neste sentido, além da discussão, cada um vai trazer uma escrita. E essa prática foi bem interessante, Vinícius. Inclusive, quero te falar que na pós-graduação, vemos que algumas pessoas ainda estão amarradas, para pensar e falar. Ontem, fechamos essa disciplina e uma das pessoas contou que há mais de dez, quinze anos que ela não escrevia, porque uma pessoa, uma professora a barrou e que foi nessa disciplina que ela sentiu outra vez liberdade para escrever. Então, as escritas foram, assim, mágicas. Porque começaram a escrever cartas para Bakhtin, poesias e traziam imagens. As pessoas, além de se libertarem, começaram a produzir escritos em diferentes gêneros, porque eles acharam que era esse o caminho.

Um destaque que foi colocado na avaliação da disciplina, foi a importância de eles terem tido esse espaço para refletir com eles mesmos, com os autores, com o que tinha acontecido, mas sem se amarrar. Por que eu tenho que referenciar, se sou eu que penso e sinto? Parece que a academia exige o anúncio de alguma grife que sustente o que pretendo falar ou para dar conta do que a professora da disciplina quer ouvir.

³⁷ Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, atualmente é professora adjunta na Unesp/Rio Claro, junto ao Departamento de Educação, onde trabalha como professora na área de Didática. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, ato de escrever, educação de jovens e adultos, escrita e práticas culturais. Maiores informações podem facilmente serem encontradas no currículo acadêmico da professora, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

Falando nisso, penso que existem algumas pessoas que não conseguem sair da grife, por exemplo, sujeitos que quebram todos os preconceitos na vida, porém, quando se colocam a escrever, eles, por falarem que estão fazendo uma pesquisa bibliográfica, ficam atados a essas escritas, à necessidade de trazer conceitos, quando jamais é pedido isso. Então, assim, a pessoa quebra com tudo na vida, mas não consegue quebrar aquilo, uma pessoa que se assume, quando é solicitado a se assumir na escrita de outro jeito, não faz.

Bom, mas por que a escrita? Para mim, porque penso e acredito fortemente, que é a partir da escrita e da fala que assumimos o nosso lugar no mundo. A escrita pode me ajudar a refletir, é uma maneira de falar: olha, gente, essa sou eu, porque penso isso. Posso concordar, discordar; vamos falar, vamos dialogar? Porque o diálogo não implica em consenso, é conflito! E nem todo mundo pensa que o conflito é legal. As pessoas, os professores que eu formo, tem que aprender que na escola vai ter o conflito constantemente. E não podem, simplesmente, se submeterem àquilo que as políticas públicas impõem, ou ao que uma secretaria impõe. E se você testemunhar o que se faz na escola, a submissão existe, ainda são poucos os professores que fazem enfrentamento, e isso por vários fatores.

Então, assim, veja só o movimento que eu tive que fazer na minha vida: pensei que a vida inteira iria ser uma pesquisadora que vai à escola para colaborar, como fiz lá na pesquisa de doutorado. Aí falei: não! Estou na universidade. Então, o que tenho que fazer? É fazer com que esses meninos que vão estar lá na escola, já tenham a possibilidade de viver a coletividade, viver o posicionamento, de se assumir como sujeito capaz de expressar o que pensam e o que sentem. Entendeu o movimento que eu fiz? Portanto, não sou pesquisadora que vai à escola para falar o que tem que fazer lá, ou para colaborar lá, não! Eu me assumi professora responsável pela formação desses alunos, que não podem se submeter e que tem que ser sujeitos de enunciação e, por isso, eu dialogo com Bakhtin, com Paulo Freire³⁸. A escrita, a fala, a linguagem, a expressão, caminham nesse sentido comigo. Por isso os conceitos de Bakhtin, para minha responsabilidade no mundo, sou responsável pelo o que

³⁸ Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 em Recife, PE. É autor de uma vasta obra traduzida em várias línguas. Dentre os livros mais conhecidos estão a Educação como Prática da Liberdade e a Pedagogia do Oprimido. O educador apresentou uma síntese inovadora das mais importantes correntes do pensamento filosófico de sua época, como o existencialismo cristão, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico. Essa visão, aliada ao seu talento como escritor, ajudou-o a conquistar um amplo público de pedagogos, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos. Paulo Freire morreu em 02 de maio de 1997, em São Paulo, SP. Em 13 de abril de 2012 por meio da Lei nº 12.612 foi declarado patrono da educação brasileira pela Presidenta Dilma Rousseff. Tais informações estão podem ser acessadas em diversas biografias de Paulo Freire disponível na internet e, particularmente, na Plataforma Paulo Freire. Disponível em: <<http://freire.capes.gov.br/index/index>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

faço, não tenho álibi, não tenho como fugir do lugar que ocupo no mundo e hoje esse lugar é a formação de professores.

Trabalhei bastante nesse projeto de extensão que, posteriormente, foi objeto de uma pesquisa financiada pela Fapesp e pelo CNPq. Nele estou pensando a formação inicial, continuada, como um tripé entre a linguagem, a coletividade e o empoderamento. A linguagem como forma de expressão. A coletividade porque acredito que sem um trabalho coletivo, não dá para fazer nada. E o empoderamento, porque é isso que estou tentando falar, isto é, a formação de um sujeito capaz de enunciar aquilo que pensa, que sente. Falar: “olha, sou eu aqui, eu sou autor daquilo que estou fazendo”.

Também levo essa concepção de formação que tenho aqui na formação inicial, para o curso de extensão com as coordenadoras. É a mesma dinâmica, não muda. Elas fazem relatos depois do encontro e socializam no grupo. No entanto, nem todas se empolgam com a escrita, algumas veem isso como uma coisa forçada. Eu nunca forcei, porém, no ano passado, em 2015, elas viram que várias não escreviam, então falei que eu poderia estar contabilizando as escritas como horas de trabalho, para ver se elas queriam, mas quem ainda não entendeu o gostinho da escrita, é difícil. Porque a professora fala: escrevam! E aí, quando elas participam pela primeira vez, comentam: mas eu vim para universidade pensando que iria ficar aqui sentada e que a professora iria falar, mas, não. Uma até fala da metodologia Laura.

No curso de extensão, sigo no mesmo processo, buscando compreender de que forma entra a literatura, a poesia, o diálogo com as práticas culturais? É dar o espaço para que as pessoas se sintam com confiança, para que elas possam se expressar, porque acho que o tipo de relação que estabelecemos, tem muito a ver com essa formação. Porque se eu acho que você está me julgando constantemente, vou fazer o quê? Agora, não sei se falo “narrativa”, ou se falo mais de “práticas de escrita”. Eu não quero caracterizar o que eu faço com a prática de escrita, que te contei um pouco, como sendo narrativas ou narrativas pedagógicas.

Sobre as Pipocas Pedagógicas, vou te falar da Unicamp. No Gepec, que é coordenado atualmente pelo Guilherme Toledo, tem o seminário dos orientandos e, paralelamente, a Corinta criou, há vinte anos, o grupo de terça. Os encontros do grupo de terça acontecem quinzenalmente e está “fora” da universidade, porque ninguém recebe certificado, mas é lá na Faculdade de Educação e vão professores que gostam de socializar o que acontece em suas vidas. Acho que, há quatro ou cinco anos, foi criado um e-mail em que todos do grupo de terça participam do e-mail, inclusive eu. E, nesse e-mail, começaram a escrever e postar algumas crônicas, isto é, contar o que estava acontecendo na escola em que trabalhavam, e essas crônicas, eles denominaram como “Pipocas Pedagógicas”. O que são pipocas

pedagógicas? São crônicas pequenas, mas que nelas cabe um mundo. Mas, para você poder captar algum episódio, singular, que te tenha acontecido, você tem que ter um olhar muito sensível, pois aquilo que escapa, é o que a pipoca pedagógica capta. Sou amiga dos pipoqueiros originais, fui parte da banca de doutorado do Marcemino³⁹ que trabalha com pipocas pedagógicas. Também tem a Cris⁴⁰ que vai defender em fevereiro de 2016 e vou fazer parte da banca. Agora, digamos, tem um monte de pipoqueiros.

Trouxe essa ideia de pipoca pedagógica para o meu projeto de extensão, em uma determinada época elas, as alunas que faziam parte do projeto, escreviam pipocas pedagógicas. Há livros sobre o assunto, no primeiro livro foi escrito um artigo pela Carolina Bovério⁴¹ que faleceu esse ano. No livro, ela faz uma relação entre a pipoca pedagógica e o Benjamin. Inclusive, sugiro essa leitura, pode ser muito interessante que você leia isso⁴².

Certa vez, fiz uma mesa redonda e convidei algumas pessoas do Gepec para vir falar sobre as pipocas pedagógicas aqui na Unesp. Mas, tudo começou quando participei como orientadora do subprojeto Pibid que foi coordenado pela Bernadete⁴³, em 2011, um subprojeto interdisciplinar em que atuavam vários professores, mas que já terminou. Como eles sabiam que eu trabalhava com pipocas pedagógicas, acabei fazendo duas vezes uma oficina sobre pipocas pedagógicas. E, agora, ela já instituiu as pipocas pedagógicas dentro do subprojeto Pibid/Geografia que ela coordena. Falando nisso, sobre o Pibid e o subprojeto Pibid/interdisciplinar, o único em funcionamento, atualmente, no campus da Unesp/Rio Claro é coordenado pela professora Maria Rosa. A Bernadete tem Geografia, eu tenho Pedagogia, a

³⁹ PEREIRA, M. B. **Faço-me das tuas nas nossas palavras**: a escrita de textos no ensino de história. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2014.

⁴⁰ CAMPOS, C. M. **Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente**: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2014.

⁴¹ Maria Carolina Bovério Galzerani (1949-2015) foi professora na faculdade de educação da Unicamp e membro do Gepec. Atuou tanto na graduação como no programa de pós-graduação, dedicando-se às seguintes temáticas de ensino e pesquisa: Ensino de História, Formação de Professores, História dos Livros Didáticos, Memórias e Histórias da Cidade na Relação com a Educação das Sensibilidades, Práticas de Memória e de Patrimônio, História de Campinas. Informações disponíveis no currículo acadêmico da professora e que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

⁴² GALZERANI, M. C. B. Contar a aula, reencantar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes. In: PRADO, G. V. T.; CAMPOS, C. M. (Org.) **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 96p.

⁴³ Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, atualmente é Professora Assistente no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, atuando no ensino de graduação e pós graduação. Coordena o subprojeto Pibid Geografia da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no ensino, atuando principalmente com as Práticas de Ensino e com as seguintes temáticas: cartografia escolar, educação ambiental e formação de professores.

Dalva⁴⁴ não tem mais, outra Bernadete⁴⁵ tem Biologia, o Roberto⁴⁶ tem Educação Física e o Eugênio⁴⁷ tem Física⁴⁸.

Então, assim, as pipocas pedagógicas giram nesse campus, porque eu trouxe para o meu projeto de extensão, fiz um convite, fiz uma mesa redonda e alguns colegas decidiram trabalhar com elas. Mas, no subprojeto Pibid que eu coordeno desde 2014, com a professora Maria Antônia⁴⁹, que agora é a atual vice-diretora do Instituto de Biociências – IB, não tenho trabalhado com pipocas pedagógicas. Bem, as alunas, elas conhecem, lemos, mas não institui como prática. O que elas fazem? Elas fazem registros do que elas fazem na escola todas as semanas, mas são registros, uma escrita que busca captar aquilo que chamou a atenção, sem focar no descritivo. Ensino que importa o descritivo, mas é importante também, enquanto formação pessoal, saber o quanto a reflexão me leva pensar para aprimorar a minha prática. Bom, pensar que são os sentimentos que me inspiram. Além disso, o que elas fazem, na metade de ano e no final de ano, é elaborar um relatório, uma escrita do processo vivido, que eu também fazia no projeto de extensão a cada semestre. A intenção é recuperar um pouco do processo vivido. E também há outras escritas que elas fazem, por exemplo, podemos escrever

⁴⁴ Dalva Maria Bianchini Bonotto trabalha junto ao Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Leciona na Graduação em Ciências Biológicas. É credenciada como docente e orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências – Unesp/Rio Claro na linha de Pesquisa Educação Ambiental. Seu trabalho vincula-se principalmente aos temas: educação ambiental e educação em valores, ensino de Ciências e de Biologia, formação de professores de Ciências, de Biologia, em Educação Ambiental. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

⁴⁵ Bernadete Benetti atualmente é professora do Departamento de Educação, do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de ciências e biologia, temática ambiental, formação inicial e continuada de professores e perspectivas de professores. Atua nas seguintes linhas de pesquisa (a) Metodologias e Práticas de Ensino na Formação do Educador e (b) A formação do educador para a democracia e a cidadania. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

⁴⁶ Roberto Tadeu Iaochite é Professor Assistente Doutor no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Investiga o construto da autoeficácia/teoria social cognitiva ao longo da formação inicial e desenvolvimento da carreira docente em Educação Física. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

⁴⁷ Eugênio Maria de Franca Ramos atualmente é Professor Assistente Doutor da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Atividades Lúdicas para o Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, ensino de ciências, educação à distância, instrumentação para o ensino de física e formação inicial e continuada de professores. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

⁴⁸ Os professores mencionados, são docentes do Departamento de Educação, vinculado ao Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Nesse campus da Unesp, também está localizado o Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE, do qual faz parte o Departamento de Educação Matemática e que atualmente conta com um subprojeto Pibid no curso de licenciatura em Matemática e que é coordenado em parceria pelos professores Heloisa da Silva e Roger Miarka.

⁴⁹ Maria Antonia Ramos de Azevedo é vice-diretora do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, onde é professora na área de Didática. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pedagogia Universitária; Formação de Professores; Processos de Gestão Escolar e Universitária e Interdisciplinaridade. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Rio Claro. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

algum artigo, como o que escrevemos no ano passado, em 2014. Esse ano, escrevi apenas com três alunas para participar do evento no Espírito Santo⁵⁰.

Outra coisa que estou pedindo desde o ano passado, é uma escrita, no final do ano, sobre o que elas aprendem com as supervisoras da escola, porque quero fazer um projeto sobre isso.

Bom, estou desde novembro do ano passado como coordenadora do curso de Pedagogia e isso tem limitado bastante as minhas ações. Chegou ao ponto de, no ano que vem, eu não ter cadastrado o projeto de extensão outra vez. Além da coordenação, tenho mais de vinte orientandos entre graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado. No subprojeto Pibid são dez bolsistas, no entanto, só cinco são meus orientandos, os outros cinco são da Maria Antônia. Os meus cinco orientandos, mais uma aluna da Maria Antônia, participam do projeto de extensão. Então, no meu projeto de extensão, tem seis bolsistas Pibid. Os outros quatro, são da Maria Antônia, porém, nós temos encontros quinzenais, lá na escola com as supervisoras e encontros quinzenais aqui na universidade conosco. Embora, esse ano, os encontros quinzenais não tenham acontecido de verdade, digamos, porque as questões administrativas estão me sugando cada vez mais. Com eles sim, lemos, nós temos o nosso caderno, tem um caderno de registros com as supervisoras, tem o caderno de registros aqui na universidade. Eles fazem rodízios para o preenchimento desses cadernos, então, a escrita está presente. Mas, assim, especificamente, enquanto coisa individual são os registros de cada encontro, de cada ida à escola com acompanhamento da sala de aula. A maior parte desses registros fica armazenada no e-mail, porque é preciso que este material esteja todo documentado.

Mas o que gostaria de destacar nessa conversa é que existem muitos *slogans* na Educação. Isso não quer dizer que estou desvalorizando o que está sendo produzido. Então, agora são as narrativas, tem pipoca pedagógica, tem carta. Não se trata de desvalorizar, pois sou uma lutadora para que esses futuros professores se expressem do jeito que eles conseguirem. Porém, o que se faz com isso enquanto formação? Às vezes, as narrativas podem circular, no grupo de e-mails, mas isso leva a uma discussão? O que vejo é que nem sempre o que é socializado ou discutido no grupo, é retomado depois e a justificativa quase sempre é a correria. Deste modo, o que se faz com isso que é produzido? As pipocas pedagógicas, por exemplo, os pipoqueiros levam na escola? Não levam! Ou se levam é em uma ou outra atividade que acontece de maneira rápida.

⁵⁰ I Seminário Pibid/Sudeste e III Encontro Estadual do Pibid/ES: avaliação, perspectivas e metas. Evento realizado em outubro de 2015 em Vitória no Espírito Santo.

Meu principal questionamento é: qual seria a potência dessas escritas? Aprendi com o Wanderley Geraldi que existem as cidades das letras e as letras da cidade. Na cidade das letras, estão apenas aqueles que estão legitimados a escrever, nós que estamos na academia. Então, o que ele fala é que todas as letras poderiam e deveriam ser lidas. Para isso, as letras dos professores têm que aparecer. Nesse sentido, estou legitimando o nome que você quiser: narrativas, pipocas, o que quiser. Desde que seja possibilidade de mostrar o que se faz na escola, isto porque, nem os professores legitimam o que eles fazem. Pois, eles não sabem ou não aprenderam sobre a importância que tem a sistematização do conhecimento que eles produzem. O que eu tenho feito seria um pouco disso: escrita como empoderamento, enquanto lugar de sujeito de enunciação, que pensa, sente, fala, responde por aquilo que faz. Trata-se de legitimar o conhecimento produzido.

Agora falando especificamente sobre o funcionamento do subprojeto Pibid que coordeno, é uma imersão total na escola. Estamos na Dante Egreggio⁵¹ do primeiro ao quinto ano. Comecei a trabalhar nessa escola em 2010 e fui até 2013 com um projeto individual⁵², havia bolsistas na escola que acompanhavam o trabalho pedagógico das professoras, porque o que me importa é que os alunos da Pedagogia vivenciem o que é ser um professor. Então, eles acompanham a rotina da escola o dia inteiro, todas as semanas e participavam no desenvolvimento de propostas de atividades. Quando construímos o subprojeto Pibid interdisciplinar eram duas escolas de ensino fundamental II, na época era coordenado pela Bernadete, como já comentei, eu ainda estava na escola com meu trabalho no Ensino Fundamental I. Mas, houve a possibilidade de incluir no subprojeto Pibid interdisciplinar mais uma escola, aí escolhemos o Dante que eu já conhecia e começamos em 2012 com o subprojeto Pibid no Dante Egreggio. No ano de 2013, com novo edital, enviei o subprojeto Pibid/Pedagogia e estamos desde 2014 com dez bolsistas, cada uma atuando em uma sala. O projeto foi pensado em função da necessidade da escola, que, na época, no PPP, indicava a dificuldade que se tinha em relação às práticas de leitura. Então, é pensando nisso que as meninas estão lá, para pensar junto com a professora o que fazer em nível de leitura. Hoje na escola se lê, e não é nossa fala, é fala da professora coordenadora.

Assim, o trabalho que as meninas têm feito, é bem bacana. Além de participar uma vez por semana na sala de aula ou a cada quinze dias com as duas supervisoras, elas vão ao HTPC, não muito, apenas duas vezes por ano, participam de orientação grupal e orientação

⁵¹ Escola Municipal de Ensino Fundamental Dante Egreggio, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

⁵² Prática pedagógica e trabalho coletivo na escola: resgate da narrativa e dos saberes dos professores, projeto que recebeu auxílio do Núcleo de Ensino (ProGrad, Unesp) e do CNPq.

individual com a orientadora aqui na universidade. Às vezes, fazem um grupo na escola, inclusive essa é uma prática que vem do Pibid anterior, o interdisciplinar, coordenado pela Bernadete, como os bolsistas eram dos cursos de Geografia, Educação Física e Pedagogia, eles sempre estavam juntos, por isso, na época, achavam importante ter um espaço por área e isso se chamava “Grupo Escola”. Então, em um momento a Pedagogia, em outro se juntava o pessoal da Geografia, isto é, quando os bolsistas queriam estar sozinhos, porque precisam fazer alguma coisa, denominamos de Grupo Escola.

Em relação à minha inserção na escola na condição de coordenadora do subprojeto Pibid, não é o que está fazendo a diferença, pois não tenho tido espaço ultimamente para isso. Eu e a professora Maria Antônia temos ido duas ou três vezes, para participarmos da apresentação das atividades desenvolvidas no ano, ou para apresentar novos bolsistas, ou para participar do HTPC com alguns estudos específicos solicitados pelas professoras. Mas, veja, existem algumas dificuldades, por exemplo, no primeiro semestre do ano passado, conhecendo a escola, eu quis propor que o projeto de literatura, feito pela bolsista da manhã, fosse junto com o da tarde, porque o trabalho coletivo não existe. Entretanto, isso trouxe muitos problemas, porque quando você não está acompanhando de perto, alguma coisa pode se perder. Então, o trabalho que poderia ter sido uma possibilidade de articulação entre as frentes, não deu certo, por isso, a partir do segundo semestre, cada bolsista fez com sua professora. Enfim, o projeto de literatura é lindo, Vinícius! Você tem que conhecer alguma vez as coisas que essas meninas estão fazendo, é muito legal!

E, além disso, o que eu queria resgatar do Pibid é o seguinte: nós não pensamos o Pibid como assistencialismo. Quero que isso fique claro. Nós estamos lá para colaborar com a escola, com a professora e com os alunos. Então, por exemplo, na Hora de Trabalho Pedagógico Individual – HTPI⁵³, as professoras sentam com as bolsistas e pensam junto o que planejar. Às vezes, nós aqui sabemos o que elas decidiram, se tem alguma dúvida, mas é lá na escola onde se constrói. Eu e a Maria Antônia não decidimos o que será feito durante o ano, não é por aí. O movimento nosso é outro e é bem legal! É uma construção junta mesmo, lá na escola. Aliás, devo ressaltar que as duas professoras supervisoras que tenho lá na escola, são maravilhosas. Elas têm uma seriedade, um comprometimento com a formação dessas meninas

⁵³ Segundo as diretrizes da Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo, o HTPI perfaz um tempo exclusivo do docente, destinado prioritariamente à preparação de aulas, materiais didáticos, correção de exercícios, atendimento aos pais dos alunos, orientação individual com o professor coordenador pedagógico, dentre outras atividades definidas na proposta pedagógica da unidade escolar. Vale lembrar que desde o ano de 2012, houve uma adequação da sigla HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual) para ATPI (Aula de Trabalho Pedagógico Individual), isto porque, o tempo destinado a essa atividade que era de 60 minutos, passou a ter 50 minutos, igualando-se ao tempo da hora aula.

que é absurdo. Elas tiveram que aprender juntas, está sendo um aprendizado para as duas supervisoras, porque as duas trabalham juntas.

No ano passado, fizemos oficinas, chamamos uma contadora de contos, depois levamos para o HTPC. O Camilo Riani, que é caricaturista e que foi o ilustrador do livro Dom Quixote, foi mostrar para os alunos o trabalho de um ilustrador de livros. Também tem um projeto coletivo que as bolsistas fazem que tem a ver com o trânsito, este projeto vem de cima para baixo e tem todos os anos. Elas ficam responsáveis por esse projeto há dois anos, desde o edital anterior do Pibid, elas já sabem que a escola conta com a colaboração delas para isso e elas recebem certificados por isso, então acaba sendo uma troca, pois quando há alguma coisa imposta, deve haver um esforço de ver o que é possível de se produzir a partir do que está sendo imposto. É uma pena que a dificuldade financeira esteja limitando bastante o trabalho com o subprojeto Pibid.

Outra coisa que eu quero falar é que no subprojeto Pibid não é tudo “cor de rosa”, sempre há adaptação, sobretudo pelo acentuado rodízio de professores que acontece na escola. Então, quem conhece o Pibid, tudo bem. Quem não conhece, até se adaptar, até saber que não são estagiários, que os bolsistas vêm com outra proposta, não é vir e aplicar. É um processo de relacionamento entre pibidianas e professora e até elas se acomodarem, se compreenderem, tendo que estar juntas sempre com as crianças. Mas, as meninas dão conta, elas aprendem que é necessário um movimento de cintura para algumas coisas.

Se você quiser, posso te mandar alguns artigos, a minha tese. Deste modo, poderá entender um pouco mais sobre como têm acontecido essas coisas. O projeto de extensão que foi objeto de pesquisa, como já te contei, sou coordenadora e pesquisadora desse projeto de extensão, nele puxei bastante na questão da escrita, tenho algumas coisas que foram produzidas. Por exemplo, tem uma aluna minha, que foi bolsista Fapesp por dois anos e que fez um levantamento bibliográfico sobre o que tem sido produzido de prática de escrita na graduação. Que é triste. Muito triste! É pouco. Mas, lógico, é sempre a reflexão, o autoconhecimento.

Mas insisto que há várias denominações do que pode ser a narrativa. Bom, não sei se interessa para o seu trabalho discutir essas coisas. Parece que cada pesquisador tenta um nome diferente, quer deixar uma marca, como sendo o fundador daquela linha. Então, por isso te falava do *slogan*. Tem um artigo do Zeichner⁵⁴ que fala sobre o professor pesquisador,

⁵⁴ ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

inclusive ele é um dos que trazem a concepção de epistemologia da prática, ele fez uma crítica a esses *slogans*. Não basta fazer um portfólio porque está na moda, mas, para que vamos fazer um portfólio? Por isso falo em prática de escrita, me livrei de qualquer referência que possa limitar meu trabalho.

Agora vou ler o texto da Camila, pois estou contando o que aconteceu com ela para todo mundo. Perguntei para ela se eu poderia ler e ela falou que sim, que eu podia socializar. Bom, também fala para mim, é uma carta de amor.

Silenciar, calar e esconder, para algumas pessoas esses três verbos não são significativos quando são lidos de maneira isolada. Entretanto, significam muito para algumas pessoas. Eles têm grande espaço na vida delas e são os causadores de muitas angústias e aflições. Eles fazem com que as pessoas percam a oportunidade de conhecer pessoas, de refletir de maneira significativa e de aprender. Algumas pessoas ouvirão isso e falarão que mudar é algo difícil que simplesmente começaram a falar, a se expor, mas será realmente fácil? Fatores que estão enraizados dentro de você, durante grande parte de sua vida poderão mudar como que em um passe de mágica? Sinceramente, não é algo fácil. Só quem vive assim pode entender como é difícil participar de uma discussão, quando se tem medo de ser julgado, de virar chacota, sei que não podemos viver isso que as pessoas acham, mas é bem difícil simplesmente ignorá-las e ser quem somos. Mas, será que a fala é a única maneira de você expor? Tenho aprendido nessa disciplina que não. Posso dizer que aprendi isso com o caderninho.

Pude notar que pessoas descontraídas para fala, não necessariamente conseguem colocar no papel o que sentem, o que pensam, ou seja, cada um tem a sua forma de demonstrar o que sabe. Dessa forma, o caderninho, virou, para mim, um modo de poder ser eu mesma. Na hora que estava escrevendo no caderno, durante esses últimos meses, esquecia-me de pensar de que outra pessoa iria ler, apenas escrevia minhas angústias, refletia sobre os assuntos estudados em sala, era um momento especial, no qual não pensava que poderia ser julgada por alguém, entretanto, quando o deixava na mesa e observava quem seria o próximo a pegar meu caderno, aí sim, começava a pensar sobre como a pessoa receberia tudo o que eu havia escrito. Posso lhe dizer que ficava aflita, ao recebê-lo de volta, mas quando o abria, me sentia querida ao ver os inúmeros comentários me dando força, sugestões, era um alívio. Posso dizer que comecei a conhecer algumas pessoas pelo caderno e sinto que elas também passaram a me conhecer melhor, pena que isso seja já no quarto ano.

Sentirei muita saudade do caderninho, porque era um momento de trocar, de refletir, de conhecer, de falar e de me reconhecer como alguém que sabe de alguma coisa, que pode contribuir com a discussão de algum assunto, visto que o silêncio faz com que eu duvide de minha capacidade e do meu entendimento. Outra contribuição do caderno foi que com ele a professora Laura conseguiu me enxergar desde o primeiro ano, como eu nunca imaginei que algum professor universitário enxergaria, pensei que seria invisível por não dominar a fala, entretanto, ela conseguiu me enxergar diante de quarenta e cinco alunos. Acredito que nunca na minha vida, nenhum professor me enxergou dessa maneira, visto que todos adoravam meu silêncio. Silêncio é sinal de aluno bom, aluno comportado, aluno inteligente. Pobre dos meus professores que acreditavam nisso, infelizmente, eles não sabem o mal que me causaram não estimulando a minha fala. Entretanto, acredito que isso se

tornou um bom exemplo para que eu busque a fala de todos os meus alunos. Por fim, agradeço à Laura por ter pegado o meu caderninho e me proporcionado esse desafio de falar, de me mostrar, pois como ela disse no meu caderno: essa era a minha última oportunidade de me mostrar, de me expor. Agradeço por ela me enxergar, por ter certeza que você, Laura, tem um dedinho na minha vontade de ser professora, visto que antes da sua disciplina, no primeiro ano, não tinha muita vontade de entrar na sala de aula. Muito obrigada a você e a todos os alunos participantes desta disciplina, sentirei muita saudade de me encontrar com você todas as quintas na sala doze.

Então, Vinícius, ela leu esse texto para a turma, tive a sorte. Imagina se eu não tivesse pegado o caderno. Falei: é tua última oportunidade para escrever, aí ela veio no último ali, nossa senhora!

Mas aí vem a preocupação de definir o que seria uma narrativa, e acho que o problema é exatamente esse, de tentar definir. Definir limita aquilo que eu estou tentando compreender. Neste caso, pegaria mais a questão da linguagem, porque aqui no campo da Educação, se fala narrativa, pensa numa coisa escrita. Inclusive, sugiro que você vá à exposição que nós fizemos com a turma de pós-graduação que está na biblioteca. Foi sobre a disciplina “Tópicos Específicos da Educação, da pesquisa, alteridade e formação: aportes teóricos e metodológicos”. Vai ver que é lindo! Uma poesia foi a disparadora do trabalho.

Sempre peço aos meus alunos uma escrita, pois penso que este é um movimento interessante e como os alunos da pós-graduação já não queriam mais escrever. Imagina, toda semana escrevendo. Bom, lemos “O Fotógrafo”, de Manuel de Barros⁵⁵ e ficou marcada na

⁵⁵ O poeta Manoel de Barros (1916-2014) trabalhou muito em suas obras com a temática da natureza, mais especificamente, o Pantanal. Mistura estilos e aborda o tema regional com originalidade.

O Fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada a minha aldeia estava morta.
 Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim num beiral de um sobrado.
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada mais na existência do que na pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Vi uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.

turma “a lesma na existência”. Então, propusemos fazer uma exposição que retratasse a lesma na existência. Foi a imagem que nós trouxemos, que é linguagem. Mas não fiquei tranquila, porque, como eles estavam cansados de escrever semanalmente, a apresentação de nossas imagens seria o último trabalho, porém, pedi uma escrita final, falando sobre o processo vivido, que é o que me importa, isto é, de que forma aconteceu tudo isso? Bom, fechou!

Fotografei o sobre.

Por fim cheguei a Nuvem de calça e o poeta.

Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir sua noiva.

A foto saiu legal.

Sobre o subprojeto Pibid/Educação Física, o contato e a entrevista com o professor

Roberto Tadeu Iaochite

O professor Roberto Tadeu Iaochite, formador vinculado ao Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, foi o responsável pela elaboração do subprojeto Pibid/Educação Física que é composto por dez bolsistas de iniciação à docência, dois professores supervisores e um coordenador de área. Dentre as ações propostas pelo subprojeto Pibid/Educação Física que estão expostas no projeto institucional da Unesp e que são desenvolvidas em escolas de Ensino Fundamental, três são destacadas: 1. *O diagnóstico da realidade escolar*, que ocorre por meio de parceria entre o subprojeto e as escolas e da análise de documentos disponíveis na unidade escolar, como o PPP, atas e diários de classe. Além disso, a partir da participação dos bolsistas em diferentes situações do cotidiano escolar, como a realização de entrevistas dirigidas com pessoas envolvidas com a escola, avaliação crítica das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores, buscando analisá-las do ponto de vista didático-pedagógico, refletindo sobre a contribuição delas para a efetivação do subprojeto Pibid/Educação Física na escola; 2. *Planejamento de ações a serem realizadas nas escolas*, que podem ocorrer durante a realização de seminários restritos para o estudo de temáticas definidas pelo chamado Grupo Escola¹. Utilização das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TICs, como ferramenta imprescindível e coparticipativa para o planejamento. Desenvolvimento e a divulgação das ações e resultados do subprojeto, com o objetivo de envolver a comunidade escolar os órgãos a ela relacionados, tanto na esfera político-pedagógica, quanto na acadêmico-científica. Desenvolvimento de matérias didático-pedagógicas a serem manipulados pela comunidade escolar; e 3. *Socialização e divulgação das experiências e resultados*, por meio de apresentações e encaminhamentos de produtos resultantes do subprojeto (relatórios sobre o subprojeto, artigos científicos, relatos de experiência, vídeos e publicações em geral impressa e digital), sempre com avaliação constante com vistas à retroalimentação das ações do subprojeto.

Com o professor Roberto houve três oportunidades de interação anteriores ao convite formal para a participação na pesquisa. A primeira ocorreu por acaso, no fim do mês de maio de 2015, quando conversamos durante um café, acompanhados pela professora Heloisa que

¹ Em síntese, como é destacado no projeto institucional da Unesp no Pibid, trata-se de um grupo de bolsistas que se comprometem em observar uma determinada temática na escola e que depois socializa suas impressões com os demais participantes do subprojeto, considerando a realização de leituras para conhecimento da temática e aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho docente, pelos alunos bolsistas e professores supervisores, sob orientação do coordenador de área.

nos apresentou e falou um pouco sobre o trabalho que se iniciava. O segundo encontro aconteceu na ocasião em que o Roberto trouxe um professor visitante da Inglaterra para falar sobre a Teoria Social Cognitiva aos alunos da pós-graduação em Educação Matemática. E a terceira vez que estive com professor, foi no evento, em junho de 2015, de apresentação das atividades desenvolvidas pelos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro à coordenação institucional do Pibid na Unesp.

Em meados do mês de outubro de 2015, foi enviado por e-mail ao Roberto, um convite formal para a participação na pesquisa, e anexo a tal mensagem seguiu uma cópia da apresentação da pesquisa. A carta original foi deixada no escaninho do professor no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Em pouco tempo o professor Roberto sinalizou positivamente à possibilidade de colaboração com o trabalho, inclusive, na reposta, já propôs a primeira semana de dezembro de 2015 como um período propício para a realização da entrevista. No entanto, no dia marcado, o professor se envolveu em um acidente de trânsito que gerou um pequeno transtorno e, por isso, precisamos adiar o encontro.

Depois de uma breve negociação de data e horário, agendamos para o fim do mesmo mês a entrevista que foi realizada no gabinete do professor no Departamento de Educação. Foi uma conversa longa e muito agradável em que o professor apresentou sua formação e falou sobre os temas propostos. Talvez, pela interação que tivemos anteriormente, essa foi uma entrevista que manteve, mais explicitamente, o tom de um diálogo, já que, como pode ser observado na textualização da entrevista, as falas de entrevistado e entrevistador se alternavam frequentemente.

Uma curiosidade a ser destacada, é que o professor não quis uma negociação da textualização por e-mail, como aconteceu com os demais colaboradores. Ele optou por um novo encontro para ampliar os esclarecimentos de alguns pontos da entrevista. Esse segundo encontro aconteceu em agosto de 2016 e conversamos por praticamente uma hora, retomando diversas passagens do texto. Inclusive, atendendo ao pedido do Roberto, esses novos esclarecimentos foram incorporados à textualização a seguir.

aqui na Unesp há cinco anos, mas trabalho no ensino superior há dezessete anos. O que de mais importante sobre minha apresentação, por exemplo, você gostaria de saber?

Na sua fala inicial apareceu o termo “autoeficácia”, talvez, nessa apresentação, fosse interessante você comentar um pouco sobre isso. Por exemplo, você disse que trabalhou nesse grupo de psicologia da Unicamp, mas quais são os referenciais que você tem trabalhado?

De certa forma, desde a graduação, sempre tive uma inclinação para os estudos na área da psicologia; por exemplo, o meu Trabalho de Conclusão Curso foi um estudo sobre a aprendizagem motora, que é um campo que vem da Psicologia. Minha dissertação de mestrado foi um estudo relacionado à Psicologia Positiva, e envolveu o estudo de um referencial que fala sobre a questão do quanto as pessoas se envolvem intensamente em uma atividade a ponto de elas estarem completamente concentradas e o quanto isso é gerador de satisfação – este estudo esteve relacionado à prática de atividades físicas. No doutorado, por já me inclinar um pouco para essa área da Psicologia, fui procurar alguém que trabalhasse dentro dessa temática, e foi aí que encontrei minha orientadora de doutorado. Ela é da Psicologia, é psicóloga e estava começando a estudar a “Teoria Social Cognitiva”⁶ do Albert Bandura⁷. Começamos o estudo sobre essa teoria juntos. Vale lembrar que esse referencial vem de outra abordagem dentro da Psicologia, mas que a gente encontrou na teoria do Bandura uma possibilidade de olhar para a formação de professores. Na verdade, não tanto para a formação, mas olhar para como os professores de Educação Física se percebiam em relação à sua própria competência para ensinar Educação Física na escola. Enfim, o trabalho

ponto de partida a realização de estudos, tomando como referenciais teórico-metodológicos a Psicologia Cognitiva e a Psicologia Comportamental. Desenvolvimento de atividades de pesquisa cujo eixo de estruturação no que diz respeito à Psicologia Cognitiva, seja a discussão dos conceitos e de dados de pesquisa sobre crenças e autocrenças, sobre mecanismos de autorregulação e sobre as relações entre a Teoria Social-Cognitiva do Desenvolvimento e a Análise do Comportamento. Tais informações foram extraídas do site do grupo, disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/neapsi/index.html>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

⁶ A Teoria Social Cognitiva adota a perspectiva da agência para o autodesenvolvimento, adaptação e mudança. Ser agente significa influenciar o próprio funcionamento e as circunstâncias de vida de modo intencional. Em síntese, segundo essa visão, as pessoas são auto-organizadas, proativas, autorreguladas e autorreflexivas, “com capacidades para perceber, planejar, alterar, influenciar e determinar os próprios comportamentos. Tais capacidades são amplamente discutidas no referencial da teoria social cognitiva, na qual situa-se o construto da autoeficácia” (IAOCHITE, 2007, p. 14).

⁷ Albert Bandura é um psicólogo cognitivo, de origem canadense, da Universidade de Stanford, que criou a Teoria Social Cognitiva que inicialmente era conhecida como Teoria da Aprendizagem Social. Este teórico centralizou suas pesquisas no estudo do comportamento humano, quando este está inserido no contexto social, valorizando os processos cognitivos do indivíduo. Para Bandura o homem não é totalmente influenciado pelo meio, pois suas reações e estímulos são autoativadas, na Teoria Social Cognitiva o homem não é visto como um ser passivo dominado pelas ações ambientais, mas sim como um ser influente em todos os processos. O comportamento não precisa ser reforçado para ser aprendido ou adquirido, o homem aprende e adquire experiências observando as consequências dentro do seu ambiente, assim como as vivências das pessoas aos quais convive. Essas informações podem facilmente serem encontradas em uma de suas biografias disponíveis na internet.

foi nessa direção. Então, em termos de referenciais, atualmente o que eu tenho trabalhado, estudado, investigado, que tenho proposto nos meus projetos, é sempre dentro do referencial da Teoria Social Cognitiva do Albert Bandura, que inclui a noção de autoeficácia⁸.

Roberta Azzi⁹ é o nome de minha orientadora no doutorado, ela inclusive está se aposentando, mas tem uma trajetória muito forte na Psicologia, na formação de professores e no ensino de psicologia. Tem uma história muito interessante dentro da própria Psicologia no Brasil, porque o pai dela foi quem introduziu o primeiro curso de Psicologia no Brasil, inclusive foi um dos discípulos do Skinner. Então, o trabalho de doutorado foi muito interessante, porque esse grupo do qual fiz parte, era um grupo de cinco psicólogas onde cada uma trabalhava dentro de uma determinada linha, tinha uma professora que era vygotskyana, outra professora que tinha uma formação muito forte na Psicologia Social. Enfim, foi muito interessante. Mas não sei se falei tudo dessa minha formação.

A intenção do tema “apresentação” é saber quem você é, de onde você está falando. Nesse sentido, fique à vontade para escolher a temática para continuar a fala.

Bom, posso começar a falar do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência – Pibid e vou misturar talvez com “narrativas” e “formação”. Acho que é isso mesmo, esse referencial que mencionei tem me inspirado muito nos meus projetos e o Pibid é um deles. Desde que cheguei à Unesp, tenho procurado me envolver com diferentes projetos, até acho que me envolvi muito e, por isso, precisava ter botado um pouco o pé no freio. Os projetos que vão aparecendo, em editais da própria Unesp, são muito interessantes. Nesses cinco anos que estou aqui, já passei por todos os projetos que poderiam existir, isto é, projetos de ensino, projetos de pesquisa e projetos de extensão.

Por conta de ser professor da disciplina de Estágio Supervisionado, é claro que o cenário e o contexto onde procuro realizar os meus estudos, tem sempre relação com a ideia da formação de professores. Então, o que tenho feito e que talvez tenha sido a minha contribuição para um grupo do qual faço parte aqui na Unesp, o Nepef, que é um núcleo, um grupo de estudos de formação de professores, de formação profissional de Educação Física¹⁰;

⁸ Sinteticamente o construto da autoeficácia, desenvolvido por Albert Bandura, tem contribuído com os estudos sobre o comportamento humano nas organizações. A autoeficácia é tida como a crença que o indivíduo tem sobre sua capacidade de realizar com sucesso uma determinada atividade.

⁹ Roberta Gurgel Azzi é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora Livre-docente junto ao Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental - Neapsi. Orienta e realiza investigações principalmente a partir do referencial da Teoria Social Cognitiva. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

¹⁰ Uma breve descrição do grupo, liderado pelo Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, indica que as repercussões do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Formação Profissional no Campo da Educação Física – Nepef, incidem, de um modo geral, no fomento à produção e disseminação de conhecimentos interdisciplinares com enfoque

é trazer um referencial diferente para estudar a formação. Deste modo, o que tenho tentado fazer ao me envolver com esses projetos, é olhar para o cenário da formação na perspectiva da Teoria Social Cognitiva. É essa a lente que trago para os projetos, e o Pibid é o meu mais recente projeto.

Nesse projeto, há uma preocupação muito forte em associar duas coisas: a primeira delas é garantir aquilo que é o objeto, de fato, do programa Pibid, ou seja, fazer essa inserção do aluno, do futuro professor na escola, para que ele conheça esse ambiente no qual ele vai se inserir profissionalmente dentro de pouco tempo. E a segunda é garantir que essa inserção na escola, essa aproximação do aluno com a escola, não seja uma aproximação desprovida de um referencial, de algo que ele possa olhar para aquela realidade e entender aquela realidade a partir de uma lente. Não é única, não é a melhor, mas é uma lente por meio da qual ele poderá entender os processos de ensino e aprendizagem, ou ainda, as relações que se estabelecem dentro da escola, tentando fazer uma leitura a partir daquilo que a gente vem discutindo, que é essa ideia da Teoria Social Cognitiva.

Especificamente, no caso do Pibid, uma das coisas que me levou a fazer o projeto, foi, de fato, reconhecer um aspecto que no campo da Educação Física vem se perdendo dentro da escola, que é a questão da prática de atividade física e dos hábitos saudáveis. Então, como a Educação Física, de alguma forma, tem buscado um caminho em que a discussão sobre hábitos saudáveis vem se perdendo ao longo do tempo e já que a ideia de mudança de hábitos é uma questão que tem tudo a ver com a Teoria Social Cognitiva, pensei: está aí uma possibilidade de juntar essas duas coisas. Levar uma temática para a área que está se pulverizando, segundo minha percepção, de uma maneira que não tem caracterizado muito a área dentro da escola. Do mesmo modo, já reconhecia que essa discussão sobre hábitos saudáveis aqui na formação inicial é algo que está se perdendo, isto é, os alunos, futuros professores de Educação Física, não têm discutido muito essa questão dos hábitos saudáveis e o que é pior, eles não têm sido levados a aprender como ensinar isso na escola.

sociocultural, histórico, curricular e metodológico no campo da Educação Física, e mais especificamente: na constituição do campo Educação Física; na formação inicial e continuada; na relação Universidade – Mercado de Trabalho; no resgate da memória da cultura corporal brasileira e nas discussões relativas às políticas públicas no que diz respeito às propostas curriculares de Educação Física para a Educação Básica e ensino superior. Espera-se promover um processo de intervenção na realidade educacional com vistas a possibilitar o revigoramento da praxis profissional e a melhora da qualidade de ensino, bem como contribuir para este processo com cursos temáticos, orientação a trabalhos de conclusão de curso, de bolsistas de iniciação científica e de alunos de pós-graduação e na prestação de assessorias. Tais informações foram extraídas do site da Pró Reitoria de Pesquisa da Unesp – Prope, disponível em: <http://prope.unesp.br/grupos_pesquisa/grupo_detalhado.php?id_grupo=0330708WLRD8Q5>. Acesso em: 04 abr. 2016.

Então, o Pibid está sendo o projeto que está me proporcionando pensar, ao mesmo tempo, em formação, em teoria e em aplicação dessa teoria, reunindo tudo isso dentro de um único projeto. Logo, o que me levou a iniciar o trabalho com Pibid, foi essa inspiração no sentido de resgatar uma temática dentro da área, pouco trabalhada, pouco ensinada, mas que tem um respaldo teórico forte, geralmente em publicações internacionais e que poderia trazer para nós algumas possibilidades de aplicá-la dentro da escola.

Deste modo, o nosso projeto Pibid é um projeto de como ensinar hábitos saudáveis na escola por meio das aulas de Educação Física. E esse “como ensinar” passa pelo referencial da Teoria Social Cognitiva, é a partir dele que vou trabalhar esse “como ensinar”. Inclusive, o trabalho com hábitos saudáveis dentro da escola, é um projeto que tem sido uma alegria para mim, para os bolsistas e para os professores da escola, porque, como essa é uma teoria que, de fato, é muito concreta na prática, a gente tem conseguido, tanto pela observação do comportamento dos alunos, quanto pela forma como eles têm respondido aos nossos instrumentos de coleta de dados, perceber uma mudança inicial, mas que está caminhando para ser uma mudança bastante significativa. Ainda não é uma mudança muito grande, mas é uma mudança que a gente tem visto acontecer na prática, no discurso dos alunos, quando eles, por exemplo, relatam nos questionários a respeito de como anda esse processo de mudança dos hábitos saudáveis deles.

Uma das coisas que a gente já conseguiu detectar entre quando nós começamos e quando realizamos nossa última avaliação, é que teve um aumento do nível de conhecimento deles sobre, por exemplo, como se alimentar melhor e como fazer para praticar mais atividades físicas. Então, isso é uma coisa que eles já começam a dar evidências para a gente de que o projeto tem atingido as metas que se propôs atingir em relação à mudança do comportamento dos alunos da escola. Vale lembrar que a nossa principal meta, é que nesse tempo de duração do projeto, do ponto de vista da prática, que os alunos consigam mudar o nível de conhecimento e o nível de comportamento em relação aos hábitos saudáveis.

Quando falamos em hábitos saudáveis, a gente está pensando em hábitos alimentares e da prática de atividade física. Do ponto de vista da mudança aqui no Pibid, buscamos que esses futuros professores se sintam mais capazes de ensinar essa Educação Física lá na escola. O Pibid busca preparar os bolsistas, nossos futuros professores, de modo que consigam, de fato, perceber que, a despeito das dificuldades que eles observaram, a despeito dos obstáculos que eles viram que acontecem nas aulas, no interior da escola, eles se sintam autoeficazes para ensinar essa Educação Física.

Portanto, o meu trabalho com eles aqui na universidade, é de tentar fazê-los, primeiro, adquirir as ferramentas que eles precisam para ensinar e, segundo, entender que eles podem se sentir confiantes em usar essas ferramentas na prática; e, lá na prática, o que quero é que haja essa mudança de comportamento efetivamente, porque uma vez que os alunos lá na escola começam a dar evidências de que eles estão aprendendo, de que eles estão conseguindo fazer o que os futuros professores estão ensinando, isso passa a ser uma fonte de informação para esses futuros professores de que eles são capazes de fazer o trabalho. Então, para mim, uma coisa está muito atrelada à outra, isto é, preciso garantir que esses alunos, futuros professores, consigam fazer isso, tenham conhecimento necessário para poder fazer isso e quando eles vão para prática para aplicar, preciso que esses alunos da escola, demonstrem para esses futuros professores que tudo está dando certo.

É um desafio muito grande, porque nem sempre tudo o que é ensinado bate ou dá certo. Nesse sentido, nas nossas discussões aqui na universidade, sobretudo nas reuniões, a gente acaba discutindo muito sobre o que não deu certo, por que não deu certo, o que foi feito, qual foi a causa e o que a gente pode pensar que aconteceu para que aquela atividade proposta não tenha dado o resultado esperado. Enfim, do ponto de vista do Pibid, ele está amarrado nessa relação entre teoria e prática.

Outro aspecto que entra no projeto, que acredito que seja desafiador e inovador, ao mesmo tempo, é o envolvimento da família. Para o funcionamento deste projeto de mudança de comportamento dos alunos em relação aos hábitos saudáveis, a escola precisa estar envolvida, os professores, os pibidianos, futuros professores, precisam estar envolvidos, mas, sobretudo, os pais precisam estar muito envolvidos. Então, a gente tem no nosso grupo o que chamamos de “grupo escola”, que começa a funcionar efetivamente agora no próximo ano, em 2016, com encontros periódicos para fazer com que os pais entendam o que os filhos deles estão aprendendo em termos de hábitos saudáveis. A intenção é que esses pais sejam coparticipantes desta mudança, já que muito do que vai acontecer na mudança desse aluno dentro da escola, vai ter reflexo dentro da casa e não necessariamente na aula de Educação Física. Então, o projeto está amarrado desta forma, é uma rede. Não se trata de pensar apenas no projeto de formação em si, mas onde queremos chegar com essa formação, o que a gente quer que aconteça nessa formação, nesse período em que os pibidianos vão estar lá na escola. Até porque, segundo minha opinião, não tem nada mais forte para evidenciar a sua crença de capacidade – e até mesmo outras coisas que podem vir juntas com essa crença de capacidade – do que uma evidência concreta daquilo que você está fazendo, que revele que você está seguindo um caminho adequado.

O que mais do Pibid que preciso ou que posso apresentar para você em relação ao projeto? O Pibid tem sido uma inspiração também para a revisão da minha própria prática, dos meus modelos de formação aqui dentro da Unesp. Por exemplo, como no Pibid a gente consegue ter muito mais acesso aos alunos, pibidianos, em relação ao que eles estão fazendo, do que quando comparado com outras disciplinas e até mesmo com relação ao estágio, isto é, tenho muito mais contato com os pibidianos do que com os estagiários; o que eles me dizem a respeito do que está acontecendo na escola ou do que eles estão percebendo de dificuldade, tudo isso me ajuda, de alguma forma, a remodelar, por exemplo, minha disciplina de estágio. Como os pibidianos têm muito mais contato com a escola, e contato não só em termos de carga horária, mas contato com o contexto como um todo, acabo me utilizando destas reflexões para poder, por exemplo, organizar coisas que dizem respeito a minha disciplina de estágio. Então, isso tem sido muito bacana. Não foi algo que foi pensado inicialmente, mas é algo que tem sido decorrente deste processo do Pibid, já que sou o coordenador deste projeto e ao mesmo tempo sou o professor de estágio e de prática de ensino. O que não é necessariamente uma condição, mas, neste caso, tem sido muito interessante por conta disso.

Uma das coisas que chamou a atenção é a sua sensibilidade enquanto professor aqui da universidade, em reconhecer que há coisas que acontecem no Pibid que podem influenciar também a sua prática. Não é apenas o formador influenciando simplesmente na formação daqueles futuros professores, mas como os pibidianos estão atuando na escola, as práticas do formador na universidade podem ser também influenciadas pelo o que acontece na escola e pelo trabalho dos bolsistas do Pibid. Deste modo, existe a possibilidade de produzir alguma coisa juntos.

Senti isso mais forte com o Pibid. Com o estágio isso acaba acontecendo, porque como a gente tem esses encontros para discutir o estágio, é claro que eles vão dizendo coisas que aconteceram na escola e que me fazem pensar, que me fazem dizer: poxa, olha isso, não tinha previsto no meu programa, talvez devesse incluir, porque tem sido recorrente em várias escolas. Então, isso acaba acontecendo, no entanto, com o Pibid, isso acontece de um jeito mais forte, porque, de fato, os alunos estão mais tempo dentro da escola, eles têm mais coisas para contar, que não se limitam à observação das aulas de Educação Física, como é a questão do estágio. De fato, essas coisas têm me mobilizado, por exemplo, a reorganizar minhas disciplinas de estágio, não só do ponto de vista do conteúdo, mas do ponto de vista da estratégia de como vou trabalhar, abordar com os alunos determinado conteúdo. Por exemplo, uma coisa que tem me desafiado atualmente é o uso de tecnologia digital na disciplina de estágio, decorrente de uma mobilização que foi provocada pelo Pibid. Esse tipo de coisa tem

acontecido com frequência. Estou usando o estágio como exemplo, porque estou trabalhando nessa disciplina desde antes do Pibid e agora com o Pibid e, de certo modo, consigo ver o quanto me sinto mobilizado às mudanças depois do Pibid.

Isso aparentemente traz elementos de um entendimento do que é o Pibid, isto porque, em certos momentos, observamos algumas leituras equivocadas sobre o Pibid, isto é, de entender o Pibid como um estágio, por exemplo. O Pibid não se limita ao estágio, existem outros elementos relacionados ao projeto. No entanto, trabalhar com o Pibid e com o estágio, como você está fazendo, pode trazer outras possibilidades para o próprio estágio.

Pensar o estágio de outra forma, atividades que a princípio não estavam planejadas para a disciplina de estágio e que começo a trazer, porque são atividades que tem dado certo no Pibid, principalmente nesta relação de envolvimento entre a universidade e a escola. Então, como na área da Educação Física, trabalha-se muito dentro dessa perspectiva de aproximação de universidade e escola, o Pibid e o estágio acabam tendo alguns objetivos muito próximos. Agora o que se faz no estágio e o que se faz no Pibid, são coisas diferentes, porque para além desse objetivo de aproximação entre universidade e escola, o Pibid tem seus objetivos específicos e o estágio tem os dele. Acho que esse é um dos pontos de convergência, que eu diria entre o estágio e Pibid. O que mais sobre o Pibid? Tem alguma coisa que não falei e que de repente você acha que é interessante de comentar?

Talvez os aspectos mais gerais, por exemplo, a escola em que o Pibid atua aqui em Rio Claro, foi você quem começou com o projeto desde o início?

Então, no atual edital, esse foi um projeto que começou comigo, mas participava como colaborador no edital anterior. Ele foi planejado para duas escolas, uma escola municipal de ensino fundamental I¹¹, e uma escola estadual de ensino fundamental II¹². Em cada uma das escolas há cinco pibidianos e um professor supervisor. O que é bacana dentro deste projeto, é que consigo acompanhar um ciclo inteiro de formação, por exemplo, analisar o ensino fundamental e ver como a questão dos hábitos saudáveis vai se modificando ao longo do desenvolvimento. O projeto atende, em uma das escolas, crianças do primeiro ao quinto ano e na outra escola, atende do sexto ao nono ano. Então, é muito interessante porque conseguimos ver um ciclo inteiro, isto é, como essa questão dos hábitos saudáveis vai se modificando, para pior, infelizmente, e o quanto esse assunto vai se afastando muito das aulas de Educação Física. Assim, esse é um dado que para mim é interessante de começar a ser discutido,

¹¹ Escola Municipal de Ensino Fundamental I Monsenhor Martins, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

¹² Escola Estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio Odilon Corrêa, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

porque, para além das questões de formação, tem uma questão aí, que é, de fato, muito importante de ser colocada para a escola, ou seja, o quanto a escola se compromete com o ensino deste conteúdo dentro do seu currículo?

Um aspecto interessante sobre o Pibid na escola se refere ao modo como os próprios professores percebem que há algo diferente, se comparamos as atividades do Pibid com o que comumente acontece com o estágio, o pibidiano está na escola o tempo todo, está na sala dos professores, ele não vai embora, os professores se acostumam com a sua presença e começam a interagir.

Na Educação Física, especificamente, a gente consegue outro tipo de contato, em relação ao estágio, porque o último estágio é um estágio de gestão, isto é, o estagiário da Educação Física acompanha e desenvolve um projeto com a coordenação pedagógica sobre algum tema relacionado à gestão. Por exemplo, um aspecto que tem sido difícil para a gestão pedagógica trabalhar é a questão da indisciplina dos alunos, então, um grupo de estagiários que está desenvolvendo suas atividades na escola, colabora com a elaboração de um projeto para trabalhar com essa temática da indisciplina, desenvolvendo um trabalho que possa ajudar a coordenação. Mas isso é, até onde sei, uma proposta de estágio da Educação Física. Foi uma proposta feita pelo professor Samuel¹³, mas que os outros cursos de licenciatura do instituto não têm.

Uma das coisas que têm sido discutidas na Educação Matemática e que talvez isso figure de algum modo aqui na Educação também, é que o Pibid é uma das poucas políticas públicas que têm tentado romper com aquela ideia do modelo “três mais um”, onde se pensa, no início do curso, apenas na teoria e no final, em um pequeno espaço da formação, que o futuro professor terá contato com algumas práticas pedagógicas.

A inserção um pouco antecipada dos alunos na escola tem mexido com eles, percebo isso no discurso dos futuros professores. E tem mexido de um jeito positivo, isto é, de fazê-los pensar, de fato, na possibilidade de que a escola é um espaço bem bacana de trabalho, de construção de uma carreira. Aliás, o Pibid vem com essa perspectiva, de aumentar a atratividade pela carreira docente. Inclusive, digo que para muitos dos bolsistas que tenho coordenado isso tem acontecido, ao menos no discurso deles isso tem aparecido um pouco mais.

¹³ Professor Doutor Samuel de Souza Neto, é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade do e professor Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Informações retiradas do currículo acadêmico do professor, disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

Tenho a impressão também que o trabalho no Pibid, busca romper um pouco com o discurso romântico sobre a escola, que em algum momento possa aparecer no curso de licenciatura, isto é, nem sempre tudo vai dar certo, mas não é por isso que vou desistir de tentar. Neste sentido, o Pibid pode servir como uma preparação para os imprevistos que poderão aparecer ao longo da atuação docente.

É verdade! Isso acaba acontecendo e percebo isso nos próprios alunos, pois, comumente, eles têm uma expectativa muito grande de que tudo aquilo que eles estão planejando, tem que funcionar. E, ao menos no começo do projeto, que já está com dois anos, eles lidavam com muita dificuldade com o fracasso. O fracasso para eles é um negócio muito complicado, ter preparado toda uma aula diferente, que envolvia muitas coisas que eles sabem que a escola não oferece, mas chegar lá e os alunos se negarem a participar, isso para eles é um fracasso total. Então, essa questão da preparação para o imprevisto, a preparação para o fracasso, isso faz parte.

E entender que esse fracasso me dá a chance de problematizar o porquê a atividade proposta não deu certo, e isso, de certo modo, pode ampliar as possibilidades de compreender as potencialidades e limitações da atividade que foi proposta.

Isso é interessante, porque como eles já rodaram entre as duas escolas, eles conseguiram, inclusive, perceber que com o ensino fundamental I, quase tudo o que eles propõem funciona. Mas quando eles vão ao sétimo, oitavo e nono ano, eles acham que aquela intervenção que eles prepararam está maravilhosa, aí chega na escola e os alunos dizem: não quero fazer! Então, esse choque é, de fato, importante. O Pibid proporciona isso, bem como o estágio, a diferença é que o Pibid proporciona também muita discussão em grupo. Isso, de alguma forma, também faz ideias brotarem, diria que no Pibid o agir está muito mais relacionado ao ponto de vista da reflexão, é um programa que você está mais inserido, mais comprometido. Até porque no Pibid você escolhe ir, quero ou não fazer parte, o estágio não.

Mas também não vejo uma coisa em detrimento da outra. São espaços diferentes, mas que cada um conserva a sua possibilidade de trabalho, a sua potencialidade.

Sem dúvida! Sem dúvida. Até porque, o estágio garante uma condição que é extremamente importante para o futuro professor, isto é, estar inserido dentro daquela realidade, ter a possibilidade de receber a supervisão de outro professor mais experiente. Quer dizer, têm muitas similaridades, o que acaba acontecendo é que os funcionamentos dessas duas propostas de formação acabam sendo muito diferentes. Até mesmo pelo conjunto de regras e de regulações que fazem com que a realização de cada um desses processos, o do estágio e do Pibid, acabe acontecendo de formas diferentes.

Penso que ambos os projetos, estágio e Pibid, têm uma preocupação muito nobre e necessária que é trazer para o debate a temática da formação. Além disso, existe um ponto de congruência entre os dois projetos que é aproximação entre a universidade e a escola. Então, do ponto de vista da concepção da proposta do estágio e do Pibid, ao menos nesse espaço formativo que ocupo, as duas propostas se aproximam, por isso, vejo questões que podem ser facilmente trabalhadas nas duas propostas.

É claro que o Pibid tem a questão da escolha, enquanto o estágio é uma obrigatoriedade. Diria que o Pibid tem a possibilidade de um contato maior com a escola, mas, se eles são diferentes ou iguais? Eles têm pontos de convergências, um deles, é a aproximação da universidade com a escola, ambos têm a preocupação com a formação de qualidade do futuro professor. Mas, o Pibid tem algumas metas e necessidades que o Estágio não necessariamente compartilha, por exemplo, a ideia de o Pibid atuar como um programa relacionado à atratividade da carreira docente, o estágio não tem, explicitamente, essa característica. Claro que dependendo de como o estágio é conduzido, ele pode influenciar na atração da docência, por parte do licenciando, mas, não passa pelo estágio, a atratividade como meta. No estágio, provocamos para que o aluno, de fato, continue a se interessar por essa questão da docência, mas o Pibid vem mais carregado dessa expectativa.

A natureza do surgimento do Pibid também difere um pouco da função do estágio. No entanto, como ambas são propostas de inserir o professor na escola e fazer com que ele se identifique com a docência, os objetivos são muito parecidos, logo, para mim, é muito fácil confundir uma coisa com a outra. No Pibid, o meu nível de tolerância para algumas coisas é diferente do estágio, não que seja uma despreocupação com a qualidade, mas porque o envolvimento do pibidiano com a escola é maior, isto é, no Pibid, o bolsista se envolve com questões que vão além da área específica. No estágio isso não acontece, já que o foco acaba sendo muito mais específico para a área em que se está realizando o estágio.

Então, nesse sentido, para mim, esse é um ganho do Pibid e que o estágio, por ter uma legislação muito própria e objetiva em relação ao que o estagiário pode ou não pode fazer, em termos de carga horária e de uma série de coisas, que acabam não permitindo essa exploração que o Pibid faz. Em síntese, penso que estágio e Pibid, partem de uma expectativa muito nobre e necessária hoje para o nosso país, que é essa ideia do incentivo à formação de professores, mas, ambos os projetos acabam tendo limitações regulamentares que os diferenciam.

Como supervisor de estágio e coordenador de área de um subprojeto Pibid, tento estabelecer critérios para cada um dos programas, inclusive, porque tem estagiários que são

pibidianos e nem sempre essa é uma situação muito fácil de administrar, já que no momento em que o aluno está no papel de estagiário, ele tem um conjunto de atividades e metas que precisam ser executadas. No entanto, no dia seguinte, quando esse mesmo aluno vai para a escola em que ele é pibidiano, quero que ele tenha consciência do seu envolvimento com o Pibid e o que isso representa para a escola. Por vezes, no depoimento dos professores em formação que se encontram nessa situação, o Pibid e o estágio são muito próximos, mas, preciso que ele entenda que o Pibid é outra experiência e que o estágio não dá conta de cobrir. Não devo negar que acho difícil ter essa clareza polarizada, quando se tem esses polos se conversando o tempo inteiro e com finalidades muito próximas.

Mais para queijo e vinho do que para água e óleo.

Exatamente! O que mais poderia falar em termos de Pibid?

Com relação ao envolvimento dos bolsistas do Pibid com as atividades que você tem proposto, tem sido marcante? Eles têm se envolvido com as atividades?

Muito! Muito. Uma das coisas que vejo, é o quanto eles querem que tudo aquilo que eles fazem dê certo. Então, assim, a gente tem uma reunião semanal com todo o grupo e depois eles têm outra reunião por grupo escola, o grupo do Monsenhor e o grupo do Odilon, onde eles ali discutem como serão as aulas ou as intervenções que eles já prepararam: quem será o responsável? Como eles estão pensando em fazer isso acontecer? Quem irá registrar? Enfim, tem um nível de envolvimento para que as coisas deem certo. Eles querem que as coisas deem certo, de fato. Esse tem sido um aspecto muito interessante, porque é um aspecto que vai contagiando, é o tipo de coisa que contagia o outro. Ver que o seu colega está se dedicando tanto para que a aula dele dê certo, de alguma forma mexe com você, para que você faça o mesmo na hora que chegar a sua aula. Então, é o tipo de uma energia que vai alimentando todo mundo ali.

Aliás, o envolvimento tem sido grande, inclusive com atividades que, a princípio, não seriam atividades planejadas pelo Pibid. Por exemplo, no Odilon e no Monsenhor eles fizeram uma atividade de arrecadação, no ano passado, de fraldas geriátricas para levar para o lar dos velhinhos aqui em Rio Claro, depois foram entregar esse material. Esse ano, se não me engano, teve uma mobilização para conseguir alimentos, só não me lembro se foi para a casa das crianças. Eles estão, de alguma forma, sempre mobilizados a cooperar com as atividades que a escola tem promovido e que, a princípio, são atividades que não são iniciativas do Pibid e que em alguns casos não necessariamente são atividades relacionadas diretamente com a área do conhecimento.

Até porque esses projetos diversificados deverão fazer parte de sua prática quando esse futuro professor for atuar na escola, ou seja, ele não deverá se preocupar apenas com a disciplina que ministra. O Pibid dá essa possibilidade, de não restringir o trabalho dos bolsistas, simplesmente, à disciplina, à matéria, ao conteúdo específico. Existe a possibilidade de se envolver de modos diferentes e isso, possivelmente, vai ter reflexos no conteúdo específico.

Uma das coisas que acho que o Pibid tem proposto e tem conseguido, justamente por conta dessa duração e da forma como os alunos vivem a escola, é a possibilidade de começar a aprender a dialogar com o outro. Como é que você convence o outro a participar de uma ideia sua? E como é que você se deixa convencer também pelo outro quando ele propõe alguma coisa em conjunto com você? Então, acho que isso é uma das coisas que o Pibid tem alcançado de um jeito muito interessante e que nem sempre é o conteúdo específico daquela disciplina que você está ensinando.

Uma curiosidade, se você me permite uma questão um pouco mais técnica: como é esta questão do professor aqui do Departamento de Educação, coordenar um Pibid da Educação Física?

Como uma das exigências do Pibid é que o professor coordenador de área seja licenciado na área em que ele vai coordenar, então, automaticamente poderia participar por conta de que sou licenciado em Educação Física, embora esteja no departamento de Educação. Então, isso o próprio edital do Pibid prevê. Na época de abertura do edital, entrei em contato com os colegas do departamento de Educação Física, via coordenação de curso, perguntando se haveria alguém que tivesse interesse em fazer parte deste edital, ou que quisesse participar junto comigo na construção de um projeto. Como, na época, não havia ninguém no departamento de Educação Física interessado, fiz sozinho. Foi aí que eu entrei aqui pela Educação. Na verdade, foi por uma questão mesmo de regimento do próprio Pibid.

Bom, em termos de formação de professores, o que gostaria de colocar ainda em relação a isso é que para mim o Pibid é um dos programas que mais tem dado conta de trazer essa discussão e fazer essa discussão se tornar ações, no que diz respeito a formação de professores na escola hoje. Dentre os vários programas que o governo tem proposto, vejo no Pibid um programa de muita repercussão, durante a formação e após a formação desse professor. Sobretudo, desse professor que inicia na carreira, porque a gente tem observado do ponto de vista da formação de professores que o número de professores que iniciam na carreira docente, tem diminuído muito nos primeiros três anos de docência. Isso não era uma realidade há dez anos, quinze anos atrás, por exemplo. E este fato vem aumentando com certa força, o

que faz com que o Pibid ganhe ainda mais notoriedade para poder combater esse tipo de processo que vem acontecendo. Nesse sentido, além da pouca atratividade pela carreira docente, ou seja, as pessoas, os adolescentes e os alunos quando ingressam no ensino superior, pouco têm se interessado pela carreira docente; aqueles que passam por esse processo começam a desistir muito cedo.

Logo, temos dois problemas, um problema de que as pessoas não estão querendo entrar e o outro problema é que as pessoas não estão querendo ficar. Então, penso que o Pibid tem sido sim um programa que ajuda, que contribui, que traz um impacto nessa questão da formação de professores. Acho que ele é um programa que, do ponto de vista da formação de professores, ultrapassa a visão tecnicista, o modelo muito racional, técnico. Ao menos no nosso programa, no nosso projeto, vejo que a gente tem dado conta de trabalhar com essa questão de levar o futuro professor a pensar sobre o que ele faz, não só antes, mas ao longo da ação, e depois que ele termina a ação, no sentido de entender: o que aconteceu nesse momento da minha aula? Por que isso não deu certo? A quem devo recorrer para evitar que isso aconteça novamente? Então, de fato, em termos de formação, como acredito nesse modelo de profissional que sabe fazer, mas que também sabe pensar sobre o que ele faz; o Pibid tem ido muito nessa direção. Do ponto de vista de uma formação de professores práticos, reflexivos, que deem conta de ir além do simples fazer. Claro que existem outras problemáticas que o Pibid por si só não dá conta de resolver tudo, mas ele tem ajudado muito, nessa questão de pensar uma formação de professores que vai nessa direção. Em termos de formação de professores, o que você acha significativo que eu possa trazer uma reflexão?

Penso que a política pública do Pibid é significativa a ponto de fazer com que o aluno entenda o que é trabalhar na escola e atuar no ensino básico e me dá a chance de decidir com clareza se quero ou se não quero constituir minha carreira profissional como professor da Educação Básica.

Uma das coisas que inclusive tem sido motivo de se pensar na suspensão do Pibid, como programa de formação de professores, tem sido de fato isso, ou seja, o número de egressos do Pibid atuando na Educação Básica, não é o número desejado, ou esperado pelo governo, sobretudo pelo investimento feito nesse programa. Agora, uma coisa que é importante a gente pensar também e que me veio um pouco a imagem a partir do que estávamos conversando, é o aluno esperar que tudo dê certo lá na escola, só porque ele entende que ele organizou uma aula fantástica e ele acha que vai dar certo e quando chega na escola e aquela aula não funciona, o estudante acaba se frustrando. Para mim, de uma forma comparativa, o Pibid acaba sendo um pouco isso, isto é, o governo tem um programa ótimo,

com altos investimentos, mas quando vai para a realidade, o cenário não se mostra de acordo com aquilo que o governo previu, pois, o número de professores não está sendo tão grande. Mas óbvio que existem outros condicionantes que devem ser levados em consideração. O fato de ter feito um programa excelente, com boas condições, não significa necessariamente que ele vai dar certo, sobretudo, quando ele se contrapõe a uma realidade pouco atrativa, com muitas condições desfavoráveis para o trabalho, como é a carreira de professor. Quer dizer, o fato de você ter feito um programa de formação bom, ou o fato de você ter planejado uma aula muito boa, se você não consegue entender as condições operacionais onde essa aula vai ser desenvolvida ou onde esse programa vai ser aplicado, ou ele vai ser gerenciado, em relação a esses outros condicionantes que estão fora deste programa, corre-se o risco de se encontrar imprevistos.

É importante a gente pensar nessa ideia de que o Pibid, de fato, tem tornado, pelo menos posso falar a partir do meu projeto, os alunos muito mais críticos. Muito mais atentos ao que eles vão encontrar lá fora. Neste sentido, o que o governo, de certa forma, precisa começar a fazer é, paralelamente a incentivar o ingresso na carreira docente, cuidar desses outros condicionantes que estão já em ação nesta carreira docente. Isto porque, como pibidiano, estou vislumbrando o que vou encontrar, mas o cenário que vou encontrar, não é algo que me dá as garantias de mudança. Porque posso até não encontrar o cenário perfeito quando ingressar na carreira docente, mas preciso acreditar que este lugar está em transformação positiva, porque vou construir uma história, uma carreira naquele espaço. Logo, preciso acreditar nesse espaço. Tudo bem que existam diversos enfrentamentos não previstos nos primeiros dois, três, quatro, cinco anos. Mas preciso acreditar que com uma carreira de trinta anos, ou os próximos vinte anos, vinte e cinco anos, tenha uma perspectiva positiva para o meu cenário de trabalho.

O Pibid está garantindo essa perspectiva de você adentrar esse espaço de atuação, a escola, e está garantindo muito bem isso. Mas, outras ações governamentais que deveriam cuidar desse espaço, quando existem, não estão dando conta de fazer isso.

Então, para mim é a mesma coisa, sabe? Aquela aula linda que você planejou e que quando você vai lá, você esqueceu de pensar que os materiais adequados para aquela aula funcionar não têm naquela escola.

Coordenar essas duas coisas é uma tarefa difícil, mas extremamente importante para que a consequência deste programa de formação professores tenha o sucesso que eles estão esperando alcançar.

E o Pibid dá essa possibilidade de perceber que, por exemplo, não tem nem material para trabalhar. Não só nessa questão, mas o Pibid também dá a possibilidade do pibidiano olhar um pouco para a questão histórica, isto é, observar as transformações que tiveram o ensino. Isso, inclusive, pode influenciar nessa questão da perspectiva, ou seja, olhar para o que já aconteceu e não ter muita perspectiva do que está por vir.

Exatamente. Em termos de formação de professores esse é um pouco do que tenho compreendido. Mas outra questão muito importante que não posso deixar de falar, que o Pibid traz e que é extremamente importante, é essa ideia do professor supervisor na escola. E o contato desse supervisor lá na escola com o coordenador aqui na universidade, que no caso sou eu. Para mim, um programa de formação de professores que, de fato, queira fazer a diferença, precisa cuidar disso. Quer dizer, oferecer boas condições para o aluno ir para a escola, é uma coisa significativa. Ter a possibilidade de que este futuro professor lá na escola mantenha um diálogo frequente com alguém mais experiente, que conhece o contexto como um todo, que extrapola o conhecimento do conteúdo da sua própria área, é fundamental. Do ponto de vista de um programa de formação de professores, viabilizar esse contato, esse diálogo, com um professor mais experiente e este professor experiente em contato com a universidade, para mim faz todo o sentido num programa de formação que quer, de fato, pensar na formação e no ingresso de futuros professores.

Essa ideia do futuro professor ter um amparo, de ter um suporte na escola que vá fazendo com que esse ingresso seja gradativo, seja tutorado, cuidado de alguma forma para que ele não comece desde cedo a criar crenças, representações que, de fato, podem não representar a realidade da escola, porque ele não conhece essa realidade, ele está chegando. Então, ter essa figura do professor supervisor, para mim é fundamental para um processo de formação que quer cuidar desse futuro professor. Esse é um dos outros aspectos importantes para a formação de professores que o Pibid promove, e que para mim pode fazer toda a diferença no ingresso deste bolsista, deste futuro professor na escola. E terá influência em como ele vai construir as suas representações acerca do que significa a escola, no nosso caso, para além da aula de Educação Física.

Entender o pibidiano na escola como alguém que está em formação. Acabei me lembrando de algumas declarações que apontam o Pibid como uma questão de assistência na escola.

Para mim não daria, o Pibid não daria conta de fazer isso, porque nem que se coloquem cinco pibidianos juntos de um professor para dar uma aula, isso, de fato, vai significar que essa aula vai dar certo, ou que essa aula vai ser boa. Não se deve pensar apenas do ponto de

vista do resultado, porque não é isso. Quer dizer, se você não cuida desses outros condicionantes que fazem parte da atuação do professor na escola, que não é especificamente somente a aula dele, é você cuidar de um aspecto que rapidamente será engolido por esses outros condicionantes.

Agora, outra palavra proposta para pensar nessa ideia do Pibid e da formação de professores e que acho que dá para juntar três delas nessa minha fala é: Narrativa, Formação de professores e Plataforma. Uma das coisas que posso dizer a respeito de estratégia para trabalhar com uma questão de processos reflexivos na formação de professores e aí, obviamente, para trabalhar com o Pibid, a gente tem usado, então algumas estratégias diferentes, não muitas estratégias, mas estratégias diferentes. Uma delas que a gente começou a usar eram os diários de campo, em que os alunos tinham por tarefa, por meta, observar a realidade da escola e fazer as anotações nos diários, todas as vezes que eles iam para a escola. Sobretudo, no momento inicial, de diagnóstico, de conhecer a escola, de conhecer as turmas, de assistir as aulas de Educação Física do professor. Enfim, começamos a trabalhar com diários de campo.

Depois, comecei a perceber que dentre desses processos de diários de anotações, algumas coisas começaram a ficar muito repetitivas e, de alguma forma, isso começou a fazer com que os bolsistas se descuidassem um pouco. Quero dizer, começou a virar uma rotina, a ponto de eles não começarem a atribuir mais o devido valor aquilo que eles estavam fazendo. A gente começou a pensar, então: como modificar sem perder este caráter reflexivo, esse caráter de fazê-los pensar sobre aquilo que eles estão fazendo? Vale lembrar que para que eles construíssem esse diário, tinha um roteiro de perguntas e eles deviam pensar sobre essas perguntas. Um roteiro que os faziam observar a realidade concreta, o ensino, a postura do professor, o comportamento da sala, e de alguma forma, tentar buscar novas respostas que eles, a princípio, tinham de pronto para essas situações. Então, é a ideia da resposta que tenho, antes de um processo de reflexão, de um processo de me envolver com esse conteúdo, estudar sobre isso para depois começar a entender, se, de fato, responderia desse mesmo jeito.

Bom, depois dos diários, a gente foi para um trabalho com semanários, na verdade, é o que a gente vem trabalhando atualmente. Até porque, eles podem fazer registros aleatórios, mas no semanário é, de fato, aquilo que eles entendem que é fundamental, que eles entendem que é o que marca, aquilo que gerou a dificuldade, como é que eles resolveram um desafio que aconteceu na aula. Os semanários agora trazem uma síntese dos dois momentos que eles estiveram na escola, geralmente eles vão duas vezes por semana à escola e tem sido muito interessante, porque, de alguma forma, eles perderam aquela coisa do registro mecânico do

diário de bordo. Então, nessa nova etapa, eles precisam pensar o que querem trazer para esse semanário e isso tem sido muito interessante, eles têm feito esse semanário já há algum tempo.

E junto com esses semanários, o que acho importante dizer, é que ao longo desse tempo, eles tiveram a oportunidade de fazer outros tipos de registros: eles fizeram registros por meio de roteiro de observação; registros com algumas entrevistas com os alunos da escola, embora isso tenha sido menos; depois tiveram que olhar para essas entrevistas e ver como é que eles trabalhariam a partir disso que foi registrado por eles; fizeram vídeos, alguns vídeos; e outra coisa que a gente tem estimulado e alguns deles inclusive têm feito como forma de registro, é filmar a sua própria prática. Então, sinteticamente, de alguma forma, hoje, a gente tem trabalhado com registro de filmar a sua própria prática e os semanários. Até porque, uma das coisas que a gente acredita é que quando ele se vê dando aula, isso passa a ser outra fonte de informação para ele pensar naquilo que ele fez e que muitas vezes uma simples lembrança não dá conta de registrar, de marcar as coisas, pois durante a aula muitas coisas vão acontecendo.

Com relação ao retorno dos semanários que propõe aos alunos, há um retorno?

Na questão dos semanários, quem tem trabalhado muito com essa ideia, principalmente com as devolutivas, é um dos meus orientandos de doutorado, porque esse é um material que ele vai usar para compor a tese dele. Então, o que temos feito, via sistema, e também nas reuniões presenciais que acontecem semanalmente, é alertar: “Pessoal, têm alunos que ainda não entregaram o semanário, lembram?” Isso é importante, porque ele ajuda vocês a organizarem a próxima semana, peço que vocês consigam realizar. E aí, geralmente, eles organizam o trabalho.

Outra questão em que a gente tem tomado certo cuidado, é que temos incentivado os bolsistas a fazerem esse semanário, mas também passamos a perceber certa saturação. O que a gente está entendendo por saturação? Tem um determinado momento que os alunos começam a reproduzir os relatos. Então, neste momento, a gente precisa parar e programar outra estratégia para que eles possam arejar os pensamentos, mas sempre alguma coisa que os coloquem nesse movimento de pensar sobre aquilo que é feito.

Um cuidado que a gente tem tentado, sistematicamente, apontar é de dizer para os estudantes: “olha, acho que começou um movimento de copia e cola, ou de poucas palavras, pessoal, vamos lá? O que está acontecendo? Tem alguma questão que vocês queiram colocar? Os semanários são importantes, mas a gente pode pensar em outras estratégias, então, vocês me dizem se dá para a gente continuar ou não”.

É nas reuniões que temos a possibilidade de negociar como o trabalho poderá ser desenvolvido. Mas, temos insistido um pouco com essa ideia dos semanários, até porque, não sei se cheguei a comentar, mas, no final do ano, os estudantes precisam confeccionar um portfólio. E este portfólio, vai ser, dentre outras coisas, uma síntese dos semanários. Então, a ideia é que a manutenção permanente do semanário seja uma evidência no momento do aluno pensar a síntese, porque, particularmente, não consigo entender alguém que faz uma síntese sem ter elementos, ou sem nenhum tipo de registro. E eles, se não for pelos semanários, ou por qualquer outro tipo de estratégia, simplesmente não fazem. De fato, eles não fazem, porque essa cultura de registrar a própria prática é difícil de ser cultivada, já que eles não têm conseguido registrar nem as próprias experiências que têm aqui na universidade, em sala de aula. É raro ver, por exemplo, alunos que estejam tomando nota, de fato, atentos, questionando. Então, entendo que essa ideia do semanário é uma chamada de atenção, de pensar: “se eu não prestar atenção, se, minimamente, eu não descrever o que estou fazendo, se, de fato, eu não fizer alguns registros daquilo que senti, ou da dificuldade que tive, como é que vou pensar no próximo passo que tenho que dar? Sem que eu comece a fazer as coisas sem pensar, de um modo mecânico ou automático. Enfim, para mim, o semanário acaba sendo um pouco isso. Eles têm que fazer registros, e, nesses registros, eles têm a liberdade de colocar se o que aconteceu é algo de natureza didática, se é de natureza pessoal, afetiva ou técnica, ou ainda de procedimentos que eles não sabiam e passaram a conhecer.

Você comentou sobre o portfólio, ele tem uma característica mais reflexiva ou é algo para satisfazer uma exigência do curso? Ou, por exemplo, tem uma função de relatório de final do ano como é exigido pelo Pibid?

Necessariamente ele acaba atendendo as duas coisas, mas essa ideia do portfólio vem de uma experiência positiva que tive no estágio. Esse já é o sexto ano que trabalho com a ideia do portfólio reflexivo. Então, as minhas turmas de estágio, não têm, necessariamente, um trabalho de conclusão do estágio, na verdade, o trabalho de conclusão do estágio é o portfólio reflexivo elaborado pelos estagiários. E aí, como foi uma experiência que comecei a perceber que estava dando certo, pensei: de repente isso no Pibid também pode trazer resultados positivos. No entanto, é a primeira vez que vou usar a ideia de portfólio com os bolsistas do Pibid, até porque, atualmente, de fato, eles têm evidências para poder registrar e pensar no próprio portfólio.

Entendo que o portfólio tem a característica de síntese, em que o aluno tem a possibilidade de fazer uma revisão de como foi sua jornada durante o ano, por exemplo, no Pibid. Podendo pensar no que ele estabeleceu como meta, e no que, de fato, ele conseguiu

cumprir. Há a chance de refletir sobre os desafios que lhe foram impostos e como é que ele fez para lidar com tais enfrentamentos. Além disso, refletir sobre como ele se viu atuando como professor, para que isso gere nele a perspectiva de replanejamento sobre aquilo que ele sentiu dificuldade, mas não deu tempo de trabalhar. O portfólio permite que o aluno coloque os enfrentamentos como uma próxima meta a ser atingida. No caso do Pibid e do estágio, o portfólio pode focar o resultado da aprendizagem dos estudantes da escola, por exemplo, os estagiários ou os bolsistas podem refletir: “nosso projeto tinha tal objetivo, mas quando avaliamos os resultados juntos aos alunos da escola, nós atingimos ou não a meta? O que faltou?”.

Portanto, para mim, na condição de formador de professores, é muito importante que os licenciandos façam uma reflexão da própria prática, para que essa reflexão sirva como um parâmetro de autoavaliação. Não se trata de um portfólio em que o professor em formação escreve se curtiu ou não curtiu as atividades que desenvolveu na escola e qual os sentimentos que foram vivenciados. Isso pode até aparecer, mas há outros critérios que devem ser levados em consideração e que tem a ver com a atividade que foi proposta. Por exemplo, o bolsista Pibid ou o estagiário estabeleceu como meta, ensinar os alunos aprenderem sobre a importância das verduras na alimentação diária, o que quero olhar no portfólio é o resultado dessa proposta: os alunos aprenderam, não aprenderam? O quanto eles aprenderam? Isso tudo para que o professor em formação tenha a chance de dizer: “em determinado conteúdo, embora tenha planejado que os alunos da escola iriam aprender, no momento em que olho para as estratégias que usei, acho que fiz de um jeito passível de mudança, porque eles não aprenderam”. Então, para mim, formador, esse é um dado importante, percebe? No momento de elaborar o portfólio, estou interessado no resultado da aprendizagem dos alunos, isto porque, quando há resultados positivos, é reforçado o sentido de dizer: “muito bem! Estou conseguindo cumprir meu papel de professor”.

Outra coisa que tem sido muito interessante, que a gente tem usado também, é a questão da plataforma. No começo, nós usávamos o Google Docs¹⁴ para fazer todos os registros, tudo sempre foi arquivado de uma maneira digital, para que a gente não perdesse esse material. Mas o Google Docs começou a ficar um pouco complicado, já que os pibidianos se esqueciam de colocar as coisas lá. Enfim, foi aí que descobri uma plataforma que se chama Canvas, que

¹⁴ O Google Docs é um serviço para internet que permite criar, editar e visualizar documentos de texto e compartilhá-los com contatos. Com ele, o usuário pode criar documentos colaborativos em que cada integrante do trabalho pode acrescentar ideias. Também é possível definir que tipo de interação estas pessoas terão sobre um documento, como permitir que elas editem, comentem ou apenas visualizem o texto.

é como o Moodle¹⁵, por exemplo. A diferença é que ela tem uma interface muito bacana com o celular e isso gerou nos alunos uma motivação diferente, porque eles começaram a receber todas as informações, as notificações daquilo que eles deviam fazer ou entregar e tudo mais, pelo celular. Então, a gente conseguiu ter um número de postagens muito mais frequente depois que começamos a usar a plataforma, porque nós colocamos todas as tarefas no calendário da plataforma e ela dispara para eles uma mensagem. Por exemplo, “entrega do semanário”, domingo, tal data, tal hora; “entrega do relatório semestral”, terça-feira, às quatro da tarde; isso tudo pelo celular.

Então, aqueles que deixavam para fazer na última hora e acabavam esquecendo, hoje eles estão um pouco mais assíduos nessa questão de entregar a tarefa, de postar coisas, porque tudo está nessa plataforma: os vídeos, os planos de aula, etc. Deste modo, se quero consultar um plano de aula de algum deles, ou se eles querem consultar um plano de aula do colega, está tudo lá, é só acessar a plataforma e eles têm acesso a todas essas informações. Enfim, usar a plataforma como uma ferramenta para integrar as informações, para poder até nos integrar, passou a ser uma ação que vem dando certo para a gente.

Todos os semanários, planos de aula, narrativas, o que a gente tiver produzindo, vai sempre tudo para essa plataforma para que todo mundo possa ter acesso e, enquanto professor formador, eu recebo uma notificação toda vez que alguém posta alguma coisa na plataforma. Embora esteja um pouco atrasado em relação a isso, é uma forma de garantir também a eles a devolutiva do que eles têm feito. E também tem sido, obviamente, um material para a gente analisar, para o desenvolvimento do nosso relatório, para o desenvolvimento de estudos que a gente queira fazer a partir de todos esses dados que estão armazenados. Então, todos os dados de avaliação dos alunos na escola, avaliações antropométricas¹⁶ que a gente fez, dados de avaliação de questionários que foram aplicados com os alunos, tudo isso está disponível nessa plataforma. Vale lembrar também que essa plataforma é livre, acho que é necessário, inicialmente, pedir uma autorização para quem administra a plataforma no Brasil. Descobri essa plataforma em um dos estágios que fiz nos Estados Unidos, em que a universidade inteira usava essa mesma plataforma. Ela é uma plataforma muito eficiente e fácil de trabalhar.

¹⁵ A plataforma Moodle é considerada uma sala de aula virtual em que os estudantes: têm a possibilidade de acompanhar e postar as atividades realizadas; têm acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores coordenadores, supervisores, orientadores e colegas; discutem temas via fóruns; trocam mensagens e compartilham textos, relatos e informações.

¹⁶ Avaliação antropométrica é o método de investigação em nutrição baseado na medição das variações físicas e na composição corporal global. É aplicável em todas as fases do ciclo de vida e permite a classificação de indivíduos e grupos segundo o seu estado nutricional.

Percebi, enquanto você contava sobre os semanários, e mesmo sobre os diários de bordo, que teve uma palavra que apareceu várias vezes, isto é: “reflexão”. Há alguma inspiração teórica que você usa para falar disso? Qual a sua intenção em dar essa oportunidade de eles refletirem sobre aquilo que eles falaram ou escreveram?

Quando penso em formação de professores e até trabalhando dentro da perspectiva do estágio, na verdade, isso vem comigo a partir do estágio, autores que tem me inspirado a olhar um pouco para essa perspectiva são: o Schon¹⁷; o próprio Nóvoa¹⁸ tem textos muito interessantes a respeito disso; e tem uma autora portuguesa, a Isabel Alarcão¹⁹, que é outra pesquisadora que trata dessa questão do estágio nessa perspectiva reflexiva. Então, de fato, me inspiro nesses referenciais que discutem a formação de professores nessa perspectiva reflexiva e tento levar essa perspectiva para o processo de formação dos meninos no Pibid.

Todo o meu processo de avaliação com eles, a respeito do quanto eles estão se percebendo professores, se sentindo professores e acreditando sobre o que eles podem ou não fazer como futuros professores, parte dessa perspectiva de entender que é por meio da reflexão que consigo acessar essa informação deles. E também do ponto de vista de juntar o meu referencial teórico da autoeficácia, isso se coaduna muito bem, porque, de fato, quando você pensa sobre a sua própria capacidade para ensinar, é por meio de uma questão autorreflexiva que você vai localizar o quanto e como você avalia que você se sente capaz ou não. Então, para mim, as coisas se juntam aí.

Os semanários que você comentou, são produzidos de modo coletivo ou é individual, cada um faz o seu? Eles têm um momento para olhar para o do colega, por exemplo?

Individual, cada um faz o seu. Eles podem olhar para o do colega, porque todos estão arquivados na plataforma justamente para eles olharem, mas cada um entrega o seu. O que é legal é que quando cada um faz o seu, geralmente eles vão deixando para fazer isso mais para o final de semana, eles já conversaram muito. Então, o individual não é puro, está carregado do coletivo, porque eles conversaram a respeito das dificuldades, por exemplo, de uma aula que eles vão comentar no semanário. O que temos nesse semanário, uma das coisas que a

¹⁷ Donald Schön foi um pedagogo estadunidense que estudou sobre a reflexão na educação. Foi professor no Instituto de Tecnologia de Massachusetts – MIT de 1968 até sua morte no ano de 1997.

¹⁸ António Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e em História Moderna e Contemporânea. Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. Essas informações podem facilmente serem encontradas em uma de suas biografias disponíveis na internet.

¹⁹ Maria Isabel Alarcão é doutora em Educação e membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, da Universidade de Aveiro, em Portugal, estuda a formação docente desde 1974. Introdutora, em Portugal, do pensamento de Donald Schön sobre a formação dos profissionais reflexivos, transferiu a noção de professor reflexivo para a de escola reflexiva, tema que tem abordado nos últimos escritos. Essas informações podem facilmente serem encontradas em uma de suas biografias disponíveis na internet.

gente preparou, é um roteiro para que eles possam pensar sobre as coisas, porque para a gente, interessa que eles façam uma reflexão ampliada, que eles não fiquem só focados no que deu certo, no que não deu certo na aula. Isso tem sido bacana, como eles vão fazer o semanário só no final, eles já estão discutidos, logo, sempre acho que um determinado semanário, está carregado de outros.

E esse roteiro que você comentou, é algo que você elabora enquanto coordenador? E isso parece ser interessante, porque os pibidianos não se limitam simplesmente a descrição da experiência e podem pensar em outras coisas que, talvez, por eles estarem envolvidos, não teriam a chance de pensar.

Assim, tem coisas que quero que eles pensem. Embora eles possam extrapolar isso, ou seja, são apenas sugestões para eles pensarem, um disparador. Porque, caso contrário, eles correm o risco de fazer uma associação única, exclusivamente com resultado da aula, e isso não quero que aconteça. E há uma tendência muito grande em fazer isso: a minha aula deu certo, a minha aula não deu certo. Mas o que isso tem a ver com outras coisas? Como é que essa aula foi planejada? Então, eles pensem em outros aspectos, para mim é importante e eu preciso garantir isso para eles, porque afinal de contas, também estou pretendendo ensiná-los a fazer essa reflexão ou de alguma forma dirigi-los um pouco nessa reflexão, é uma forma de ensiná-los a como fazer isso no momento em que eles forem professores.

Então, o que tenho batido um pouco agora e que pretendo trabalhar um pouco mais no próximo ano, tem a ver com essa ideia de reflexão, porque também é uma palavra de lugar comum, que as pessoas, de fato, não conseguem entender o que significa refletir, que processos que preciso desenvolver para que essa reflexão, de fato, aconteça de uma maneira positiva, que me traga condições de fazer com que ela se torne efetiva para mim. E é uma coisa que não tenho sentido que tem acontecido. Para eles, os pibidianos, acho que a gente tem usado tanto essa palavra “reflexão”, “reflexão”, “reflexão”, que eles, talvez, estejam perdendo um pouco o significado do que, de fato, isso é. Por isso, quero resgatar um pouco essa temática, porque acho que a gente pode aprender a refletir.

Como é que ensino alguém a refletir? Que processos têm que acontecer para gerar essa reflexão? Porque uma reflexão não é algo que você fica falando o que vem na sua cabeça. Mas, para muitos deles isso pode acontecer. Então, essa questão da reflexão é uma coisa que tenho sentido a necessidade de resgatar um pouco com eles, para que eles possam, de fato, fazer um processo reflexivo que acrescente coisas para eles e que não seja algo mecânico, algo para se cumprir porque tem que entregar alguma coisa, um relatório. Preciso resgatar com eles essa ideia do quão benéfico e do quão eficiente é a reflexão.

Isso tudo tem me mobilizado e acho que essas ferramentas que tenho usado, tem me inspirado um pouco a pensar nessa direção, de entender que essa reflexão deles ainda pode ficar mais rica, ainda pode ficar mais autorrealizadora para eles mesmos. Ainda não estou contente com o que eles têm escrito, acho que é menos do que eles podem.

O curioso é que enquanto você me conta sobre esses diários, parece que você tem a chance, enquanto formador, de observar essas coisas. Talvez, se não fosse o diálogo isso não seria possível.

Provavelmente não.

Há produções aqui no Pibid e que foram divulgadas em algum lugar?

A gente tem alguns trabalhos que foram apresentados em função dos resultados que a gente obteve nas avaliações de hábitos saudáveis dos alunos das escolas. Mas ainda não temos trabalhos publicados ou encaminhados acerca do processo. Tenho tentado dividir em duas partes: uma que vai à direção de apresentar, publicar, as consequências deste projeto na escola, ou seja, os resultados em termos de hábitos saudáveis dos alunos e tudo mais; e outro bloco que seria esse movimento de escrever sobre este processo de formação no Pibid, sobretudo, a partir da análise dos semanários, mas, enfim, isso ainda não está organizado. Até porque, tenho um doutorando que está escrevendo sobre isso, é uma parte disso, e vou, obviamente, destinar para publicação do trabalho dele. Mas tenho a clareza do quanto esse material é rico para destacar o processo de formação gerado pelo Pibid. Entretanto, a gente ainda não tem sistematizado, temos os dados, mas a gente ainda não sistematizou esses dados.

Na verdade, este meu doutorando ainda está em processo de desenvolvimento do trabalho. A tese dele tem a intenção de estudar, investigar, o quanto os alunos se sentem capazes para aprender a ser professor e o quanto eles têm usado de estratégias de autorregulação para aprender a ensinar na escola, é bem dentro do referencial da Teoria Social Cognitiva, mas olhando um pouco para essa ideia do aprender a ensinar. Como eu, enquanto futuro professor, me autorregulo para aprender a ensinar? E de que maneira a minha crença de autoeficácia afeta este processo de me autorregular? Então, o quanto acredito que sou capaz de aprender a ensinar? Porque uma coisa é você se sentir capaz de ensinar, diria o professor fazendo isso, a outra coisa é você estar em um processo de aprender a ensinar. O Pibid é um programa de aprendizagem da docência, então, o quanto que acredito que sou capaz de fazer isso, de tal forma que fazer isso requer um processo de autorregulação para aprender sobre isso. O quanto me sinto capaz de planejar, de executar e de avaliar processos de ensino e aprendizagem? Mas, esse meu aluno de doutorado, está no começo ainda.

E como você compreende essa relação de ensino e aprendizagem? Ensino e aprendizagem estão implicados?

Por exemplo, estamos trabalhando no Pibid com essa relação de que o aluno precisa ser ensinado a aprender, isto é, aprender hábitos saudáveis. Então, até por conta de a gente acreditar nessa questão da autonomia, o aluno vai ter aula com você por um determinado período, depois não mais, então, o quanto este aluno aprendeu, por exemplo, estratégias de autorregulação para ele se comportar em uma direção de hábitos saudáveis? Preciso aprender que para conseguir mudar o meu comportamento, preciso ter metas curtas, as metas precisam estar muito próximas, em termos de tempo, porque, deste modo, terei um *feedback* mais imediato, e isso me ajuda a continuar no caminho que estou, e, inclusive, a ter que mudar, caso tenho percebido que esse *feedback* que recebi não é um *feedback* tão positivo.

Preciso aprender que se quero mudar meu hábito alimentar, não adianta eu dizer assim: vou comer mais fruta. Preciso dizer, pela teoria: vou comer três frutas na semana. Então, assim, na medida em que vai tendo uma retroalimentação de que seu comportamento está indo na direção que você está esperando, isso vai sendo reforçador para você se manter nesse comportamento. A tal ponto que você vai incorporando essas experiências e daqui a pouco você não precisa de alguém dizendo para você: como três frutas na semana. E o aluno não sabe nada disso.

A gente tem tomado como base os estudos de autorregulação para a aprendizagem de maneira geral: como é que você ensina um aluno de que ele não precisa de ninguém dizer a ele o que ele tem que fazer de tarefa, que ele tem lição de casa, que ele precisa organizar o ambiente de estudo para ele poder ter clareza naquilo que ele está fazendo? Infelizmente, os nossos professores não nos ensinaram a estudar, eles ensinaram o conteúdo daquilo que a gente tinha que aprender, mas como aprender a ensinar e como aprender a aprender a gente não sabe.

Nesse sentido, quando a gente vê os estudos de autorregulação de aprendizagem, em outras áreas que não de Educação Física, por exemplo, os resultados são fantásticos. De alunos que tinham desempenho, por exemplo, muito baixo em Matemática, em Ciências e que depois que eles foram ensinados a estudar, esse desempenho mudou completamente. Logo, o problema muitas vezes não estava no conteúdo, o problema estava em: havia aquele conteúdo e, de fato, não sabia como estudar aquele conteúdo.

Então, estamos tentando fazer esse paralelo de aprender a se autorregular para hábitos saudáveis. Eu diria que a gente está transferindo esses conhecimentos teóricos que temos sobre hábitos de aprendizagem autorregulatória, em diferentes áreas, como por exemplo:

Leitura, Matemática e Resolução de Problemas; para o campo dos hábitos saudáveis. E, de alguma forma, a gente já tem começado a ver evidências acontecendo, pelo menos do ponto de vista do conhecimento deles, isso já tem mudado. Alguns grupos que a gente tem controle, grupos de intervenção, já têm mostrado um ganho em relação à prática de atividade física, isto é, grupos que não faziam atividade física e hoje começam a fazer e é muito interessante, porque não é que eles vão para uma academia ou qualquer coisa nesse sentido, a gente tem depoimentos de alunos, por exemplo, dizendo: antes chegava cedo para a escola, no ônibus e ficava sentado na frente da escola, hoje chego de ônibus e dou uma volta no quarteirão, percebe? Então, isso é muito bacana, é fruto desse trabalho que os alunos têm feito lá na escola.

Bom, não sei se falei de tudo, enfim...

Há alguma coisa que não perguntei, mas que você gostaria de falar? Alguma coisa sobre as atividades do Pibid ou sobre as coisas que conversamos hoje?

Acho que uma coisa que não tinha pensado em falar, mas que falei e quero reforçar, é, de fato, essa ideia do quanto uma política de incentivo a formação de professores, precisa estar associada a outras políticas públicas de “manutenção”, isto porque, se você não cuida do espaço que já existe e fica investindo só no espaço que está por vir, rapidamente esse espaço, quando sai do por vir e vem a acontecer, ele pode se tornar suficientemente poderoso para poder mascarar alguns enfretamentos presentes no espaço inicial. Acho que é importante uma política como essa do Pibid, de inserção do futuro professor na escola, mas também é extremamente importante uma política de cuidado deste professor que já está em atuação, porque a todo o momento ele é um modelo para esse futuro professor que está chegando, e o Pibid promove muito estas situações de observação. Ter bons modelos atuando, é fundamental para que este novo ingressante se sinta motivado a chegar onde essas pessoas estão. Enfim, quis reforçar isso porque foi uma coisa que não havia pensado, mas que a nossa conversa me provocou a pensar um pouco nessa direção.

Penso que essas várias vertentes que envolvem o trabalho do professor devem estar em sintonia.

Até porque uma é extremamente interdependente da outra, o Pibid só existe por conta de que existe um professor dentro de uma escola que vai receber os alunos da licenciatura para poder ensinar como fazer. E esse professor que ensina como fazer, também mostra a escola, por isso, se ele não estiver, de fato, motivado, com boas condições, acreditando, com tempo para fazer isso; ele pode mostrar uma escola da qual não seria interessante que o Pibid incentivasse esse aluno a ver. É claro que tem toda a escolha de um professor de que está lá na

escola, mas veja, é um professor que está na escola. O Pibid, o pibidiano, vai conhecer a escola, ele não vai conhecer este professor, exclusivamente. Quero dizer que a escola é muito maior do que uma área, do que um professor, do que um conjunto de professores.

Nesse sentido, acho que seria muito estratégico, muito salutar, que o governo entendesse que essas políticas públicas se atentassem para a necessidade de um andar junto, caso contrário, corre-se o risco de se tornar um programa que anima, incentiva, coloca energia, entusiasmo para o ingresso, mas que depois de pouco tempo este entusiasmo, essa energia, é fortemente abalada, por uma condição totalmente contrária, que vem da escola. Entretanto, reconheço que isso seja difícil de realizar, acho que equacionar isso não deve ser muito fácil, mas fazer essas coisas acontecerem é fundamental para o sucesso desse programa que tem dado, de fato, muito certo.

Acredito muito em uma proposta como essa, mas a gente não pode ser ingênuo, inocente de achar que o fato de eu ter preparado uma boa aula, significa que ela vai ter um ótimo resultado, se não pensar nos condicionantes que estão envolvidos dentro de uma sala de aula.

Gostaria de conversar um pouco sobre o livro que você tem trabalhado e que fala sobre cartas.

Inicialmente, quero dizer que essa é uma experiência bem inicial. Mas, ela foi viabilizada pelo momento que estamos vivendo no subprojeto Pibid/Educação Física, isto é, um momento mais teoricamente fundamentado, inclusive, pelos próprios bolsistas. Então, talvez, daqui para frente nós comecemos a ter essa ideia das cartas como um dado mais significativo. Estamos em meio ao processo de trabalho com as cartas na formação inicial de professores.

Vale lembrar, que esse trabalho com as cartas tem certa ligação com o meu trabalho no estágio supervisionado dos professores em formação do curso de licenciatura em Educação Física, isto porque, como já disse no início de nossa conversa, não é possível deixar de associar uma coisa com a outra. Sou coordenador de um subprojeto Pibid e trabalho com um referencial teórico que acredito e, por isso, é impossível não compartilhá-lo com o estágio. Embora eu saiba que os programas, estágio e Pibid, tenham finalidades diferentes, mas que possuem um ponto de congruência muito forte que é a ideia da formação inicial. Logo, para mim, estágio, Pibid, ou se estivesse envolvido com qualquer outro projeto, de extensão, de pesquisa, mas que envolvesse a formação inicial como objeto de estudo ou de prática extensionista, sentiria muita dificuldade em trabalhar de maneira isolada com cada uma dessas frentes.

Ao propor um projeto, meu olhar de teórico acompanha a proposta. Independentemente do espaço em que o trabalho figure minhas intencionalidades sempre estarão juntas. É praticamente impossível separá-las. Aliás, o que me provocou a conduzir um trabalho no Pibid, foi essa possibilidade de explorar, nesse espaço, as coisas que defendo, até porque, no meu caso, o estágio veio antes do Pibid.

Sobre o trabalho com cartas, ele tem a ver com o livro “Cartas de Gervásio ao seu umbigo”²⁰. Na verdade, esse livro foi uma inspiração para o início da proposta de trabalho com os professores em formação. Entretanto, ainda não tenho resultados, o que posso e quero contar para você, é sobre a proposta de se trabalhar com as cartas do Gervásio. Essa proposta está muito fortemente embasada na perspectiva teórica que venho trabalhando desde que ingressei como docente na Unesp, o referencial da Teoria Social Cognitiva, como já mencionei. Dentro dessa teoria, existem diferentes mecanismos, cada qual com princípios muito particulares, mas que se relacionam de alguma forma. A ideia do Gervásio está muito vinculada ao ingresso do estudante no ensino superior, que é um processo muito diferente. Imagina que você sai, por exemplo, de uma escola aqui em Rio Claro e, no ano seguinte, você está dentro de uma Unicamp. É um mundo diferente que se abre, é uma coisa absurda. Então, o trabalho com o Gervásio vem com essa ideia de problematizar a entrada do aluno no ensino superior e como esse mesmo aluno aprende a conhecer e a estudar nesse contexto. Por trás dessa proposta, a gente tem a ideia da autorregulação da aprendizagem, ou seja, o estudante aprendendo a se autorregular para estudar.

Entrei em contato com essa proposta por meio do grupo do qual faço parte na Unicamp. Depois de conhecer, pensei: é isso que vejo nos estudantes do estágio e do Pibid aqui da Unesp, isto é, eles não conseguem se organizar para desenvolver o trabalho acadêmico. Como sempre tive a preocupação de que meus alunos pudessem aprender a serem mais autônomos sobre a própria aprendizagem e, por consequência, isso se tornasse uma referência para que eles pudessem estimular seus futuros alunos a também serem mais autônomos, por exemplo, nas várias dimensões da escola, mas focando as aulas de Educação Física e em especial na questão dos hábitos saudáveis, que é a temática central do subprojeto Pibid/Educação Física; o trabalho com as cartas veio no sentido de trazer esse referencial teórico de outra forma para a proposta do grupo, de tal forma que os bolsistas se colocassem no lugar de alguém que está aprendendo a estudar, desenvolvendo habilidades importantes sobre isso e, indiretamente, aprendendo a ensinar alguém a se autorregular. Objetivo que é, de fato, em termos de

²⁰ ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo**: comprometer-se com o Estudar na Universidade. Coimbra: Edições Almedina, S. A. 2006.

aprendizagem, segundo diferentes referenciais teóricos, uma das grandes metas da Educação, isto é, que o aluno tenha condições de ser autônomo na construção do seu próprio conhecimento, que seja autor dessa construção. Claro que em colaboração com o professor, com a escola e com os amigos, mas que, especificamente, o aluno tenha desenvolvido dentro de si, uma habilidade de que ele é capaz de fazer uma determinada atividade, de que dispõe de recursos para realizar e de que ele, ao fazer o trabalho, pode ter um desempenho muito diferente. A ideia do trabalho com as cartas vem nessa perspectiva de que é você se conhecendo e se autorregulando, em contato com as suas próprias crenças e suas expectativas, é muito interessante.

No livro, o Gervásio, que é o personagem principal, começa por escrever a carta zero, depois a carta um, a carta dois e assim por diante. Nessas cartas, ele vai tomando consciência do que ele faz e do que ele deveria fazer. Quando ele começa a executar seu planejamento e os primeiros resultados começam a aparecer, isso serve como uma motivação para ele continuar a fazer o planejamento e aguçar sua habilidade e competência de se sentir, de fato, um estudante universitário autônomo e crítico. Enfim, a ideia surge um pouco dessa perspectiva teórica da autorregulação com a utilização das cartas do Gervásio. Esse trabalho tem possibilitado resultados muito positivos do ponto de vista da aprendizagem dos alunos.

No caso do Gervásio, trata-se de uma autorregulação no ensino superior, mas a gente tem toda uma literatura, que começa em Portugal, trabalhando com a ideia da autorregulação, do aluno aprender a se autorregular, desde a Educação Básica. Então, por exemplo, tem “As travessuras do amarelo”²¹, que é uma história infantil trabalhada com crianças da Educação Básica, no ensino fundamental, trata de como os alunos vão aprendendo a se autorregular para alcançar suas metas.

Há diversos direcionamentos da perspectiva teórica da autorregulação, e o grupo do qual faço parte na Unicamp, é um grupo forte e pioneiro nessa perspectiva no Brasil, mas, atualmente, existem outros grupos sobre essa perspectiva teórica e que têm, empiricamente, experimentado e desenvolvido pesquisas com essa ideia da autorregulação. No nosso caso, no subprojeto Pibid/Educação Física, as cartas obviamente surgem por conta de estarmos lidando com estudantes de ensino superior, que, portanto, tem essa capacidade mais aprimorada de pensar, escrever e reler aquilo que escreveu. Vai um pouco à direção de uma autonarrativa, mas na forma de cartas.

²¹ ROSÁRIO, P. S. L.; PÉREZ, J. C. N.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **As travessuras do amarelo**. Portugal: Adonis. 2007.

Usei essa experiência, das cartas, por exemplo, com uma turma de estágio. No final da disciplina, fiz uma avaliação das estratégias que tinha usado e essa proposta das cartas, foi muito bem recebida. Os estagiários disseram: “nunca pensei em escrever, mas quando comecei e algumas coisas que esperava de mim, enquanto futuro professor, começaram a ficar mais claras, passei a compreender que nem tudo que estou fazendo, do modo como estou fazendo, atenderá a minha meta ou a minha expectativa.

Na descrição dos alunos, as cartas serviram como uma provocação para pensar: se estou querendo, de fato, atingir uma meta que eu mesmo estabeleci, na escrita de uma carta, conversando comigo mesmo, tenho a oportunidade de refletir sobre o que tenho feito e perceber que, do modo como está, tenho poucas chances de chegar a tal meta. Então, acho que é esse o movimento que quero provocar nos alunos, isto é, de se pensar sobre o que se pensa. Nesse sentido, o trabalho com as cartas do Gervásio ajudou, ou pelo menos eu acredito que esteja ajudando nesse *start*, que eu chamaria, assim, de um “presta atenção em você e veja como está conduzindo seu trabalho”.

A ideia é prosseguir com essas cartas, porque, para cada carta, há uma temática diferente, então, por exemplo, em uma dessas cartas é o Gervásio escrevendo para ele mesmo e contando como é que ele organiza o dia. E aí ele começa a ver que o dia dele é uma bagunça, por isso não consegue estudar. Para que ele consiga fazer as tarefas da universidade, ele precisa de uma agenda ou de um quadro onde ele possa listar suas próprias obrigações diárias.

É muito interessante, porque é concreto. Partiu daí essa ideia de trazer as cartas do Gervásio adaptadas para o cenário da formação de professores, mais especificamente para a formação de professores de Educação Física. O Gervásio é um aluno de engenharia e ele tem um compromisso de aprender a estudar direito para conseguir se formar. No nosso caso, a ideia é usar essas autonarrativas para que os licenciandos tenham a oportunidade de aprenderem a se conhecerem como futuros professores.

***O que você usa como disparador para provocar esses alunos a comporem as cartas?
Como é a sistemática dessa atividade?***

Comecei a trabalhar seguindo um pouco do meu referencial teórico como disparador. Então, a ideia é que essas cartas tivessem uma abordagem dentro desse referencial teórico da autorregulação, seguindo, inicialmente, um movimento de “avaliação”. Nesse momento da avaliação é onde se planeja e localizam-se as dificuldades. Depois se passa ao momento de “execução”, ou seja, é o momento de se colocar em prática o que foi planejado e o que foi estabelecido como meta. Posteriormente, vem o momento de “autorreflexão”. E esses três

momentos – “avaliação”, “execução” e “autorreflexão” –, dentro do referencial da autorregulação, configuram-se em um processo cíclico, ou seja, um vai gerando o movimento do outro. A sistemática que tenho usado para disparar essa ideia das cartas está fortemente vinculada a esses três momentos.

Inicialmente, tivemos o momento da avaliação, foram estabelecidos objetivos e analisados os desafios. Na verdade, no nosso caso, esse é um momento de avaliação da própria capacidade para se conseguir realizar as atividades que serão propostas durante um determinado semestre. Enquanto formador, estou no movimento de começar a ler as cartas produzidas pelos alunos e de pensar como é que vou conseguir ajudá-los a realizar suas metas. Atualmente os licenciados envolvidos com essa atividade que propus envolvendo as cartas do Gervásio, estão no momento de execução e eles estão fazendo registros a respeito disso.

No próximo passo eles desenvolverão outra carta que permita colocá-los nessa reflexão, de pensar: fiz o que planejei? Por que fiz? O que não fiz e por quê? Como me replanejo para continuar e atingir aquela meta que estabeleci? Tinha estabelecido uma meta para agosto, estamos no final de agosto, não consegui cumprir, vou replanejar essa meta para setembro, considerando os pontos que não dei conta de trabalhar. Enfim, a ideia é sempre essa de colocar o bolsista, o aluno da licenciatura, para escrever uma carta a partir daquilo que ele estabeleceu em um processo anterior.

São autoavaliações e autorreflexões que eles vão fazendo ao longo de todo o processo formativo. Para mim e principalmente para eles, é diferente, porque são eles que estão escrevendo, são eles que estão falando para eles mesmos. Não é alguém de fora que está dizendo para eles o que tem que ser feito. Determinadas metas foram estabelecidas por eles mesmos. Então, eles começam a ver que, às vezes, o estabelecimento de uma meta não foi bem feito, já que a meta não estava muito clara nem para eles mesmos. Aí começam a entender que se uma meta for planejada em longo prazo, por exemplo, três meses, pode gerar uma ansiedade em querer terminar o trabalho rapidamente, quando, na verdade, a meta deveria ter sido planejada para uma ou duas semanas.

Uma coisa que considero importante de ser apontada e que certamente tem influência no modo dos licenciandos encararem esse trabalho, é que sempre, antes do início das atividades, promovemos um momento de formação sobre o referencial teórico com os estudantes. Então, por exemplo, no final do semestre passado, promovemos um momento de discussão com os alunos sobre a teoria da autorregulação, buscando esclarecer o que é autorregulação, como é que ela se constitui e como é que se estabelece uma meta. Enfim, trabalhamos com os autores que a gente usa, para que os licenciandos pudessem ter chance de conhecer esse referencial.

Um grupo trabalhou com as cartas do Gervásio, outro grupo trabalhou com As travessuras do amarelo, ou seja, os futuros professores começaram a entender como esse referencial teórico pode ser aplicado em diferentes faixas etárias, porque, por exemplo, os bolsistas do Pibid, trabalham em uma escola com crianças pequenas e na outra escola trabalham com adolescentes, por essa razão, eles também leram outro livro de uma série de livros criada pelo grupo de pesquisa da Unicamp do qual faço parte, a série se chama *Elpídio*. Essa série é composta por quatro volumes e em cada um deles, há um personagem central, o *Elpídio*, que é um aluno do Ensino Médio, contando como é que ele estuda e como é que ele pensa a questão da escolha profissional²².

A ideia de um trabalho como o que tenho feito no curso de formação de professores de Educação Física, é que não só os formadores usem essa perspectiva da autorregulação da aprendizagem no processo de formação de futuros professores, mas que esses professores em formação tenham um conhecimento, ainda que básico, do que significa isso que eles estão fazendo. Quero dizer, não é surpresa para os licenciandos quando eles têm que fazer uma carta, eles sabem o que está por trás dessa carta, eles sabem que essa carta tem a ver com a ideia do Gervásio e que há um referencial sendo seguido. Isso, de alguma forma, dirige um pouco o processo, porque, para a gente e particularmente para mim, não há interesse de que o trabalho proposto seja um teste com os futuros professores. Tenho interesse que dê certo, então, para dar certo, os envolvidos precisam conhecer aquilo que está sendo proposto.

O curioso é que essa ideia flerta com a perspectiva da não preocupação com o resultado. O interesse está em como os futuros professores vão lidar com esse processo, de trabalho com as cartas. E o seu retorno para os licenciandos com relação ao trabalho? De acordo com o que você está me contando, pensando nesse referencial da autorregulação, não sei se há esse retorno do formador Roberto para os alunos, há essa necessidade? Isto porque, estamos falando da questão da autorregulação e, neste sentido, será que o próprio

²² Os livros da série *Elpídio* são direcionados a estudantes do Ensino Médio e, segundo descrição disponível na apresentação da série, os livros são recursos pedagógicos que possibilitam aos estudantes informações, reflexões e aprimoramentos sobre o ato de estudar. Os livros são compostos por uma narrativa apresentada por um protagonista, o *Elpídio*, que dialoga sobre suas experiências e mudanças nas atitudes frente ao estudar. Os títulos das obras que compõem a série *Elpídio* são: *Conversas do Elpídio sobre o estudar*; *Elpídio: conversa sobre autorregulação da aprendizagem*; *O futuro está logo ali Elpídio: entre nessa conversa sobre o que vem adiante*; e *Elpídio em: explorando caminhos futuros*.

1. AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M. de T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; MACIEL, A. C. de M. **Conversas do Elpídio sobre o estudar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 1.

2. AZZI, R. G.; BENASSI, M. de T.; MACIEL, A. C. de M.; DANTAS, M. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Elpídio: conversa sobre autorregulação da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 2.

3. AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M. DE T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **O futuro está logo ali, Elpídio: entre nessa conversa sobre o que vem adiante**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. V. 3.

4. AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M. de T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Elpídio em: explorando caminhos futuros**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 4.

estudante já não tem esse retorno ao trabalhar com as cartas? Isto é, ele produz um texto e, ao mesmo tempo, se dá conta daquilo que ele planejou, do que ele esperava e de tudo que ele não conseguiu alcançar. Então, não sei se tem algum sentido essa pergunta. Como, na condição de professor formador, você atende minimamente as regras que são impostas pela universidade? Por exemplo, a avaliação. Como é o retorno dessa atividade envolvendo essas estratégias com carta?

Acho que é importante essa pergunta, porque, de fato, há essa necessidade do retorno, costumo dar uma devolutiva e dizer, por exemplo: “você escreve uma carta, estabelece as metas, aponta as suas dificuldades, mas você está planejando um movimento para você começar a reservar tempo para ler mais sobre hábitos saudáveis? Porque se você não muda nada da sua rotina na semana, em que momento você está pensando em fazer isso?” Então, faço uma devolutiva, no sentido de possibilitar uma reflexão por parte do licenciando, isto é, ele tem uma expectativa de conseguir fazer algo, mas, concretamente, será que ele abriu espaço em sua agenda para isso? Quando aquilo que foi planejado será executado? Sempre questiono o planejamento. Por exemplo, na carta o aluno escreveu que em três meses pretende resolver uma determinada questão, mas será que três meses são suficientes para essa pessoa transformar uma situação que vem se arrastando há dois anos?

Mas também faço uma devolutiva mais pontual para algumas questões que aparecem nas cartas elaboradas pelos professores em formação, principalmente na primeira carta, que fala das metas e expectativas dos licenciandos. Às vezes digo: “você está com uma meta de curto prazo muito difícil, o que significa que, provavelmente, você vai fracassar, não seria interessante você rever essa meta de curto prazo? Talvez diminuir um pouco essa complexidade para que você, de fato, consiga fazer essa meta ser alcançada?” Porque é esse resultado positivo, de você chegar ao final da meta e ver que cumpriu o planejado que vai gerar satisfação.

Alcançar o objetivo é muito importante para esse processo de autorregulação, porque a satisfação gerada tem influência direta na crença de que você pode fazer aquilo. Então, a tarefa acaba sendo um combustível, isto é, um fator motivacional. É um pouco nesse sentido que meu trabalho no subprojeto Pibid/Educação Física acontece.

Obrigado pela oportunidade da conversa.

Sobre o subprojeto Pibid/Interdisciplinar EJA, o contato e a entrevista com a professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

A professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, vinculada ao Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, figura no projeto institucional como a docente responsável pela elaboração do subprojeto Pibid/EJA Interdisciplinar, que atua na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Ensino Fundamental e conta com dez bolsistas de iniciação à docência divididos entre os cursos de Biologia, Geografia e Pedagogia, dois professores supervisores e uma coordenadora de área. De modo particular, a descrição do subprojeto Pibid/EJA Interdisciplinar apresenta em seu detalhamento, disponível no projeto institucional, que o objetivo do subprojeto é propor espaços de atuação na EJA que contribuam para a formação de professores, entre graduandos provenientes de diferentes cursos de licenciatura, fomentando a perspectiva interdisciplinar e colaborando com atividades didático-pedagógicas na escola. Além disso, justifica que a proposta interdisciplinar se fundamenta em particularidades do próprio campo da EJA, que se configura pelas necessidades de pessoas, com pouca ou nenhuma escolaridade, na busca de soluções para os desafios da vida cotidiana na sociedade letrada; comumente, são pessoas migrantes que passaram por processos de mudanças espaciais, sociais, ambientais, educacionais. Inclusive, é por esse aspecto, a defesa da Geografia (campo de estudos da movimentação espacial, territorial, cultural) e das Ciências Biológicas (campo de estudos da natureza vinculados à sociedade, dos valores ecológicos) como integrantes do subprojeto, pois, tais áreas, podem contribuir para problemáticas oriundas do campo da EJA, organizadas em eixos temáticos delineados pelos bolsistas, coordenação e participantes da escola parceira. À Pedagogia cabe promover a articulação entre os campos, fundamentando a relação teoria e prática e os princípios da interdisciplinaridade. Em termos de ações a serem desenvolvidas pelo subprojeto, cinco são pontuadas: 1. *Planejamento de ações a serem realizadas na escola*, que pode ocorrer por meio da participação dos professores em formação em reuniões de ATPC para a argumentação teórica e metodológica da proposta envolvendo um subprojeto Pibid/Interdisciplinar EJA; 2. *Diagnóstico da realidade escolar*, a partir da leitura do PPP dos cursos de licenciatura e da escola parceira, bem como das propostas norteadoras da Secretária de Educação; 3. *Desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na escola*, com atuação direta e permanente com os professores na escola, produção de material pedagógico em parceria com professores e alunos e produção de material reflexivo com o propósito de divulgação e colaboração; 4. *Socialização e divulgação das experiências e resultados*, que

podem ocorrer em reuniões da escola, em eventos da área e publicação de artigos em anais de eventos e periódicos; e 5. *Avaliação do subprojeto*, por meio de organização de eventos que contem com a participação dos demais subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro e durante as reuniões da equipe em que são oferecidos momentos de reflexões sobre as atividades realizadas.

Em junho de 2015, durante o evento de apresentação das atividades dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro à coordenação institucional do Pibid na Unesp, foi a primeira vez que tive contato pessoal com a professora Maria Rosa. Não chegamos a conversar, mas pude acompanhar sua exposição sobre o subprojeto Pibid Interdisciplinar/EJA em que evidenciou sua compreensão sobre a leitura e a escrita como exercícios potentes para o processo de formação docente.

Mantendo uma regularidade no contato, o convite formal para a participação na pesquisa por meio de uma entrevista foi feito à professora Maria Rosa no mês de outubro de 2015, a partir de um e-mail encaminhado com anexo da apresentação da pesquisa e, posteriormente, a carta com a descrição das intenções do trabalho foi deixada no escaninho da professora no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro.

A resposta tardou, no entanto, como na primeira semana de dezembro de 2015 haveria a defesa de doutorado de um colega da pós-graduação em Educação Matemática e a professora Maria Rosa faria parte da comissão examinadora, optei por reiterar o convite pessoalmente. Nessa ocasião, a professora afirmou que era com entusiasmo que aceitava o convite. A partir de então, passamos a trocar algumas mensagens até a definição da última semana de janeiro de 2016 como um período propício para a realização da entrevista.

Em meio às férias universitárias de início de ano, a convite da professora, nos encontramos no Departamento de Educação. Entretanto, como seu gabinete estava em reforma, conversamos em uma sala destinada às reuniões de grupos. Iniciamos falando sobre os objetivos do trabalho e sobre os procedimentos metodológicos da História Oral. Na sequência, a professora expôs alguns aspectos de sua formação e passou a descrever detalhadamente as atividades que tem desenvolvido no cenário da formação de professores. A maneira calma e cuidadosa com que a professora abordava cada tema, além de parecer que já nos conhecíamos há mais tempo, fez com que a conversa fluísse de um modo agradável.

O processo de negociação da versão definitiva da textualização, em função da demanda de atividades da professora, foi um pouco mais arrastado temporalmente, tendo sido concluído apenas no mês de março de 2017. Após algumas alterações no texto que compomos a partir da transcrição de nossa conversa.

entrei, não parei mais. Já são trinta e cinco anos de trabalho efetivo como professora e sempre na escola e universidade pública.

Agora, voltando na história do começo, a gente termina o curso de formação de professores para atuar no ensino primário, como era chamado, e chega à sala de aula de crianças ingressantes na escola e que você vai alfabetizar, mas por onde começar? A cartilha já ficou lá nos anos oitenta, já não se acredita mais na cartilha, quer dizer, nem sei se em algum momento se acreditou; eu, pelo menos acho que não. Mas, não sabia exatamente o que fazer. Além disso, não enxergava aquelas crianças como “cabecinhas de repolho”, como eu tinha sido orientada. Essa orientação dizia que tudo o que fosse ensinado e falado para aquelas crianças estaria valendo. Mas, não entendia assim, então, no início, nem essa referência eu tinha. Ao me abrir para ver o que é que acontecia, veio de um modo muito significativo, a presença forte de cada um, de cada criança ali presente, no lugar, no processo, pela individualidade, em sua subjetividade, aquilo que escolhe, o gosto, principalmente o que não gostava, já que a criança é muito espontânea. Assim, eu diria que aquele momento trouxe muitos elementos para a forma como eu penso a formação hoje.

É um formar-se ao longo do tempo e que não acaba. Naquele momento, no início da carreira, não tinha muito clara essa ideia. Tinha, por exemplo, a questão das histórias de si mesmo nesse processo todo. Mas não tinha claro, para mim, conceitualmente, ou coisa assim, que eu acabaria entrando no campo da narrativa. Mas hoje, voltando atrás em alguns textos que escrevi, penso: nossa! Mas era uma narrativa, uma forma de narrativa, formas diversas de narrativas. Depois, mais para frente na trajetória de formação, compondo atuação e estudos, fui me apoiando em uma base mais teórica da narrativa. Entretanto, naquele começo, simplesmente estabelecia uma relação dialógica com as crianças, desafiando, propondo: por que fazer isso? Por que fazer desse jeito? Por que não fazer? Sem ter claro, para mim, o que é que estava acontecendo. Era o viver, mais do que o vivenciar. Hoje, no meu modo de entender, não dá para pensar a formação de professores, sem articulá-la com um viver, um vivenciar vivo, pleno de entrega. Ser professor, formar professor, formar-se professor, eu penso que não dá para ser diferente dessa ideia. Esse é um ponto.

Vinícius, como você deixou espaço livre, as coisas vão aparecendo. Não sei quanto tempo nós temos, porque eu começo a falar e não paro mais. Porque são histórias que não dá para deixar de fora. Nesse processo de formação, também aparece, de modo muito forte, a questão da linguagem, mas uma linguagem embate. Então, por exemplo, um dos materiais que eu tinha na sala de aula era uma cartilha, que ficava lá num canto, a escola recebia essa cartilha do governo e uma das coisas que ela apresentava era a palavra ilha. Na Geografia, a

ilha era uma coisa bonita e exótica. Bem, eu venho do interior do estado, nunca havia visto uma ilha pessoalmente. Logo, era uma coisa muito diferente até para mim, no entanto, eu preparava uma imagem de ilha, propunha que meus alunos desenhassem e falassem. Mas não acontecia nada e eu queria saber o porquê. Até que em certa ocasião uma menina falou: mas a gente não sabe o que é; nós nunca vimos; não sei o que é ilha. Toquei-me que a palavra ilha não carregava a ideia de ilha.

Vale lembrar que, embora fosse uma turma de crianças de uma escola central na cidade Campinas³, as crianças eram de bairros mais humildes que realmente não sabiam o que era uma ilha, não conheciam uma praia, nunca haviam estado no litoral e nem acesso a uma porção de terra cercada por fluxo de água... Pensei: Puxa vida! Que romântico da minha parte achar que um acidente geográfico e tal, tudo o que a gente aprendeu na escola, e ali não fazia absolutamente nenhum sentido. Então, esse é um exemplo do que quero dizer sobre essa coisa do vivenciar vivo. Em situações de sala de aula, análogas a esse exemplo, essa ideia vai tomando forma para mim. Logo, foi aí que, durante essa experiência de alfabetização das crianças, entrei nessa perspectiva de eu me ver como professora. E algo fundamental nesse processo, foi a escrita, o ato de escrever na formação escolar, mas também na formação social, isto é: como é que a gente se concebe alguém, por meio da leitura e da escrita? E, claro, nesse processo acabo tendo contato com as ideias de Paulo Freire⁴ que teve grande influência nesse modo de eu entender essa questão da formação.

Com o passar do tempo, naturalmente, vamos mudando um pouco de perspectiva, mas não dá para falar que hoje, por exemplo, a questão da alfabetização, que é bem aberta e que transita por várias perspectivas, sobretudo pela relação com o mundo e com uma sociedade letrada; não é possível, categoricamente, nesse processo, afirmar que não há necessidade de ler e escrever. Agora, o modo como isso acontece é bem diverso, claro. Então, foi no envolvimento com essas ideias que eu fui entrando nessa questão da linguagem, mas focando o ato de escrever. Mais uma vez vem: o ato de escrever o quê? Qualquer coisa?

³ Campinas é um município brasileiro no interior do estado de São Paulo. Localiza-se a noroeste da capital do estado, distando desta cerca de 90 quilômetros.

⁴ Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro, com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para Freire, o objetivo maior da educação é a conscientização do aluno e tem como ferramenta fundamental o diálogo. Isso significa, em relação às parcelas desfavorecidas da sociedade, levá-las a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação. O principal livro de Freire se intitula justamente Pedagogia do Oprimido e os conceitos nele contidos baseiam boa parte do conjunto de sua obra. Essas informações podem facilmente ser encontradas em uma das diversas biografias de Paulo Freire disponíveis na internet.

A ilha já não cabe mais. Fica a escrita literária, para ser lida, e as histórias de quem escreve cartas, para ser contada. Daí, para o estudo das cartas, foi um pequeno passo. Nesse estudo, fui chegando com essa ideia de formação e já olhava um pouco para a formação de si. Pois, o ato de escrever está muito ligado ao momento solitário de escrita de uma carta, quando sou eu comigo mesma. Então, o trabalho com cartas é uma história contaminada por histórias de toda ordem, de outros, destinatários explícitos ou não, histórias de todo jeito, de lugares e para lugares, por vezes, inusitados; mas aquele momento de escrita de uma carta é um momento meu comigo mesma. Isso para mim foi ficando muito forte na questão da formação, chegando à formação de professores. Mas, vamos dizer assim: seria um estágio da formação. Embora não saiba se “estágio” seria um termo razoável para o que estou querendo dizer. Enfim, é muito próprio esse diálogo com a gente mesmo, durante a escrita. Mas, claro que da escrita a gente vai para o pensamento. E do pensamento volta à escrita. E vice-versa...

Até aqui estou falando um pouco da trajetória de minhas, entre aspas, “descobertas”. Então, essa ‘coisa’ do escrever para a formação vai ganhando um espaço muito grande na forma como eu vejo a formação de professores. Bom, mas aí você pode perguntar: escrever não tem a ver com narrativa? Sim, veja, essa construção vai sendo feita de modo esparso, disperso, você junta um pontinho de referência aqui com outro ali. E as cartas vieram para mim com uma forte intensidade nessa perspectiva de si mesmo. Mas, não dava, absolutamente, para separar da perspectiva do outro, porque uma carta tem o autor e tem o destinatário. Só que o destinatário, muitas vezes, não está nem nomeado, mas ele já está implícito na escrita do autor. E assim como o autor, seja ele quem for, ao ler ou ouvir alguma coisa, o destinatário também não se desloca inteiramente para quem escreve, para quem fala, ou coisa assim. Por que estou falando isso? Porque, essa questão do dialógico, da interlocução na formação vai ficando forte para mim, tanto teoricamente quanto conceitualmente.

Tudo isso, para mim, é uma das bases do ser professora e, além disso, é uma das bases que tenho no horizonte da formação de professores. Então, vendo a nossa constituição de sujeitos desse modo, não dá para definir que existe uma formação tradicional, isso não dá para acreditar. Formação tradicional pode ter sido um *modus operandi* de se formar professores e daí reproduzirem um modelo. Mas, atualmente, do modo como entendemos a formação, na complexa inter-relação entre alguns fundamentos – concepção dos sujeitos do processo, do conhecimento como produção incessante de pensamento, dos modos de fazer – há a considerar o movimento de fugas, desvios, meandros, num constante inacabamento e abertura de e para outros (novos) horizontes. Portanto, a formação não é algo que simplesmente desliza rumo a um fim pré-determinado, de modo macio, gostoso, não é assim! Nem com base em

uma abordagem tradicional, nem construtivista⁵, nem interacionista⁶ ou coisa assim. O que delas capturamos, resvalam em modos de fazer inusitados, por vezes, até mais potentes.

Mas, eu, Maria Rosa, trabalhando em um curso de formação de professores, aqui a referência é a licenciatura, como é que isso ocorre? Reitero, para mim, que essa questão da interlocução, do dialógico com o outro é muito forte, e compreendo que isso tem tudo a ver com narrativa, com a linguagem, com usos da linguagem, com o modo de se conceber a linguagem. Mas é no desenrolar da atuação que vou detectando e confirmando que essa interlocução vai além de uma simples troca de palavras. A produção de sentido, por exemplo, é muito forte quando se está na relação com outro, é, absolutamente, não controlável. Tudo isso tem a ver com esse dialógico, isto é, essa relação do professor com o aluno, da professora com a criança, do formador com os licenciandos.

E exercitar esse modo dialógico de trabalho tem que ser um exercício efetivo de cada um, cada uma, naquele lugar, não dá para chegar em uma sala de aula da licenciatura, por exemplo, com todo esse discurso conceitual, fundamentado, expondo os autores que a gente privilegia, sem um fazer efetivo dialógico. Então, no papel de formadora, esse é o meu exercício, isto é, de um vivenciar vivo a sala de aula, e ele tem que ser forte! Procuo fazer isso aparecer na narrativa, no embate, na linguagem, no dialógico, esse sentido que tenho comigo e que levo ali para ser compartilhado. Nesse processo, é fundamental a escuta do outro, uma escuta que não esteja restrita à palavra, é um gesto, uma reação, coisas assim. É claro que a proposta do Pibid vem muito contaminada com todas essas ideias.

O Pibid que eu coordeno aqui na Unesp, é um Pibid interdisciplinar EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quando foi feita a proposta do projeto, eu estava na coordenação geral do PEJA, que é o Projeto de Educação de Jovens e Adultos da Unesp⁷. Como o PEJA já vinha de

⁵ Em síntese o construtivismo na educação parte da crença de que o saber não é algo que está concluído, terminado, e sim um processo em incessante construção e criação. Deste modo, o conhecimento é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado que é produto da conexão do ser com o contexto material e social em que vive, com os símbolos produzidos pelo indivíduo e o universo das interações vivenciadas na sociedade. Esta construção é realizada por meio da ação e não por dons concedidos anteriormente ao sujeito, presentes na constituição dos genes ou no ambiente em que ele cresceu. Logo, este método pressupõe que é a partir da atitude que se instituem a mente e a consciência, assim como os nossos pensamentos.

⁶ O interacionismo é considerado uma das teorias de aprendizagem que considera que os elementos biológicos e sociais são indissociáveis e exercem influência mútua sobre o desenvolvimento do sujeito. Na interação contínua e estável com os outros seres humanos, a pessoa desenvolve um amplo repertório de habilidades. O desenvolvimento humano se dá em uma rede de relações, em um jogo de interações em que diferentes papéis complementares são assumidos e atribuídos pelos e aos vários participantes. O que um sujeito é em cada momento está ligado às interações que ele estabelece com outros sujeitos, aos papéis que assume em relação aos outros e os outros em relação a ele.

⁷ Segundo breve descrição do projeto disponível no portal da Unesp, o PEJA, criado no ano de 2000, é uma iniciativa institucional da Unesp, implementada em 2001, em sete campus: Araraquara, Assis, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. O PEJA está voltado à alfabetização e letramento da comunidade interna e externa à universidade, promovendo a interação entre a Unesp e a comunidade local.

alguns anos e como nesse projeto, mantínhamos uma interlocução bem legal, bem ativa, fui praticamente indicada para defender o que poderia ser um Pibid interdisciplinar na EJA, porque até então o Pibid era vinculado somente às licenciaturas. Então, mais uma vez levei minha posição, aquilo que eu acredito que deve figurar em um processo de formação. Por exemplo, quando chego perante uma turma de educação de jovens e adultos, é claro que tenho um mundo para ensinar para eles. Mas, primeiro, não sei se eles querem aprender o meu mundo. Segundo, que cada pessoa que está ali tem um mundo que quer compartilhar. Não sei se você tem, ou teve algum contato com pessoas que ficaram... Não gosto muito de falar analfabetos, pois isso não faz parte da referência que tenho, mas para situar, são pessoas que ficaram a margem da escolarização formal. Com essas pessoas se você abre um espaço, elas têm um mundo para falar e falam! Em geral, falam. Achou um espaço, elas falam mesmo. E, perceba você, estamos falando novamente de narrativa.

Olhe, mas foi uma luta, foi uma bela labuta argumentar que poderíamos ter um projeto interdisciplinar EJA. No projeto, defendemos a interdisciplinaridade como atitude, como interrelação, como coletividade, como compartilhamento; é muito significativa na EJA, para as pessoas não escolarizadas. Nesse contexto, acho que a atitude é uma referência na EJA, mas é até mais do que isso, porque quando chegamos para trabalhar com Matemática, por exemplo, e perguntamos: como é que medimos quando falamos em cem gramas? Ou quando falamos em uma xícara? Eles prestam atenção e falam: mas, então, outro dia quando fui fazer uma receita não foi assim que pensei. Aí já fugiu da Matemática, ou pelo menos da Matemática formal, claro. A Matemática acaba aparecendo com outras formas, com outros formatos.

Outro exemplo, vamos falar de Ciências, pensando nos chazinhos de forma acadêmica que é bom e remete às plantas medicinais. Mas, elas não querem falar de plantas medicinais, elas querem falar do chá que, ou é bom para isso, ou bom para aquilo, em referência a um convívio entre pessoas. Então, já não estamos mais na Ciência formal, passou para outro lugar. E aí tem um milhão de exemplos.

Entretanto, porque foi que naquele momento inicial, que me coube defender essa perspectiva de um Pibid interdisciplinar EJA, optei por privilegiar as características intrínsecas do trabalho com pessoas pouco escolarizadas, envolvendo a conceituação do interdisciplinar, que vem para referenciar, aprofundar e explicitar o convívio com essas pessoas? Porque é muito fértil esse fazer, essa inerência aos modos de conduzir uma educação com pessoas jovens e adultas, e que borra todos os limites disciplinares.

E como foi o nosso Pibid, então? Não sei se você também está informado disso, mas a proposta inicial de nosso Pibid interdisciplinar EJA, voltou da avaliação com a indicação da necessidade de se argumentar sobre o que era o interdisciplinar. Na verdade, percebi depois, que eles queriam um tema. Quase todos os projetos submetidos foram aprovados de imediato e a nossa proposta ficou por esse motivo. Tinha que por um tema, porque o Pibid interdisciplinar só se estabelece, ou é reconhecido, vamos dizer assim, porque tem um tema norteador e articulador. E aí tivemos que dar conta disso, tinha que ter uma resposta convincente compondo o recurso. Uma boa noite de trabalho. Na luta. Mas, baseada nas referências de formação as quais venho contando desde o início desta conversa, pensei: a pessoa no projeto Pibid interdisciplinar EJA, deve pensar naquela situação de se deparar com quem não foi escolarizado, de pensar no modo como se vê em um ambiente escolar onde tem pessoas que com dezesseis, até vinte e poucos anos, em geral, já passaram por algum momento na escola; mas, quando encontro com pessoas de quarenta, cinquenta, sessenta anos de idade, setenta anos, que algumas raras vezes tiveram uma passagem bem rápida pela escola, como proceder nessas circunstâncias? Pensando em tudo isso, saiu o tema do nosso projeto que é “*Eu sujeito, leio, penso e escrevo o mundo que habito*”. Eu acho bonito, gostei!

O que é que se faz com isso? Como discutir essa ideia com os bolsistas? Porque esse tema quem formulou fui eu. Claro que formulei com intenso trabalho com os graduandos, inclusive, atuando no PEJA já com esse público, logo, não veio de uma inspiração qualquer, de uma simples imaginação, mas a partir de um convívio que tive ao longo do tempo.

Certo, posto o tema, o projeto foi aprovado, o tema estava lá, e agora? Como posso conduzir o trabalho com os bolsistas que são professores em formação? Em um primeiro momento, alguns bolsistas já haviam sido meus alunos em uma disciplina de Didática. Então, quando se falava alguma coisa, por exemplo, que a minha história é constitutiva de muitas outras histórias, eles mais ou menos sabiam do que a gente estava falando. Mas, os bolsistas que vinham pela primeira vez, ficavam meio perdidos nessa história de ‘eu sujeito’ que está num limiar da individualidade, que não vem ao caso, mas algumas vezes é confundida com individualismo. E onde fica o coletivo? Então, com esses novos bolsistas, há a necessidade de todo um trabalho de estudo sobre o coletivo, o compartilhar. Há um grande trabalho em torno do tema e uma discussão sobre cada um ser sujeito; ele bolsista, ela bolsista, é o sujeito de uma determinada relação. E essa relação tem uma ligação intrínseca com ele mesmo, no que ele já fez na vida até agora, no que ele faz, nas opções que ele terá pela frente.

Então, nosso projeto no Pibid e o nosso trabalho, de um modo geral, vêm se pautando por tudo isso. Por diversas vezes, caminha muito lentamente, porque trabalhamos com a EJA

Fundamental I e a EJA Fundamental II, são duas escolas diferentes. Na Fundamental I, por exemplo, nós temos um dia por semana em que as bolsistas desenvolvem o trabalho. Organizamos e desenvolvemos. Têm alguns disparadores que nós vamos levando e construindo. Desses disparadores, o trabalho vai se reorganizando e sendo planejado o que vem pela frente. No começo do ano, no início do semestre, isso é trabalhoso, porque tem a ver com parar, perceber o ambiente em que se está, no caso, o/a bolsista que vai para a escola, considerando que já passou vários anos dentro de uma escola, mas agora vai numa posição diferente, ele/ela tem que se perceber nesse lugar, nessa posição e se abrir à escuta do outro, porque muitas vezes a fala do outro não é verbalizada, a fala pode ser de “n” modos. Tudo isso para falar um pouco do nosso processo de trabalho.

A outra escola que oferece a EJA II, tem o sistema de grade curricular horária já bem conhecido, é uma escola bem organizada, tem um envolvimento muito grande do corpo docente, do corpo de gestão, principalmente com a EJA. Mas, ainda conserva uma posição que, de certo modo, inviabiliza a possibilidade de aprofundamento de reflexões, pois a escola espera, ou inicialmente esperava, intervenções mais constantes do Pibid. Entretanto, não concebo que o grupo de bolsistas entre nas aulas de Matemática, Língua Portuguesa ou Arte, por exemplo, assista duas, três ou quatro aulas e já leve uma atividade para desenvolver. Claro que isso deve acontecer, até acredito que ficamos em falta com isso, mas, ao forçar tais situações, me vejo como que passando por cima de tudo o que fomos percebendo antes, nos deparando e pensando, que é essa presença marcada do “eu” outro. Embora, talvez, em alguns momentos eu seja um pouco radical com relação a segurar essa intervenção que levamos e aplicamos; talvez tenha que rever algumas posições. Talvez.

Ao trabalhar na EJA, o professor tem que ser muito cuidadoso ao lidar com os conteúdos. Alguns professores dialogam muito com a vida dos alunos, o dia a dia, as necessidades cotidianas, no entanto, acho que como um projeto, a gente poderia fazer uma coisa um pouco diferente disso, mas aí está a dificuldade, fazer o quê? Se nossa proposta é um tema em construção o tempo todo, eu não tenho receita. Primeiro, não quero ter. E, segundo, eu não tenho mesmo. Porque a gente se dispõe a construir.

São dois anos nessa escola. Inclusive, contando um pouco sobre o nosso trabalho, no ano passado a gente desenvolveu, no meio do ano, uma atividade que envolveu a escola de EJA II toda, alunos professores, gestores, funcionários. Foi uma noite que preparamos com bastante empenho, inclusive tenho arquivado as atas dessa preparação. Nós participamos de três reuniões do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC para explicar o que estávamos querendo organizar e propor, embora também não soubéssemos exatamente, já

que, quando chegamos à escola, o ambiente não é o nosso. Então, fomos explicando e ajustando, o corpo docente e administrativo sugerindo e mostrando as possíveis dificuldades. Enfim, nós realizamos a atividade com duração de uma noite inteira, misturando alunos das turmas de EJA I com as turmas que correspondem à quinta, sexta, sétima e oitava série... Aliás, vale lembrar que nessa escola, o Pibid não é desenvolvido na EJA I, embora na escola tenha turma de EJA I, as atividades do Pibid, comumente, são desenvolvidas na EJA II. Mas, como a EJA participa de tudo, todos se envolveram com essa atividade.

Foi uma noite belíssima! Festiva, criativa, que disparou muita coisa boa e nova, muitas ideias para o que viesse na sequência, foi uma movimentação geral na escola, e nós tínhamos em vista justamente esse convívio entre as pessoas que estão lá, que se conhecem do bairro, por exemplo. Mas não conseguimos, por exemplo, dar continuidade a algumas temáticas que nós fomos formulando desse trabalho. De fato, foi uma pena a gente não ter conseguido tocar para frente esse trabalho durante o segundo semestre, nós até teríamos espaço para isso. Acho que faltou, da nossa parte, nos debruçarmos mais no planejamento dessas iniciativas. Porque teríamos condição de ter mostrado mais algumas coisas que, independente da série em que os alunos estivessem, a troca entre eles é sempre muito efetiva. Então, eu diria que estou apontando uma discussão mais política que é uma das dimensões que tenho trabalhado com os bolsistas.

É nesse aspecto que reside um pouco das minhas frustrações, isto é, de não ter dado essa continuidade, mas é evidente, tem a ver com essa minha resistência de não chegar e dizer: bom, levantamos tais e tais temas, agora nós vamos preparar isso. Penso que se pomos como horizonte a busca de uma Educação outra, eu tenho que conviver com as minhas frustrações também, incluindo aquilo que não consigo realizar, porque acredito que nós não queremos convencer o outro a todo custo, queremos construir junto com o outro.

Felizmente, já tenho algumas coisas pensadas para este ano sobre o que a gente pode fazer. Mas, quero dizer que o Pibid potencializa muito esse modo que venho descrevendo, de ver a formação de professores. Agora, enquanto Programa, quando converso com alguns colegas que não estão envolvidos, muitas vezes, esses entendem que o Pibid é quase um estágio. E não é quase um estágio!

Com todas as críticas, com todas as dificuldades que temos enfrentado no Programa, inclusive, hoje, 27 de janeiro de 2016, tem uma reunião com a coordenadora institucional da Unesp e, pela pauta, vão ser destacadas as dificuldades pelas quais o projeto está passando; ainda assim o Programa como um todo, no meu modo de entender, é bastante diferenciado, como possibilidade de fazermos alguma coisa um pouquinho diferenciada lá na escola, dentro

das condições que ela têm, que ela oferece. Aliás, essa é outra questão para mim, o discurso que a escola é ruim, o ensino é ruim, então, algumas vezes falo até de um modo um pouco contundente demais com os alunos na sala de aula: bom, então, o que nos sobra fazer são duas coisas, isto é, nós vamos para casa e ficamos chorando no travesseiro ou a gente fecha a escola, apaga tudo e começa de novo. Obviamente, nem uma nem outra, essas ideias não figuram na pauta de nossas ações. Então, é essa riqueza, essa fertilidade de possibilidades que vejo no Pibid. Chegamos à escola e a vemos do jeito que ela é, com tudo o que ela tem, e é ali que nós vamos trabalhar, na interlocução com quem está lá, com quem conhece e faz o cotidiano, no cotidiano.

É com essas pessoas que vamos desenvolver o nosso trabalho. Então, no relatório deste ano, por exemplo, eu não fiquei contente, porque na parte do trabalho com a escola de EJA II deu para fazer bastantes coisas, o pessoal escreveu trabalho, levou para um congresso, contando sobre uma experiência relacionada a uma atividade. Já na outra escola o trabalho ficou um pouco mais contido. Talvez, primeiro, por esse cuidado meu de não chegar avançando no espaço do outro e, segundo, tendo em vista de que podemos fazer alguma coisa pensando em uma Educação outra. Agora, a partir de depoimentos das pessoas envolvidas, temos tido um retorno muito significativo dos professores que passam pelo Pibid, sejam licenciandos bolsistas ou professores supervisores.

Em 2016, vamos ter substituição, espero, pois já estou com a seleção pronta. Há pessoas que vão iniciar e outras que ficam; vários bolsistas vão iniciar esse ano. São estudantes da Pedagogia, da Biologia e da Geografia. Eles chegam com o mundo resolvido, decidindo o que será feito na escola. É relativamente comum eu receber um e-mail sobre o que nós vamos fazer, mas aí chega na reunião e a Maria Rosa joga um balde de água fria ao perguntar: por que nós vamos fazer isso? Então, minhas intenções passam um pouco por aí, nesse embate. Mas, de fato, é um espaço privilegiado para fazermos, inclusive, algumas coisas que eu diria serem conceitualmente e politicamente próximas do que acredito. Aliás, nos embates, temos a possibilidade de ir deixando um pouquinho mais consistente esse acreditar ao longo do tempo. Bom, agora você pergunta. O que mais?

No projeto Pibid da Matemática nós trabalhamos com duas escolas de ensino integral, uma do Ensino Fundamental e outra do Ensino Médio. A curiosidade que quero comentar é sobre a escola de Ensino Médio que tenho acompanhado de maneira mais próxima. O projeto Pibid já era desenvolvido nessa escola antes dela se tornar de ensino integral, e uma queixa recorrente era a limitação de horários para o Pibid desenvolver suas atividades. Quando a escola passou a ser de ensino integral, ficamos na expectativa que se

teria uma ampliação nos horários destinados às atividades do Pibid, no entanto, ocorreu o contrário, isto é, em razão da ampla carga de atividades dos alunos, o espaço de atuação do Pibid se tornou ainda mais limitado. Com isso houve a necessidade de se pensar em novas estratégias para o Pibid desenvolver suas atividades. Enfim, quero com esse exemplo, ilustrar seu comentário sobre a impossibilidade de se desmanchar a escola e recomeçar do zero, toda essa mudança na estrutura da escola que passou do ensino regular para o ensino integral, de certo modo, possibilitou uma reflexão sobre o papel do Pibid na escola e, inclusive, acompanhar e problematizar as diferentes leituras do projeto. Logo, mesmo neste momento de ruptura de um modelo, foi possível construir alguma coisa junto com a escola e mostrar que as atividades do Pibid não se limitam aos afazeres do estágio. Claro, que não estou fazendo referência ao Pibid em detrimento do estágio, penso que são coisas diferentes onde cada um apresenta seus objetivos.

Talvez essas leituras equivocadas se devam ao fato de o Pibid ser um programa novo. Agora, se será inovador, vai depender do que vamos fazer dele ou não. Condições para ser algo inovador nós temos. Por exemplo, o professor que recebe bolsa para ser supervisor na escola, só mesmo quando é um projeto financiado pela Fapesp⁸ e em raros casos.

Voltando um pouco no que estávamos conversando, você comentou que um momento de ruptura pode ser uma oportunidade de inovação, isto é, uma transformação quase radical para a escola. Por que fico pensando no seu exemplo? O que pode ser feito com essa turma toda em tempo integral naquele espaço? Na maioria das vezes, o que tenho acompanhado, embora eu esteja falando de fora, é que essas escolas não tiveram uma preparação inicial adequada para o desenvolvimento das atividades. Penso que receber os alunos em tempo integral em um espaço, requeira mais do que acontece em uma escola de período regular.

Pensando especificamente nas escolas onde o Pibid que eu coordeno tem atuado, vou contar um pouco como nós conseguimos conquistar um espaço. O trabalho na EJA, comumente, vai para complementar a carga horária do professor, então são professores, em boa parte, muito jovens, alguns estão tendo a primeira experiência em sala de aula. Com isso, o nosso primeiro desafio foi ser recebido pelas professoras que ali estavam, que, em grande parte, eram professoras de educação infantil, que atuavam em creches e aí vieram para trabalhar com aqueles alunos da EJA. Vale lembrar que em uma das escolas a EJA é tida como “especial” e atende alunos que estão em uma faixa etária entre quinze e trinta anos. Enfim, veja, se os professores que lá estavam não sabiam bem o que fazer, com a chegada de

⁸ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

bolsistas da Unesp, a situação se complicou ainda mais. Então, entramos em uma negociação até que conseguíssemos um espaço. Depois disso, os bolsistas voltavam um pouco nervosos porque as atividades se resumiam a preencher tabelas, colorir desenhos. Claro que não podemos esquecer que os alunos, em alguns casos, apresentavam algumas dificuldades intelectuais, mas, inicialmente, não detectamos um planejamento das atividades que eram propostas.

Aos poucos fomos buscando um espaço para que os bolsistas pudessem levar algumas propostas para esses jovens alunos, até que conseguimos definir que, uma vez por semana, nós do Pibid iríamos propor e executar, em parceria com as professoras, algumas atividades. Aí agarramos essa oportunidade com as duas mãos, os dois braços, as duas pernas, tudo. Porque, naquele espaço, um dia por semana, tínhamos a possibilidade de construção, para os bolsistas, de uma relação com esses jovens que viviam na escola certo marasmo, proveniente de atividades elementares como: pintar desenho em xerox e copiar letras; pois, há três ou quatro anos, foi isso que nós encontramos na escola. Então, eu não diria que foi uma revolução, como foi o que você relatou sobre a implantação da escola de ensino integral, mas foi também uma mudança muito brusca.

Penso que foram dois anos de trabalho até que a escola, como um todo, isto é, as pessoas que ali transitavam, percebessem um pouco das potencialidades que começavam a aparecer a partir de nossas atividades. Por exemplo, em determinada intervenção que propúnhamos, os alunos tinham que sair da carteira e deitar no chão para que houvesse a construção das personagens de uma história, que envolvia também o trabalho com massa de modelar; mas a história estava fervilhando na cabeça.

Inicialmente, tivemos que cavar esse espaço na escola, mas, depois que as pessoas acreditaram, nós passamos a ter mais calma para organizar as propostas. Atualmente, estamos um pouco mais tranquilos com esse espaço que continua uma vez por semana. Na verdade, tem o trabalho aqui na universidade também, logo, as atividades propostas não se resumem a um dia. Tem toda uma organização e preparo, então, as/os bolsistas vão e começam, aí disparam diversas ideias, eles voltam, conversam e definem novas estratégias e daí a pouco o próprio grupo já começa a se organizar sozinho na preparação das coisas, tudo começa a deslanchar quase naturalmente. Mas, no início, não é assim.

Outra coisa que quero comentar, é que recentemente atuei, em um curto período, como professor efetivo no estado de São Paulo e lecionei na EJA de Ensino Médio. Minha curiosidade, que reflete um pouco a percepção de alguns colegas, se refere à diminuição do número de alunos de idade mais avançada ingressos na EJA. Atualmente, são pessoas de

até vinte e cinco anos, mais ou menos. E, comumente, são alunos mais resistentes na escola, isto é, que não conseguiram concluir os anos de estudo obrigatórios no período regular e, por isso, voltaram para terminar na EJA.

Então, eu não sei não, mas acho que pode haver outros aspectos aí que devem ser levados em consideração. No Ensino Médio, penso que deve acontecer mais isso que você me descreveu, mas, na EJA I, por exemplo, não é bem o que acontece. Até acho que seria um tema interessante de ser estudado com um pouco mais de cuidado, porque, minha impressão, pelo menos na EJA de Ensino Fundamental, é bem o contrário. Aliás, recentemente, desenvolvi um projeto apoiado pelo CNPq⁹, que serviu para conhecer um pouco mais a EJA, mas esse projeto só foi desenvolvido em cinco escolas de Rio Claro, e as cinco eram municipais, então havia turmas da primeira à oitava série, isto é, o Ensino Fundamental regular; até porque não temos uma atuação direta no Ensino Médio, a não ser na disciplina de Didática, onde trabalho alguns aspectos dessa fase do ensino regular. Enfim, esse estudo, que foi realizado por meio de questionários diagnósticos, permite dizer que no Ensino Fundamental não acontece isso que você descreveu.

Eu diria que nos primeiros anos, nas primeiras séries, tem pessoas de idade um pouco mais avançada, por exemplo, alunos com sessenta, setenta anos. Muitas vezes são pessoas que já se aposentaram, são pessoas mais velhas e aposentadas, já estão fora do mercado formal de trabalho, na maioria das vezes são mulheres. Inclusive, temos isso tabulado, conseguimos elaborar um relatório bem completo com esses dados. A partir desse material, orientei uma dissertação de mestrado que foi concluída recentemente, no meio do ano passado e que teve a intenção de lançar um olhar sobre as mulheres que participavam do PEJA, quem são essas mulheres? Porque o PEJA também é composto, na maior parte, de mulheres.

Agora, na EJA, as mulheres também têm um “diferencial”, ou melhor, tem alguma coisa para a gente analisar. Ainda de modo inicial, mas estamos esboçando um trabalho para olhar um pouco para as mulheres nesse espaço. São pessoas que voltam a estudar porque querem, porque gostam, querem aprender a ler mais um pouquinho. Até sobre isso tem um exemplo que quero comentar, não é um caso do Pibid, mas é uma dissertação de mestrado que eu orientei já faz certo tempo. A autora era uma professora de História em escolas do estado e, inicialmente, ficou em dúvida sobre o que iria estudar e qual seria o seu público, mas na escola vizinha da unidade escolar em que ela trabalhava na cidade de Limeira – SP, havia a

⁹ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

EJA e por tantas histórias contadas do PEJA, ela iniciou a pesquisa em uma das classes da EJA.

O que quero exemplificar com essa história e que tem relação com o que vínhamos conversando, é que havia uma turma nessa escola que constantemente estava em negociação com a diretora para reprová-los, porque eles, alunos e alunas, simplesmente não queriam sair da escola. Queriam continuar aprendendo, era isso que eles queriam. A fala era essa: a gente quer continuar aprendendo! Então, eles negociavam com a diretora que um ano ela reprovava uma parte, no outro ano ela reprovava a outra. São algumas curiosidades que, se analisarmos somente baseados nos índices de avaliação, esses alunos não serão considerados escolarizados, ou serão pouco escolarizados, analfabetos, e não sei o que mais... Mas, são senhoras, mães, avós, que durante o dia tomam conta dos netos para os filhos e as noras trabalharem e a noite vão para a escola.

No nosso Pibid, por exemplo, não chegamos a ter um caso de negociação como esse, mas lá na escola da EJA II, o diretor já relatou: “mas tem aluno aqui querendo ser reprovado na quinta série, porque quer aprender mais”. Veja, é outra ideia de formação, para essas pessoas não se trata de terminar rápido. Claro que há os que voltam com essa preocupação, querendo terminar rápido, pois querem melhorar sua posição no mercado de trabalho e para isso precisam ter um certificado, mas é outra faixa de idade. São pessoas com menos idade, algo em torno de vinte, vinte e poucos anos, até, mais ou menos, trinta anos. Mas, penso que essa é uma reflexão interessante que o Pibid possibilita aos alunos bolsistas. Não sei se em termos de políticas públicas o estado vai conseguir mexer um pouco com isso, mas esse ponto de as pessoas não quererem sair da escola porque querem aprender mais, é interessante de ser analisado. Aliás, nesse aspecto de mudança do sistema de educação, acho que o estado é bem mais rigoroso do que a rede privada de ensino.

Mas, você pode perguntar: e aí, onde ficam os conteúdos? Está bem, eles virão, daqui a pouco eles virão, claro. Mas virão de outra forma, sem serem repassados. Aliás, nesse ponto gostaria de voltar a falar um pouco sobre como é que a gente chega nesse tema articulador “*Eu, sujeito, leio, penso e escrevo o mundo que habito*” e nessa preocupação com as narrativas. “Leio” tem a ver com a leitura de mundo de cada sujeito. “Penso” se refere ao modo como essa leitura repercute para cada um, a forma como essa repercussão acontece. Claro que aí está o desafio do nosso trabalho, isto é, que dispositivos pedagógicos de interlocução são necessários criar para se estabelecer essa relação entre o que vejo, leio, penso e que daí repercute em outro fazer que é o escrever? Então, não se trata de quem sabe, escreve e quem não sabe, fala. Não! Mas, um escrever o mundo, em uma potencialidade de, ao pensar

o mundo, como é que eu atuo nele? Como é que posso modificá-lo? E como é que a gente chega nesse “escrevo”? Qual é a ação prática disso? Por exemplo, temos os cadernos de registros, aliás, esses caderninhos me acompanham de longa data, na minha casa tem uma pilha enorme em um lugar, em outro lugar tem mais, aqui na minha sala tem alguma coisa. Haja pensamento! Pensamento que se produz na ação de ler, pensar, escrever...

Nessa ideia, há alguns fundamentos ancorados nos estudos autobiográficos, e que tem relação com o modo como fui construindo, conceitualmente, na ação, o trabalho com narrativas na formação de professores. Os estudos dos escritos autobiográficos contribuem com esse modo de fazer e de atuar e é a eles que venho me dedicando, e envolvendo os alunos e os bolsistas em estratégias que visem trabalhar com esses fundamentos dos estudos autobiográficos na sala de aula.

No Pibid, na EJA I, no Ensino Fundamental I, nós temos feito registros coletivos, em um caderno coletivo que circula nas atividades que os bolsistas desenvolvem, e quem escreve ali? As/os bolsistas, se um fica à frente da atividade o outro registra. Algumas vezes a professora supervisora da escola utiliza o caderno como meio de comunicação e aos poucos os próprios alunos da escola começam a registrar também. Demora a ser disparado o gosto pelo registro no caderno coletivo, mas não desistimos e não vamos desistir. Então, a/o bolsista tem o seu caderno de registro, mas também tem o caderno da classe, da turma.

Essa tem sido uma forma de trabalho com a escrita e ao mesmo tempo tem se constituído em um material muito fértil também, muito bom para repensarmos essa “coisa” do escrever, do escrever-se no mundo. Aos pouquinhos, vamos abrindo alguns canais por aí. A interlocução consigo mesmo, na relação com o mundo, tem sido muito marcante. Porque a leitura é um espaço, pensar é um espaço, escrever é outro espaço. Na escrita há o embate com a gente mesmo. Bom, você já sabe que eu gosto dessa “coisa” que é o ato de escrever, então não dá para deixar de fora.

Nesse caderno existe alguma obrigação, ou algum compromisso entre os alunos de que eles tenham que escrever? Há algum padrão de escrita a ser seguido?

Nós vamos convidando. Não necessariamente tem que ter um padrão de escrita. De jeito nenhum! Tem a ver com sentimento, com certa vontade de fazê-lo. Não tem uma orientação, é um convite. Também trabalho com essa ideia na graduação e este ano, no segundo semestre, pela primeira vez, fiz isso na pós-graduação. Inclusive, ontem estava dando uma olhadinha no caderno e nos trabalhos, porque o trabalho final da disciplina também ficou um pouco livre. Mas dá uma belíssima reflexão. Como a turma da pós-graduação é pequena, foi possível

acompanhar de modo mais próximo o processo e ver como alguns foram se redescobrendo escritores e autores. Muito legal!

Na outra escola, da EJA II, desde o primeiro ano do Pibid, tenho tentado fazer um caderno de aprendizagem, mas, embora o ano passado isso tenha tido um pequeno avanço, ainda não está acontecendo em escala maior. Seriam cadernos de aprendizagens e “ensinagens”. Aí já muda um pouco, pois os registros deveriam estar associados à aprendizagem e ao ensino. Na graduação, por exemplo, é um caderninho que rola o semestre todo entre os/as estudantes, só vem para as minhas mãos no último dia de aula. E escrevem. A ideia é contar um pouco sobre como o trabalho tocou você. O que você pensa a partir do que acompanhou e vivenciou em aula? Alguns escritos saem apenas com um comentário da aula, outros como um relato daquilo que aconteceu, mas também tem referência ao que uma determinada leitura disparou. Em outros momentos também há possibilidades de uma conversa entre eles mesmos. Agora, o caderno do Pibid, fica um pouco mais “formal”, sem que haja essa orientação, mas nós vamos chegar lá.

O curioso é que isso parece colaborar com a percepção que o professor formador tem sobre os licenciandos. Por exemplo, na conversa que tive com a professora Laura, ela fez referência a uma aluna muito quieta, mas no momento em que a Laura leu um texto elaborado por essa aluna, ela descobriu uma pessoa totalmente diferente. A escrita me parece ser uma possibilidade de ampliar o entendimento daquilo que os futuros professores estão entendendo da disciplina, ou, no caso do Pibid, o que estão entendendo da sua própria formação. Não se trata de olhar para o trabalho com narrativas em detrimento de outras práticas que podem ser implementadas nas licenciaturas, mas entender que agir de modo diferente me permite ver coisas diferentes, pensar em coisas diferentes.

Claro, e fica um pouco mais livre esse teor imaginativo, essa relação entre realidade e imaginação que tem o potencial de construção de pensamento. Aqui, uma das minhas referências é o Vygotsky da arte e imaginação. Um exemplo interessante foi quando uma aluna da graduação me testemunhou: quando a professora falou que em Didática a gente não iria aprender a dar aula, o que sobrou? Ficou um vazio, mas quando eu leio o livro “Palomar” do Italo Calvino, não sei se vou aprender a dar aula, mas me leva para um mundo de coisas para eu pensar. Será que é isso que é dar aula?

Bem, Vinícius, aí chegou! O que mais a gente pode querer? Então, mais uma vez, essa interlocução que ela vai fazendo com ela mesma, e escrevendo, é muito significativa para a formação. Entretanto, essa abertura, esse soltar-se mais, dentro dessa proposta de registro, especificamente, no Pibid, ainda não está plenamente efetivada. É claro que há algumas

tensões, afinal aquele caderno vai circular, o aluno não sabe quem vai pegar na próxima semana. Tem a diferença de idade que deve ser levada em consideração, sobretudo no início, eles ficam inseguros em escrever no mesmo caderno dos alunos do EJA e da professora supervisora. Embora tenhamos construído um convívio legal, o caderno ainda se configura como um espaço de tensão e isso tem que ser considerado, faz parte, é constitutivo do espaço. Mas eles e elas escrevem, aí manda recadinho para outro: olha, li o seu texto. Aí já ficamos sabendo que ele leu o caderno do começo ao fim.

Estava aqui pensando no que a senhora falou...

Deixa o “senhora”...

Certo. A título de curiosidade, para ilustrar como as pessoas têm muito o que contar, em uma mesa de conversa que houve recentemente no departamento de Educação Matemática, uma ex-bolsista do Pibid contou sobre uma experiência que teve no Pibid e o quanto isso influenciou na sua prática como professora. Certa vez, houve uma atividade que ela projetou e preparou para ser trabalhada com alunos de uma turma de Ensino Fundamental, aliás, era uma atividade que ela já havia proposto na época em que era bolsista do Pibid e tinha funcionado muito bem, e, por isso, ela resolveu propor a mesma atividade na nova escola, todos os presentes esperavam que ela dissesse que foi um sucesso, mas não, ao contrário, foi um desastre. Com isso, a ideia que ela quis transmitir é que o Pibid também ajudou a lidar com a frustração, de que nem sempre o que dá certo em uma turma, vai dar certo com outra. Aliás, o Pibid contribuiu com o modo de olhar as frustrações e pensar no que seria possível fazer a partir dela e não simplesmente “abandonar o barco” porque algo não deu certo.

Inclusive, penso que esse é um trabalho que poderia ser feito. Na verdade, não sei se já há iniciativas nesse sentido, isto é, onde estão os egressos do Pibid? Até porque essa é uma preocupação dos órgãos financiadores do Pibid. Certamente eles não vão de início para o ensino público, até porque depende de concurso público. O próprio sistema dificulta um pouco essa entrada dos egressos do Pibid no ensino público, pois, por exemplo, quando um aluno sai daqui da Pedagogia e quer dar aula, a escola particular agarra com as duas mãos. Por isso, acredito que trabalhar com relatos dos egressos do Pibid, sobre como foi o início na carreira docente, seria uma bela pesquisa.

Às vezes parece até contraditório, há uma política de formação docente que visa formar professores mais críticos, aí, por conta de uma vivência com essa política, o bolsista, futuro professor, percebe diversos elementos que acontecem principalmente na escola e que demonstram claramente o não compromisso do sistema público educacional com o

trabalho docente. Logo, esses bolsistas passam a ser mais críticos sobre as próprias carreiras e a observar outros espaços em que poderão atuar. Quando comento isso, não estou me restringindo somente à questão financeira.

Não, absolutamente não!

Acho que tem tudo isso que você pontuou, mas acho também que tem outro lado, que é quando nossos bolsistas e estudantes vão à escola e acabam percebendo além de uma escola onde figuram professores e alunos. Eles acabam observando alguns aspectos de coisas que acontecem na escola que têm uma potencialidade de formação humana muito significativa e que na crítica à escola, ao ensino, isso acaba sendo apagado completamente. Em meio às críticas, essa dimensão é borrada e fica como se não existisse. Por exemplo, quando você ouve um bolsista que atuou por algum tempo na escola: professora, mas na hora que eu olho para o Zezinho, que no início falava diversas barbaridades, quando falava, e vejo o que ele faz, ouço o que ele fala, o que ele comenta, quando a gente mostra uma fotografia, uma imagem, não é o mesmo menino. Então, veja que o Zezinho não é simplesmente um aluno, o Zezinho é um sujeito, humano, gente, que tem vontades, que tem frustrações, que tem um monte de coisa que pode ser o motor para um monte de outras coisas que a gente pode fazer na sala de aula, naquela sala de aula, do EJA especial, daquela escola.

Outro embate meu, Vinícius, a função da mídia, nós vivemos em um momento absurdo disso, a mídia faz muito a cabeça das pessoas, claro que faz. Por mais atenção crítica que a gente tenha, a mídia faz. Então, quando um bolsista está ali, naquela escola, por exemplo, em um período de duas horas e meia, naquele momento ele tem que esquecer o trabalho que tem que ser entregue, esquecer a mãe que vem buscar daqui a pouco, esquecer-se de tudo e olhar para aquele grupo, e aí conseguir enxergar outras coisas que na visão mais generalista das coisas, ou mais generalizada, não consegue perceber. Acho que esse é o ganho, não somente acadêmico, mas é um ganho humano e principalmente político, de enxergar outras coisas naquele lugar que pode ser abafado, mas devo deixar o discurso generalizado para outra hora e, neste momento, vamos ver o que é que acontece quando se lança um olhar para as singularidades dos alunos.

Muito legal! Se você quiser colocar mais alguma coisa que talvez a gente não tenha falado.

Certo. Imaginei que você quisesse ouvir um pouco desse trabalho que vem sendo feito. Esse trabalho que tem uma história que começa lá atrás com essa minha trajetória profissional. Com isso, inevitavelmente, acabo sendo um pouco contadora de história.

Só acho que faz muita falta um evento, isto é, não termos planejado um evento local. Faz muita falta essa troca. Ainda não cumprimos bem essa nossa tarefa. Em minha opinião, seria interessante ter um espaço, semanal, quinzenal ou mensal de encontros do Pibid, pois penso que falta essa interação. Quem sabe a gente consegue realizar isso ainda, porque quase sempre fica no pensamento a dificuldade de juntar todo mundo. Mas se não dá para juntar todo mundo, juntemos o que dá. Então, vamos criar um espaço com encontros regulares em que cada reunião vai contar com a apresentação de bolsistas, ou das escolas, para divulgação e troca de experiências entre os diferentes Pibids da Unesp. Um dia eu posso estar lá, depois a Heloisa pode, tem a Laura, em outro dia as três estarão. Pronto! Aí acontece, mas o evento seria contínuo. Entretanto, como quem dá a ideia fica por conta de resolver, então eu não vou dar a ideia não.

Uma curiosidade que fiquei, foi saber qual é a escola do EJA II. Uma é o Alan Kardec e a outra?

Escola Municipal Silvio de Araújo que fica localizada no bairro São Miguel. É uma escola muito boa. E temos uma aceitação e uma abertura bem boa. Inclusive, nosso supervisor é um professor de Matemática que é ótimo no acompanhamento das atividades dos bolsistas. Na verdade, no início, na época da seleção, era uma professora de Geografia, ela ficou apenas um mês e aí como ela conseguiu uma bolsa de pós-graduação acabou saindo.

Um fato curioso quando propusemos o projeto interdisciplinar, foi que surgiram alguns questionamentos sobre o fato de haver no campus um curso de licenciatura em Matemática, mas que não entrou no projeto que submeti. Mas não foi porque eu deixei a Matemática de fora, absolutamente, não. É que na época eu não tinha o contato devido para que isso acontecesse. No PEJA eu tive ótimos colaboradores do curso de Matemática, mas eles nunca podiam ser bolsistas, porque o curso requeria muito deles, por essa razão, eles não podiam ter as doze horas de envolvimento que o projeto de extensão previa. Então, no PEJA, por exemplo, entravam como colaborador, mas não podiam ser bolsistas.

Muito obrigado pela atenção e pelo carinho com que atendeu meu convite.

Para mim foi um prazer.

Sobre o subprojeto Pibid/Geografia, o contato e a entrevista com a professora

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho e José Gilberto de Souza, professores respectivamente vinculados aos Departamentos de Educação e Geografia da Unesp/Rio Claro, constam no projeto institucional como os responsáveis pela proposição do subprojeto Pibid/Geografia. Tal subprojeto, que desenvolve seus afazeres no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, abriga vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência, quatro professores supervisores e dois coordenadores de área. Dentre a descrição das cinco principais ações propostas pelo subprojeto Pibid/Geografia se destacam: 1. *Diagnóstico da realidade escolar*, por meio de levantamento da história da escola, estudo do Plano de Gestão da unidade escolar, levantamento do desempenho da escola em testes e avaliações externas, acompanhamento e entrevistas com diferentes atores do espaço escolar, como alunos, diretores, inspetores, professores, secretários e zeladores. Aplicação de questionários para os pais de alunos e moradores para levantamento socioeconômico e cultural das demandas da comunidade. Além disso, levantamento dos alunos com necessidades especiais atendidos pela escola e acompanhamento dos professores supervisores em suas atividades administrativas; 2. *Planejamento de ações a serem realizadas na escola*, a partir do levantamento do espaço físico da escola, observando suas condições de manutenção e acessibilidade, estudo do calendário de atividades a serem realizadas pela escola, participação nas atividades semanais de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, nas reuniões de planejamento no início de cada semestre na escola, nas reuniões de pais e nas reuniões de conselho da escola. Também há a proposta de atividades de formação a serem oferecidas na universidade, tais como seminários e grupos de estudo que visem apresentar novas metodologias para o ensino de Geografia, em particular, aquelas que lançam mão de tecnologias informáticas e outros recursos didáticos. Promoção de parcerias com outros grupos Pibid que desenvolvam atividades na mesma escola; 3. *Desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na escola*, por meio de atividades propostas à escola, auxiliar os professores, desenvolvendo, junto a eles, propostas de intervenções. Desenvolvimento de atividades com vistas à inclusão de alunos com deficiência e disponibilização de grupos de apoio à escola de acordo com a demanda; 4. *Socialização das experiências e resultados*, que acontece por meio de confecção de painéis distribuídos em diferentes cenários da escola, na divulgação das ações do Pibid nas reuniões da escola e, na internet, por meio de sites e redes sociais. Além disso, apresentações em encontros da área, publicação de artigos em periódicos e anais de eventos; e 5. *Avaliação*

do subprojeto, a partir das impressões expostas pelos envolvidos com o Pibid na escola, organização de encontros de avaliação envolvendo os demais subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro e, de maneira permanente, manter momentos de reflexões sobre as atividades em desenvolvimento.

A professora Bernadete foi uma das organizadoras do evento ocorrido em junho de 2015 destinado à apresentação das atividades dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro à coordenação institucional do Pibid na Unesp. Essa foi a primeira vez que estive pessoalmente com ela.

O convite formal para a participação na pesquisa por meio de uma entrevista foi encaminhado por e-mail em outubro de 2015, junto a essa mensagem foi anexada uma cópia da apresentação da pesquisa e, posteriormente, a carta original com as intenções da pesquisa foi deixada no escaninho da professora no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Particularmente, no subprojeto Pibid/Geografia, o convite foi encaminhado para os dois professores que constavam no projeto institucional como coordenadores de área do subprojeto, no entanto, o professor José Gilberto de Souza, respondeu ao contato sinalizando que sua participação se deu apenas no momento de elaboração do projeto e que atualmente atuava apenas como professor colaborador em ações pontuais do subprojeto.

Já a professora Bernadete respondeu positivamente ao convite, mas a negociação para a realização da entrevista se alongou por dois meses, até que em dezembro de 2015, a professora foi convidada a participar, proferindo uma palestra sobre suas atividades no subprojeto Pibid/Geografia, em meio ao processo de seleção de novos bolsistas para o subprojeto Pibid/Matemática. Nessa ocasião, pessoalmente pudemos conversar e agendar a entrevista para o mês seguinte. Entretanto, a pedido da professora, houve outros dois adiamentos, até que no início de março de 2016, realizamos uma longa conversa, no gabinete da professora no Departamento de Educação, sobre o trabalho da professora frente à coordenação de área do subprojeto Pibid/Geografia. A conversa foi franca, mas bastante descontraída e ao longo das duas horas em que estivemos juntos, a professora recorreu diversas vezes aos trabalhos escritos pelos alunos e que estavam arquivados em pastas armazenadas em um de seus armários. Ao final, conversamos sobre os objetivos do estudo e sobre os procedimentos que envolvem um trabalho com a metodologia da História Oral.

O processo de negociação da versão final da textualização foi desenvolvido ao longo de um ano. Não foram muitas as mudanças sugeridas, mas em função da demanda de atividades da professora, as respostas de algumas dúvidas demoravam a chegar. Até que em março de 2017 a professora cedeu os direitos da textualização.

Pipocas pedagógicas: um refinamento para a percepção das coisas

Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho



Figura 4 – Nuvem de palavras sobre a textualização de Maria Bernadete
Fonte: elaborado pelo autor¹

Então, Vinícius: quem sou eu? Uma professora muito convicta de que sou professora. Mas isso não se deu na minha vida tão precocemente, foi uma descoberta. Inicialmente, queria ser jornalista, mas o jornalismo não foi possível na minha vida e em um determinado momento escolhi a Geografia como curso superior, com a intenção de me tornar professora, ainda que essa não tenha sido uma opção definida no momento de escolher a profissão. Entretanto, ser professora, era algo muito presente na minha vida. Desde a infância sempre fui uma boa aluna, gostava muito de estudar e, inclusive, brincava de ser professora. Então, no momento de definir a carreira a ser seguida, trouxe de volta essa perspectiva profissional, quando escolhi o curso de Geografia.

Lógico que durante o curso outras coisas apareceram, isto é, passei a enxergar a Geografia de outra forma, sobretudo com relação ao modo como conhecia a Geografia na escola. Você vem para a universidade e descobre outra Geografia, que conversa com a Geografia escolar, são muito próximas, mas, academicamente, a Geografia apresenta outras discussões. Inclusive, na época do ensino superior, meu curso era ainda aquele no formato três mais um², ou seja, aprendíamos muita Geografia para depois nos aproximarmos da escola, da

¹ www.wordclouds.com

² Santos (2012), Moreira (2012), juntamente com Fiorentini e Oliveira (2013), são alguns exemplos de trabalhos que fazem uma análise do modelo chamado três mais um. Para Santos (2012), essa proposta defende a

docência e, a partir disso, pensar como é ensinar. Felizmente, durante o curso tive alguma experiência como professora, por meio de substituições na rede de ensino. Nesse sentido, ainda na graduação, tive a oportunidade de ir experimentando algumas coisas relacionadas à docência. Mas foi no último ano, a partir da Prática de Ensino e dos Estágios que me defini, de fato, como professora.

Nos três primeiros anos do curso de graduação, fiz algumas tentativas de aproximação com a Geografia Rural, fiz pesquisa com uma professora sobre a Geografia Urbana³ e ambas as áreas me encantaram muito. Só que quando cheguei ao último ano e fui para a escola, aí o desejo de ser professora se confirmou. Profissionalmente era isso que queria. Aliás, o meu primeiro emprego como professora foi em uma escola muito especial, a Escola Agrícola, de período integral, então permanecia na escola o dia todo, logo, a convivência com os alunos, as possibilidades de trabalho que eram muito interessantes, reforçaram ainda mais minha posição de professora. Lembro que naquela época, na Escola Agrícola, havia todo o espaço da escola para ser explorado, fora a estrada, já que, naquele tempo, a estrada entre Rio Claro e o distrito de Ajapi, era uma estrada muito tranquila, haviam mais carroças do que carros passando. Lembro que saía com os alunos para a estrada, nós fazíamos trabalho de campo⁴. Então, foi ali que aprendi realmente a profissão e onde a formação se concretizou, isto porque, a formação acadêmica próxima ao modelo três mais um, não permite que o graduando tenha muita noção do que é a escola antes de começar a profissão. Tem uma ideia e alguma aproximação com a sala de aula, no Estágio, mas vai descobrir o que é escola, de fato, quando estiver lá.

necessidade de oferecer ao futuro professor uma sólida imersão teórica, tanto em termos de conhecimentos específicos da área de atuação, quanto das ciências educativas e dos processos metodológicos de ensino, enfatizando mais a dimensão teórica do que a pedagógica. Ao final do curso, viria a aplicação desses conhecimentos na prática educativa mediante um processo de treinamento profissional. Moreira (2012) considera que na estrutura do modelo três mais um o futuro professor, no processo de obter o licenciamento para ensinar, passa por uma primeira etapa de aprender o conteúdo, por meio de três anos de matérias específicas e depois por uma etapa de aprender a transmitir, isto é, por meio de um ano de didática. Nesta concepção de prática pedagógica do educador formado em licenciatura, só existe, por exemplo, “a” Geografia (com letra maiúscula), aquela que vem dos geógrafos profissionais, mas que pode ser transposta/adaptada para o contexto de ensino e da aprendizagem. “[...] o processo formativo enfatiza mais a dimensão técnico didática (relações entre professor-aluno-conteúdos e métodos de ensino) do que a pedagógica (o sentido, a relevância e as consequências do que ensinamos) (FIORENTINI E OLIVEIRA, 2013, p. 921).

³ Em síntese, Geografia Rural e Geografia Urbana, são expressões utilizadas, respectivamente, para definir as áreas de pesquisa dedicada à utilização racional do meio rural como um todo, considerando sua relação com o meio urbano, os aspectos de contato do homem com o meio, as diversas formas de utilização deste mesmo meio, incluindo-se neste raciocínio, práticas como a mineração, silvicultura, a exploração turística do meio, bem como a pesquisa de manejo sustentável dos recursos ali disponíveis; e designar os estudos dedicados às cidades, bem como seu processo de produção urbana, isto é, o modo como se dá a expansão da cidade, a configuração da mesma, e o modo como as pessoas irão se agrupar sob determinadas lógicas sociais.

⁴ Escola Municipal Agrícola Engenheiro Rubens Foot Guimarães, localizada na porção norte do município de Rio Claro/SP, entre o distrito industrial da cidade e o distrito de Ajapi. Nessa região, encontra-se o maior número de pequenas e médias propriedades rurais do município – próximas a uma rodovia de acesso.

Depois da graduação, com a experiência profissional na Escola Agrícola e com a afirmação de que realmente queria ser professora, me voltei para essa formação, por exemplo, fui monitora durante dois anos de Prática de Ensino, mas permaneci com a professora Rosângela do departamento de Geografia⁵, trabalhando em outros projetos de formação e de produção de materiais didáticos, com isso quero dizer que estava no campo profissional, mas nunca deixei a formação de professores. Sempre estive ligada à universidade, primeiro como monitora, depois fazendo trabalhos de especialização, sempre lidando com a formação continuada de professores. A professora Rosângela era quem organizava as formações continuadas propostas naquela época pela Cenp⁶. Ela formava equipes e eu sempre estava na equipe. Foi um tempo muito bom de estar na escola, isto é, em atividade profissional e em formação continuada, trabalhando com a formação continuada. Durante esse tempo, veio o desejo de fazer um mestrado, ingressei no curso e defendi uma dissertação sobre o ensino da Geografia⁷. E aí você vai, não tem mais jeito de parar.

No doutorado, por conta do trabalho que realizava naquele momento na Escola Agrícola, que se tratava de um projeto de Educação Ambiental em que os profissionais tinham um envolvimento muito interessante com a formação coletiva; acabei voltando meu projeto para esse trabalho. Na tese busquei compreender o que aconteceu na escola durante o processo de formação de professores para Educação Ambiental e quais foram os reflexos desse processo nos alunos. Foi uma interface entre a Formação continuada dos professores e o impacto disso na formação dos alunos⁸.

No período de atuação na Escola Agrícola e concomitantemente fazendo o doutorado, tive algumas experiências no ensino superior, por exemplo, em um curso de graduação em Geografia que era oferecido por uma instituição de ensino superior na cidade de Araras – SP⁹. Além disso, em função do doutorado, atuei em cursos de especialização em Educação Ambiental em instituições particulares.

⁵ Professora Dra Rosângela Doin de Almeida atualmente é professora adjunta do Departamento de Geografia da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: cartografia escolar, ensino de geografia, formação de professores, ensino de mapas e didática da Geografia. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

⁶ Administrativamente, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo possui uma estrutura hierárquica piramidal, na qual as decisões tomadas no topo lançam exigências às instâncias inferiores e assim, sucessivamente, até chegar às escolas. Uma das instâncias dessa estrutura, por exemplo, é a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – Cenp, responsável pela formação docente.

⁷ CARVALHO, M. B. S. S. **A construção do conhecimento geográfico**: o aluno de quinta série e suas dificuldades. 1995. Dissertação. (Mestrado em Organização do espaço). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP.

⁸ CARVALHO, M. B. S. S. **Meio Ambiente e Cidadania**: a interface educacional. 2004. 224f. Tese. (Doutorado em Organização do espaço). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP.

⁹ Trata-se do curso de graduação em Geografia oferecido pela Fundação Hermínio Ometto – FHO – Uniararas.

Em 2000, ainda fazendo o doutorado, assumi um cargo na rede estadual de ensino do estado de São Paulo e passei a dividir o trabalho na rede com a continuidade do projeto de Educação Ambiental na Escola Agrícola. Mas, era uma coisa difícil, porque tinha que dividir meu tempo entre as aulas na rede e o projeto na Escola Agrícola, em determinado momento as duas funções começaram a ficar um pouco conflitantes. Foi neste momento de minha carreira que apareceu a oportunidade de concorrer a uma vaga na coordenação pedagógica na escola Estadual Heloisa Marasca¹⁰. Fiz a opção por participar desse processo, fui escolhida e fiquei oito anos na coordenação pedagógica dessa escola. Nessa função passei a ver a escola por outro ângulo. Nossa! É uma coisa muito louca a coordenação pedagógica. Inclusive, vivi, durante esse período da coordenação, a mudança de currículo do estado que aconteceu em 2008¹¹.

Lembro que a coordenação pedagógica da escola Marasca, juntamente com a tese que defendi em meu doutorado, abriram novas possibilidades em minha carreira, por exemplo, atuar como professora substituta do curso de Geografia da Unesp/Rio Claro¹². Aliás, fiquei por muito tempo fazendo a seleção para professora substituta, trabalhando como formadora de professores e, ao mesmo tempo, atuando na escola como coordenadora pedagógica. Foi muito interessante, inclusive, quando era feita uma avaliação da disciplina que ministrava, sempre indicavam que eu estar na escola era uma coisa boa, porque eu tinha vivência, de fato; falava de coisas que realmente aconteciam. Não era só teoria. Digamos que eu trazia a dimensão da prática mais experienciada.

Esse tempo todo de substituição é lógico que me levou a uma coisa muito natural que foi a efetivação no cargo, ou seja, quando foi aberto o concurso tive a oportunidade de me firmar no trabalho com a formação de professores. Embora tenha ficado muito em dúvida se iria participar. Por incrível que pareça, adorava aquele trabalho de coordenação. Lembro que no dia que estava preparando as coisas para o concurso, escrevi um texto falando dessa aflição, sobre o que significava aquilo pra mim. Romper com toda essa minha trajetória de professora, de coordenadora na escola pública e vir para a universidade, não foi fácil. Mas, ao

¹⁰ Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Heloisa Lemenhe Marasca da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, localizada na cidade de Rio Claro/SP, ao lado da Unesp/Rio Claro.

¹¹ A nova Proposta Curricular do estado de São Paulo foi composta por um conjunto de medidas adotadas pelo governo estadual com relação à Educação Básica, que alterou o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do “Programa São Paulo faz escola”. Como parte da política educacional assumida pelo governo estadual, a reforma curricular integra o Programa de Qualidade na Escola. Tal Programa estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais, com vistas à reorganização curricular da Educação Básica como uma das ações que pretendiam atingir as metas de melhoria do processo educacional paulista. Está fundamentada na Resolução SE nº 76, de 07 de novembro de 2008, que dispõe a respeito de sua implantação.

¹² Unesp – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro/SP.

mesmo tempo, o conjunto de disciplinas que assumi e que estou até hoje, é muito ligado com a escola. Então, isso me permitiu manter esse contato.

Fiz o concurso aqui na Unesp, as coisas ocorreram bem, não fiquei classificada em primeiro lugar, mas o professor que ocupou essa posição tomou outra decisão e fui convocada para assumir o cargo. Inclusive, devo destacar que um problema de se estar envolvido com a escola pública e, concomitantemente, tentar a vida acadêmica, é que não se tem produção intelectual. O dia a dia da escola exige muito e não sobra tempo, por exemplo, para produzir artigos. Então, na época do concurso para efetivação, meu currículo era, de fato, relacionado à experiência profissional, não era de produção acadêmica. Essa experiência até poderia render bons artigos, mas não tinha tempo de escrever. Mas, enfim, as coisas tiveram um bom resultado, vim para a Unesp e tenho tentado, ao longo desses seis anos, desde que ingressei como professora efetiva, cumprir com meu papel profissional de formar professores trazendo toda minha experiência como professora também. Aliás, parece pouco tempo, mas não é. É bastante tempo!

Antes mesmo de ingressar, como professora em tempo integral¹³, tinha sempre alunos que vinham me perguntar sobre o Pibid¹⁴: professora, você conhece esse projeto? Por que a Geografia não participa? Respondia: olha, já ouvi falar, mas também não sei muito o que é. Isso porque, como era apenas substituta, não ficava por dentro de editais e de coisas dessa natureza. Quando ingressei como professora efetiva, por coincidência, no ano de 2010, foi publicado o edital¹⁵ do Pibid/Capes¹⁶, para início dos subprojetos a partir de 2011. Inclusive, junto comigo, vários outros professores que eram novos no Departamento de Educação aqui

¹³ Professora contratada em Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa – RDIDP. Segundo a resolução Unesp ° 85, de 04 de novembro de 1999, que dispõe sobre os regimes de trabalho dos docentes na Universidade Estadual Paulista, na seção I do Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa: Art. 2º O RDIDP é um regime especial de trabalho que visa a contribuir para a qualificação e a capacitação docente, a qualidade de ensino, a realização de pesquisa científica e tecnológica e a extensão de serviços à sociedade, bem como para o desenvolvimento de atividades relativas à gestão da Universidade. Art. 3º O docente em RDIDP obriga-se a manter vínculo empregatício exclusivo com a Unesp, com atividade permanente na Unidade em que está lotado, vedado o exercício de qualquer atividade profissional fora do âmbito da Unesp, salvo o previsto no § 1º do Art. 4º. Art. 4º O docente em RDIDP obriga-se, na Unesp, a quarenta horas semanais de trabalho, durante as quais desenvolverá atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão, bem como de prestação de serviços relacionados a essas atividades. § 1º O docente em RDIDP, portador de, no mínimo, título de doutor e desde que em dia com as obrigações decorrentes desse regime de trabalho, poderá, em caráter excepcional, exercer simultaneamente, mediante remuneração e desde que não prejudique o desempenho de suas funções, as seguintes atividades, nas condições estabelecidas nesta Resolução: 1. difusão de ideias e conhecimentos; 2. exercício de atividades docentes; 3. assessoria, prestação de serviços e participação em projetos, decorrentes de ajustes de cooperação. § 2º Excepcionalmente, e mediante proposta do Departamento aprovada pela Congregação, poderá aplicar-se aos docentes com título de Mestre o disposto no §1º deste artigo. § 3º O tempo total destinado às atividades previstas no § 1º deverá observar o limite médio de 08 horas semanais no período determinado para a execução do projeto.

¹⁴ Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

¹⁵ Edital nº 001/2011/Capes – Pibid.

¹⁶ Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

da Unesp, então nós formamos um grupo para organizar um projeto que fosse interdisciplinar e encaminhar para o edital da Capes. Eu, no entanto, fiquei, de fato, responsável pela elaboração, formatação e envio do projeto de acordo com as exigências da Capes. Nesse processo, contei com a colaboração das professoras Laura¹⁷ e Maria Antonia¹⁸. Inclusive, foram elas que sugeriram meu nome como responsável pelo subprojeto Pibid/Interdisciplinar. Posteriormente, como o curso de Educação Física acabou migrando para o nosso subprojeto, ficamos em duas pessoas responsáveis, eu aqui do departamento de Educação e a professora Suraya¹⁹ do departamento de Educação Física. Enfim, o projeto foi aprovado, na verdade, o projeto institucional foi aprovado e o nosso fazendo parte desse projeto mais amplo que envolvia a instituição Unesp²⁰.

Foi muito legal! Porque chegar e em apenas um ano conseguir a aprovação de um projeto dessa magnitude, com muitas bolsas, é realmente algo que me deixou feliz. Se não me engano, eram vinte e duas bolsas para distribuir entre alunos da Geografia, da Pedagogia e da Educação Física. O grupo da Geografia era maior por conta de uma decisão dos professores das outras áreas, que viam poucas possibilidades de conseguirem preencher muitas vagas em seus respectivos cursos. Por isso, a Geografia veio em peso, completamos o número de vagas e ainda ficou gente na lista de espera, isto porque, antes mesmo da aprovação do nosso subprojeto, eles já tinham esse interesse em participar do Pibid. Foi deste modo que começou minha história com o Pibid.

¹⁷ Laura Noemi Chaluh atualmente é professora assistente doutor do Departamento de Educação na Unesp/Rio Claro. Coordenadora do curso de licenciatura plena em Pedagogia. Coordenadora do subprojeto Pibid/Pedagogia. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial, formação continuada, parceria escola-universidade, trabalho coletivo, prática de escrita. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

¹⁸ Maria Antonia Ramos de Azevedo é vice-diretora do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro, onde é professora na área de Didática. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Pedagogia Universitária, formação de professores, processos de gestão escolar e universitária e interdisciplinaridade. É credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Rio Claro. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

¹⁹ Suraya Cristina Darido atualmente é professora credenciada ao departamento de Educação Física da Unesp/Rio Claro é bolsista produtividade em pesquisa do CNPq desde 1997. É coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em rede da Educação Física. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: produção e avaliação de materiais didáticos, temas transversais, esporte educacional, organização curricular, conteúdos (lutas, danças e práticas corporais de aventura) e avaliação. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

²⁰ O subprojeto Pibid/Interdisciplinar aprovado no edital de bolsas nº 018/2010/Capes – Pibid contemplava o seguinte: **Cursos:** Pedagogia, Geografia e Educação Física – Instituto de Geociências e Ciências Exatas e Instituto de Biociências de Rio Claro/SP; **Coordenadora:** Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho; **Colaboradores:** Profa. Dra. Suraya Cristina Darido, Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, Prof. Dr. João Pedro Pezzato, Prof. Dr. José Euzébio de Oliveira Souza Aragão, Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo e Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite; **Escolas:** E. E. Profa Heloisa Lemenhe Marasca, E. E. Prof. Odilon Corrêa e E. E. Michel Antônio Além; **Supervisores:** Profa. Aline Marques Ferreira dos Santos, Prof. Fernando Paulo Rosa de Freitas e Prof. Sidnei Lopes Ribeiro.

Inicialmente, busquei entender o significado do programa, pois o que me atraiu no edital foi essa nova possibilidade para a formação de professores. Uma proposta que vinha para atender uma demanda significativa no curso de Geografia, que era a questão de bolsas, para os estudantes, para os professores colaboradores da escola. Aliás, nesse sentido, quero destacar a importância desse incentivo, já que na época em que atuei na rede estadual, eu era uma professora colaboradora bolsista do Núcleo de Ensino²¹. E, por essa razão, a gente sabe o quanto a bolsa de estudos faz diferença, isto é, uma motivação e até mesmo uma sustentação do vínculo com um projeto. E o Pibid veio com essa possibilidade de valorizar o professor lá da escola, que participa do projeto, que recebe os alunos da universidade, que exerce o papel de coformador. Então, o que nos atraiu de imediato foi essa possibilidade de dar esse *upgrade* na licenciatura, com a implementação de bolsas e, principalmente, com o apoio e envolvimento das escolas parceiras. Inclusive, foi um trabalho muito legal o de elaborar o processo de seleção, convidar as escolas e os professores a participarem do projeto.

Depois que abrimos o edital, como naquela época só trabalhava com o curso de Geografia noturno, pensei: mas, gente! Quantos alunos que eu nem conhecia. Não tinha muito contato com os alunos do curso de Geografia integral e vieram muitos discentes do período integral, em que o ingresso é para a licenciatura e para o bacharelado. Inclusive, isso dinamizou o processo seletivo. Enfim, coisas boas!

Foi um grande desafio compor esse grupo de estudantes que eram de áreas diferentes e que iriam trabalhar juntos nas escolas. Fomos compondo os “Grupos Escola”, tomando decisões certas, outras nem tanto. De início, não tínhamos a ideia pronta de como o projeto iria, de fato, acontecer; sobretudo, pela falta de experiência, já que nunca havíamos participado de um projeto como esse e não sabíamos o que seria o ideal para o trabalho com o Pibid/Interdisciplinar. Fizemos uma prévia, inspiradas, principalmente, nas referências teóricas e metodológicas que trabalhávamos, propusemos algumas coisas, mas, depois, a efetividade para essas propostas, é outro momento. Entra o contexto, o envolvimento dos alunos, os interesses, as dificuldades; tínhamos alunos no grupo que estavam, por exemplo, no segundo ano do curso, mas também havia alunos que estavam mais adiantados. Mas, tivemos sorte para resolver esses enfrentamentos iniciais.

O que é o Grupo Escola?

²¹ De acordo com Mendonça, Barbosa e Vieira (2010), em 1987, portanto há mais de duas décadas, um conjunto de docentes da Unesp apresentou a proposta de criação do chamado Núcleo de Ensino – NE. O objetivo é incentivar o desenvolvimento de ações que contribuam para uma maior inter-relação entre universidade, escolas públicas e sociedade e, conseqüentemente, para o melhor enfrentamento de problemas sociais. Informações adicionais estão disponíveis em: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp**: memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Temos o Grupo Escola Heloisa Marasca, o Grupo Escola Joaquim Sales e deles participam os bolsistas da própria escola, que trabalham na escola. E aí eles têm um dia da semana para realizar a reunião deles. Aliás, é uma reunião bastante autônoma, eu não participo e nem o supervisor participa, são apenas os bolsistas fazendo um balanço do que está acontecendo na escola e, inclusive, dos problemas internos que envolvem o trabalho deles, as dificuldades que às vezes eles enfrentam. Isso existe, Vinícius. Algum bolsista que não esteja indo para a escola ou que não está cumprindo o seu horário. Tem o supervisor que deve assumir essa responsabilidade, mas, no grupo, eles também têm que discutir essas questões. O que está acontecendo que você não está indo? Nesse horário do Grupo Escola, eles estão livres, a reunião é deles, eles que lavam a roupa suja e depois passam a roupa limpa. Além disso, nessas reuniões, os bolsistas elaboram as propostas de trabalho que, às vezes, são coletivas.

Então, agora quero comentar sobre a decisão de colocar todos os bolsistas na mesma escola, isto porque podíamos escolher, por exemplo, três escolas, uma vai receber a Geografia, outra Pedagogia e a outra Educação Física. Entretanto, não foi isso. Queríamos trabalhar juntos, aliás, isso era uma coisa que discutíamos antes, na elaboração do projeto, tentávamos propor uma formação interdisciplinar. Fomos mesclando, isto é, havia alunos da Geografia, da Educação Física e da Pedagogia em cada escola parceira.

Um enfrentamento que tivemos no início foi com relação à Pedagogia. Pois, as estudantes desse curso, eram professoras em formação para atuarem nas escolas de Ciclo I, ou seja, do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, ou em capacitação para desempenharem uma função de gestão da escola, na área de administração escolar. Neste sentido, a dúvida foi: como nós iremos inserir essas alunas nas salas de aula das escolas de Ciclo II, isto é, de sexto ao nono ano do Ensino Fundamental? Aliás, nossas escolas parceiras do subprojeto Pibid/Interdisciplinar eram todas de Ciclo II e nós não queríamos que essas alunas da Pedagogia fossem para o espaço escolar apenas para aprenderem a administrar a escola. Porque, em minha opinião, para desempenhar o papel de administrador de uma escola é preciso se ter experiência de sala de aula, sobretudo, é importante enxergar e buscar a compreensão do funcionamento de uma sala de aula.

Tendo esse impasse como disparador de propostas, obtivemos um resultado surpreendente e muito gratificante das ações dessas futuras pedagogas que atuaram nas escolas parceiras do Pibid/Interdisciplinar, a saber: os próprios professores, as coordenações e as direções das escolas sugeriram o desenvolvimento das atividades, preferencialmente, nas

turmas de Recuperação Intensiva – RI²² que são salas que recebem alunos que vêm acumulando dificuldades ao longo dos anos escolares, aliás, neste ano particular de entrada do Pibid/Interdisciplinar nas escolas, havia muitas salas de RI e as meninas da Pedagogia se envolveram especialmente com essas turmas.

Então, tínhamos como parceiras as escolas Michel Antônio Alem²³, Heloisa Marasca e Odilon Corrêa²⁴. Inclusive, no Odilon, por ser uma escola cujo prédio foi adequado para dar acessibilidade, há uma particularidade muito interessante, eles recebem muitos alunos da educação especial, tais como: cadeirantes, crianças com deficiência física ou intelectual. E, especialmente no Odilon, contamos com um envolvimento muito significativo de uma

²² A Resolução da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, SE 2, de 12 de janeiro de 2012, alterada pela Resolução SE 44, de 12 de abril de 2012, dispõe sobre mecanismos de apoio escolar aos alunos do Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual e no artigo sétimo versa especificamente sobre a RI.

Artigo 7º - a Recuperação Intensiva caracteriza-se como mecanismo de recuperação pedagógica centrada na promoção da aprendizagem do aluno, mediante atividades de ensino diferenciadas e superação das defasagens de aprendizagem diagnosticadas pelos professores, estruturando-se em 4 (quatro) etapas:

I - Etapa I – organizada como classe do 4º ano, constituída por alunos que, após os 3 (três) anos anteriores, continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação das suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

II - Etapa II – organizada como classe do 5º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade:

a) alunos egressos do 4º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

b) alunos que apresentem, ao término do 5º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1 (um) ano letivo, podendo, de acordo com o diagnóstico de suas dificuldades, integrar uma classe de recuperação intensiva ou uma classe regular de 5º ano, para terem condições de, posteriormente, dar continuidade aos estudos no 6º ano do Ensino Fundamental;

III - Etapa III – organizada como classe do 7º ano, constituída por alunos que, egressos do 6º ano, continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superação de suas dificuldades e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

IV - Etapa IV - organizada como classe do 9º ano, constituída por alunos que necessitem de estudos específicos, na seguinte conformidade:

a) alunos egressos do 8º ano que continuem demandando mais oportunidades de aprendizagem para superar dificuldades relativas a expectativas definidas para os anos anteriores e necessitando de alternativas instrucionais específicas para o ano a ser cursado;

b) alunos que apresentem, ao término do 9º ano, resultados insatisfatórios que impliquem a necessidade de frequentar mais 1(um) ano letivo, podendo, de acordo com o diagnóstico de suas dificuldades, integrar uma classe de recuperação intensiva ou uma classe regular de 9º ano, para terem condições de, posteriormente, dar continuidade aos estudos em nível de Ensino Médio.

§ 1º - Os alunos a que se refere a alínea “b” do inciso IV deste artigo integrarão classe de recuperação intensiva, ou classe regular, quando apresentarem resultados insatisfatórios em mais de 3 (três) disciplinas, conforme deliberação do Conselho de Classe/Ano.

§ 2º - As classes de recuperação intensiva de que tratam os incisos deste artigo deverão ser constituídas de, em média, 20 (vinte) alunos.

§ 3º - a organização das classes de recuperação intensiva, referentes às etapas de que tratam os incisos deste artigo, deverá resultar de indicação feita pelos professores, no último Conselho de Classe/Ano, realizado ao final do ano letivo anterior, ocasião em que também poderão ser indicados os docentes da escola que irão assumir as referidas classes no ano letivo subsequente.

²³ Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Michel Antônio Além da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

²⁴ Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Odilon Corrêa da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

bolsista, aluna do curso de Pedagogia, chamada Kelcilene²⁵ e que agora faz mestrado aqui no programa de pós-graduação em Educação²⁶. A Kelcilene acompanhando o professor Fernando²⁷ da Educação Física – professor efetivo do quadro funcional da escola Odilon e supervisor do Pibid – teve a oportunidade de perceber o funcionamento do processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física ministradas pelo professor Fernando e, mais propriamente, pode participar desse processo, por meio da preparação de materiais para o trabalho com os alunos, de acompanhar o processo de aprendizagem desses alunos e de colaborar com o professor no atendimento às necessidades dos alunos. Particularmente no Odilon, essa foi uma coisa bem legal que aconteceu para a aluna de Pedagogia.

Esses alunos estavam, à época, todos em uma sala de RI?

Não. Porque os alunos de inclusão, na verdade, não devem ser colocados em turmas de RI. Eles devem estar nas salas de aula normais, a não ser que ele tenha alguma dificuldade nos conteúdos. Então, na escola Odilon, os alunos com alguma deficiência, eram de diferentes turmas e a Kelcilene sempre os acompanhava nas atividades, especialmente nas aulas de Educação Física.

Na escola Marasca, o modo como nos inserimos, levou os bolsistas a se envolverem mais com as aulas de Língua Portuguesa, embora a professora supervisora, a Aline²⁸, fosse da área de Geografia. Quem nos recebeu? A professora Elaine²⁹ e o professor Flávio³⁰, ambos

²⁵ Kelcilene Gisela Persegueiro atualmente é mestranda em Educação pela Unesp/Rio Claro, licenciada em Pedagogia pela Unesp/Rio Claro (2013) e atuou como bolsista de iniciação à docência no subprojeto Pibid/Interdisciplinar entre os anos de 2011 e 2013.

²⁶ Segundo descrição disponível no portal da Unesp/Rio Claro, o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro iniciou as suas atividades em 2003 (Portaria Runesp nº. 40, de 11 de junho de 2003). A concepção do Programa de Pós-Graduação em Educação do IB/Unesp/Rio Claro que tem como área de concentração a Educação, pauta-se, basicamente, por diretrizes que se manifestam no forte compromisso com o significado social de suas ações e com a pesquisa como meio para produzir saberes e para formar pesquisadores e profissionais críticos nessa área da educação. Assim, as temáticas que articulam as linhas de pesquisa do programa têm como foco de investigação questões que contribuem para a reflexão sobre os problemas da educação brasileira e mundial no âmbito da educação como prática social.

²⁷ Fernando Paulo Rosa de Freitas é Mestre em Ciências da Motricidade Humana. Participa de grupos de estudo e pesquisa nas áreas de Formação Profissional, Estágio, Educação Física Escolar, Atletismo e Lutas. Trabalha em pesquisas relacionadas à história das lutas e do atletismo e produção de material didático. Atua no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do estado de São Paulo como professor de Educação Física e, no Ensino Superior, como professor das disciplinas: Lutas, Formação Profissional e Didática da Educação Física. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

²⁸ Aline Marques Ferreira dos Santos atua no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do estado de São Paulo como professora de Geografia.

²⁹ Elaine Cristina Vignolli era professora dos sextos anos. Embora não tenha atuado como professora supervisora, recebeu uma das bolsistas do curso de Pedagogia nas suas turmas. Foi uma professora colaboradora do subprojeto Pibid/Interdisciplinar.

³⁰ Flávio Renato dos Santos atua no Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública de Ensino do estado de São Paulo como professor de Língua Portuguesa, também é licenciado em Pedagogia e atuou como professor colaborador do subprojeto Pibid/Interdisciplinar entre os anos de 2011 e 2013.

docentes de Língua Portuguesa. A Elaine trabalhava com os sextos e sétimos anos e o Flávio com os oitavos e nonos anos. Como havia uma sala de RI do sexto ano e outra do oitavo ano, a Elaine recebeu uma bolsista e o Flávio recebeu outra para juntos desenvolverem um trabalho com essas turmas e foi muito legal! Principalmente porque era uma demanda dos professores que trabalhavam com as turmas de RI, já que, embora a secretaria estadual da educação tenha anunciado que essas turmas de RI contariam com uma adaptação curricular do material, isso nunca aconteceu, ficou apenas no discurso. Foi a partir dessa demanda que os professores Flávio e Elaine, juntamente com os bolsistas do Pibid, promoveram essa adaptação do currículo. E na minha avaliação, foi um trabalho ótimo. Foi um resultado muito legal, porque eles conseguiram, por exemplo, ampliar a visão dos licenciandos em Pedagogia, que não estavam trabalhando, de fato, no ciclo em que iriam atuar profissionalmente; mas, tiveram a chance de enxergar e compreender o que acontece no caminho formativo dos alunos, isto é, compreender o que acontece com os alunos que saem do Ciclo I com muitos problemas de aprendizagem e os reflexos dessas dificuldades no trabalho do professor do Ciclo II.

É claro que existe outro ponto que devemos levar em consideração, isto é, o professor do Ciclo II, que não se considera um alfabetizador e, por isso, não se compromete com as dificuldades dos alunos advindas das séries iniciais. Mas, em minha opinião, se o professor corre atrás, ele faz! E nós tivemos a alegria de contar com esses dois professores, a Elaine e o Flávio, que fazem acontecer. Aliás, o Flávio, na época em que desenvolvemos as atividades do Pibid/Interdisciplinar na escola Marasca, estava cursando Pedagogia aqui na Unesp e, atualmente, está em fase de conclusão do mestrado. Então, tomando o Flávio como exemplo, é um professor que está sempre em formação e ele ter recebido as alunas da Pedagogia foi uma solução perfeita. Porque elas conseguiram colocar em prática muito conhecimento que elas tinham de como trabalhar com as dificuldades de alfabetização, ajudando esse professor a fazer adaptação curricular com as turmas.

No caso da Educação Física, foi um pouco mais complicado, porque a Educação Física na rede, dependendo da escola, tem uma limitação muito grande, o professor não consegue colocar o currículo em prática. Na maior parte dos casos, é jogar a bola e “manda vê”, ou seja, os meninos jogam bola e as meninas jogam vôlei, divide-se a quadra de esportes em duas e fica metade para os garotos e a outra metade para as garotas. É meio sem pé nem cabeça.

Nas escolas Marasca e Michel, os professores supervisores do Pibid/Interdisciplinar eram da área de Geografia e na escola Odilon era da Educação Física. Com isso, não houve a possibilidade de contarmos com um pedagogo para supervisionar os bolsistas da Pedagogia,

aliás, essa nem era nossa intenção. Na verdade, a ideia era que os alunos do Pibid/Interdisciplinar tivessem a possibilidade de transitar pelas diferentes áreas do conhecimento. E como isso foi acontecendo ao longo do tempo? Foi meio complicado construir essa ideia. Aprendemos fazendo.

Para exemplificar essa circulação entre as áreas vou contar um pouco do trabalho que foi realizado na escola Marasca, isto é, havia momentos em que os bolsistas estavam na sala de aula com o professor supervisor, no caso a professora Aline, tinham alguma participação nas aulas de Geografia, mas eles assistiam mesmo eram as aulas de Língua Portuguesa, isto porque foi nessa disciplina, naquele momento, com os professores Flávio e Elaine, que os bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolver projetos de trabalho.

Claro, isso depois de certo esforço, não foi uma coisa simples e imediata, pois era um pouco difícil promover essa articulação entre diferentes áreas, já que esse trabalho exigia um tempo significativo de todos os envolvidos. Foram diversas reuniões de grupos escola em que discutíamos praticamente tudo o que estava acontecendo na escola, o que os professores e os bolsistas estavam enxergando de possibilidades para um trabalho coletivo, principalmente, buscando uma integração entre as três áreas. Enfim, o que se definiu? Na escola Marasca, optamos por explorar a temática da sexualidade, isto porque os bolsistas das três áreas identificaram algumas dificuldades nas relações interpessoais das crianças, por exemplo, as meninas, nas aulas de Educação Física, não poderem fazer coisas que só os meninos faziam; ou algumas imposições que envolviam a questão do vestuário, como não ir para as aulas de Educação Física com calça *legging*, porque marca o corpo. Bem, aquelas coisas de escola.

Eu acho que tem que ter regras sim, porque é próprio daquele ambiente, mas têm algumas coisas que não tem a menor razão de ser. Tudo coisa do tradicionalismo mesmo. Enfim, com essa temática, então, o grupo decidiu fazer um projeto em formato de oficinas para trabalhar, discutir essas questões com os alunos e levar essa proposta aos professores. Apresentamos o projeto primeiramente para a direção da escola, depois para os professores, durante o HTPC³¹; inclusive, nessa apresentação houve algumas polêmicas, por exemplo, teve professor que perguntou se nós iríamos defender o homossexualismo, isso porque dentre as atividades planejadas, havia uma de pensar assim: o que é coisa de menino e o que é coisa de menina?

³¹ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo. Vale lembrar que nas escolas do estado de São Paulo, desde o ano de 2012, houve uma adequação da sigla HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) para ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), isto porque, o tempo destinado a essa atividade era de 60 minutos, passou a ter 50 minutos, igualando-se ao tempo da hora aula.

Na programação que organizamos tinha aquele vídeo “Eu Não Quero Voltar Sozinho”, que havia sido lançado naquela época, mas que era pouco conhecido e que, inclusive, depois se transformou em filme e até circulou mais que o vídeo curta metragem³². Esse vídeo conta sobre a aproximação de dois garotos que se descobrem. Enfim, os bolsistas descobriram e assistiram ao vídeo com os alunos, fizeram uma discussão que foi muito produtiva. Os professores, depois de compreenderem a proposta, cederam espaço nas aulas, já que não havia a possibilidade de fazer as oficinas com todas as turmas. Porque aí não era só a turma que contava com um bolsista do Pibid, pois optamos por promover a oficina com todos os alunos da escola. E as oficinas mexeram com algumas convicções daqueles que participaram, além disso, originaram algumas mudanças de perspectiva. Então, na escola Marasca, foi esse projeto que articulou as três áreas.

Você comentou sobre o vídeo que envolvia a questão da sexualidade e estava me lembrando da época em que fui aluno bolsista do Pibid entre os anos de 2008 e 2011 e, nesse período de trabalho, vídeo sempre fez parte das nossas práticas na escola, isto porque passamos a compreendê-lo como uma estratégia em potencial. Era impressionante como os alunos e a escola se envolviam com as histórias narradas em diferentes vídeos que propúnhamos pôr em discussão. Por exemplo, o professor apontava um enfrentamento em sala de aula, como: problemas com drogas em uma turma, ou preconceito e indisciplina na outra; então, escolhíamos alguns filmes que abordavam a temática em questão, depois de assistir várias vezes, chamávamos aqueles alunos que eram ditos os mais resistentes da sala para assistir ao filme conosco, juntos levantávamos possíveis tópicos que poderiam ser discutidos com a turma e eles se envolviam muito com essa atividade. Enfim, o que quero dizer, é que o vídeo, de fato, é uma estratégia de trabalho muito interessante e que pode funcionar como um disparador de discussões.

É um recurso que tem que estar sempre presente. E no Pibid/Geografia é bastante usado. Não foi só nesse projeto, tiveram outros em que o trabalho com os vídeos foi um grande aliado que serviu para desencadear várias discussões.

Em outra escola foi um trabalho envolvendo assembleias de alunos. Juntas, as áreas de Geografia, Filosofia e Sociologia, discutiram a questão da democracia, isso porque, segundo

³² Segundo síntese disponível no encarte do filme, “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”, é um filme que, num caminho mais abrangente que seu precursor, o curta-metragem “Eu Não Quero Voltar Sozinho”, mostra a descoberta do amor e da sexualidade na adolescência com naturalidade e delicadeza. A história gira em torno do personagem Leonardo, um adolescente cego, que tenta ao máximo buscar sua independência, o que gera conflitos com seus pais superprotetores. No enfrentamento de seus desafios, Leonardo sempre conta com o apoio de sua melhor amiga Giovana, uma garota meiga e carinhosa. Isso até a chegada de Gabriel, um rapaz simpático e divertido, que faz surgir novos sentimentos em Leonardo, levando os garotos a descobrirem sobre eles mesmos, e sobre sua sexualidade, outros limites além de uma amizade.

minha percepção, a vivência em um trabalho como esse, é muito interessante para os bolsistas, já que eles precisam se envolver na preparação das assembleias, com várias discussões em sala de aula e com apoio dos professores que têm uma mente mais aberta. Discutir textos e fazer sessões de assembleia por sala, com as reivindicações. Inclusive, durante esse trabalho, os bolsistas envolvidos tiveram a chance de publicar e apresentar trabalhos em eventos contando essa experiência³³.

E sobre a frustração? À vezes, o licenciando sai da universidade e vai com uma expectativa de trabalho tão grande para a sala de aula, que quando ocorre uma frustração, parece que isso marca de uma maneira tão forte o início do trabalho que é difícil se recuperar, por isso, entendo de modo positivo uma experiência prévia, durante a formação, que problematize a frustração.

Quando promovíamos a reunião geral e aconteciam as socializações das experiências, isso ficava muito claro. Por exemplo, existem diferentes estilos de direção, de coordenação e como é que você lida com isso enquanto professor? Qual é o seu espaço dentro da escola para reivindicar as coisas que você acredita? Na socialização essas questões ficavam mais claras.

O curioso é que, comumente, para os pais, a escola que tem uma direção rigorosa é a melhor para os filhos. Parece que a rigurosidade é o que garante a educação de qualidade.

Para os pais isso é algo que faz diferença. Inclusive, eu não digo que não seja, Vinícius. Entretanto, a existência de formas diferentes de atuar, não implica em dizer que uma seja melhor ou mais adequada que a outra. Simplesmente, são diferentes.

Não posso negar, que para o trabalho com o Pibid, a parceira com uma escola que tenha dificuldades no diálogo, que concentre todas as funções em uma única pessoa que decide tudo e sempre está no controle, não é fácil; isto é, não se adéqua muito ao formato de trabalho que nós queremos desenvolver. Então, nesses casos em que o conflito é eminente e que pode trazer prejuízos para alguma das partes, por bem, optamos por não entrar em uma disputa de poder. Quem manda mais, o Pibid ou a direção da escola? Isso não entra em discussão!

Mas, nesses casos, há a possibilidade de pensar sobre os modos de se trabalhar.

É muito formativo! Se você soubesse o quanto isso pode produzir de discussão, isto é, por exemplo, sobre gestão de escola. Porque aí podemos pensar em diferentes modelos. Por exemplo, contrastar um modelo rígido com outro mais flexível como é o caso da escola Marasca, uma instituição que construiu uma dinâmica de interação com a universidade muito

³³ COLOMBERA, M. C. et al. Realização de Assembleias Escolares como Espaço de Debate e Democratização. In: PINHO, S. Z.; SPAZZIANI, M. L.; MENDONÇA, S. G. L.; RUBO, E. A. A.; VILLARREAL, D. M. O. (Org.). **Ser e Tornar-se Professor: práticas educativas no contexto escolar**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 1. p. 360-370.

forte. A professora Miriam³⁴ do Departamento de Educação Matemática, por exemplo, desenvolveu projeto lá e pesquisadores de diferentes áreas estabelecem parcerias com a escola Marasca.

Aliás, a escola Marasca sempre foi muito aberta, nunca tivemos restrição para a interação entre a universidade e a escola. A concepção da escola sobre o Pibid sempre esteve ao encontro de nossas perspectivas de compreender o funcionamento desse programa dentro da escola. Davam toda liberdade e apoio para o desenvolvimento do trabalho.

Enfim, tivemos oportunidades muito ricas, do ponto de vista formativo, de discutir o papel da gestão, ou seja, o quanto ela pode ser interessante na perspectiva dos pais, por ser rígida na questão disciplinar, mas, por esse mesmo motivo, criar uma situação de conflito com a proposta do Pibid. Por exemplo, definir uma suspensão de sete dias para um aluno é algo altamente questionável em uma escola onde há problemas de frequência dos alunos. É preciso trazer o aluno para a escola e não afastar. Quero dizer que fica difícil conviver com este estilo de direção por ela não ser compatível com a proposta do Pibid.

Sobre esse exemplo, talvez o pensamento seja que definindo sete dias de suspensão, serão sete dias que o responsável não poderá trabalhar para cuidar da criança ou do adolescente suspenso.

Mas fica? Não fica, Vinícius. Na verdade, está dizendo que essa criança vai ficar na rua, fazendo sei lá o que. A escola tem que assumir toda essa carga de responsabilidade? Não! Mas ela tem que trabalhar com esses problemas de uma forma mais coletiva, e não centralizar as decisões na direção escolar.

Outro exemplo de atividade que quero destacar tem a ver com a escola Odilon, onde promovemos o projeto de olimpíadas. Isso por dois motivos, o primeiro por estarmos no ano das olimpíadas de Londres e o segundo, lógico, por contarmos com a supervisão de um professor de Educação Física que recebia a maior parte dos bolsistas Pibid/Interdisciplinar. Foi um projeto disparado pela Educação Física e que envolveu mais a questão do esporte, mas que congregou todo mundo. Cada área levou a sua contribuição e foi desenvolvido um trabalho bem legal.

Bom, o que nos inspirou na promoção desse projeto Pibid desenvolvido em três escolas? Foi a formação interdisciplinar. Isto é, como é que consigo fazer com que esses

³⁴ Miriam Godoy Penteadó atualmente é livre docência em Educação Matemática, pela Unesp/Rio Claro. Ministra aulas no curso de graduação e pós-graduação em Educação Matemática. Desenvolve pesquisa sobre o uso de tecnologia da informação e educação na organização de espaços de ensino e aprendizagem da matemática na perspectiva da Educação Matemática Crítica. As pesquisas têm como foco a formação de professores, parceria universidade e escola, Educação Matemática para estudantes com necessidades especiais.

alunos, em formação para uma área específica, consigam perceber como é desenvolver um trabalho articulado com outras áreas de conhecimento? E, nesse projeto interdisciplinar, eles tiveram várias experiências dessa natureza. Tiveram que transitar pelas Ciências Biológicas, pela Educação Física, pela Pedagogia, buscar compreender como é que se dá um processo de alfabetização, com atenção especial às dificuldades desse processo. E acho que fomos felizes na forma como isso aconteceu. Não foi perfeito, pois é evidente que algumas coisas se perderam, por exemplo, alguns alunos da Educação Física não se envolveram e houve muitas trocas de bolsistas durante o processo. Mas, aqueles que se envolveram mais e se abriram para essa perspectiva da interdisciplinaridade, aproveitaram muito, porque trabalhamos com a perspectiva presente na seguinte ideia: vou ser um educador físico, mas como educador físico vou colaborar para formar os alunos como pessoas que pensam sobre a sociedade, que se expressam bem, que são articulados em suas propostas e que são engajados nas atividades que lhes são propostas. E os bolsistas do Pibid/Interdisciplinar tiveram essa oportunidade.

Evidente que como os bolsistas da Geografia estavam em maior número, eles tiveram um protagonismo nessas atividades, isso não posso negar. Eles lideraram algumas frentes de atuação, trouxeram temáticas e propuseram questões para se pensar. Era um grupo que fora do trabalho na escola, estudava muito, lia bastante, inclusive, formou um grupo de estudos que uma vez por mês tinha uma reunião para discutir leituras. Então, eles foram um pouco mais a fundo na coisa, não só do ensino da Geografia, mas a Educação, movidos por questões como: o que significa Educação? O que estamos fazendo com a Educação? Como é que me insiro e me posiciono nesse processo como um futuro professor? E tudo isso, de um modo bastante natural, ajudou a provocar esse desejo de ler mais e de estudar mais nos outros alunos bolsistas.

Bem, e como é que entra as narrativas na coisa? Venho de uma convicção, pelas leituras e pelo meu percurso de pesquisa no campo qualitativo, em que a dimensão da experiência é muito importante e os relatos de experiências trazem elementos para análise. Na disciplina de Prática de Ensino, por exemplo, trabalho muito com os alunos a construção de textos narrativos. Não é um texto que se resume em um relatório, sempre tem que ter ali a perspectiva da reflexão. O aluno não fica só relatando o que aconteceu, também tem que pensar sobre o que aconteceu e, nessa perspectiva, o texto narrativo ajuda bastante. Inclusive, como aqui no departamento de Educação da Unesp, essa perspectiva de trabalho com as narrativas é muito forte, ela acabou fazendo parte de nossa metodologia de trabalho com os alunos bolsistas do Pibid/Interdisciplinar e agora faz parte das atividades que desenvolvo

frente ao subprojeto Pibid/Geografia³⁵ que é coordenado por mim e pela Andréia Medinilha Pancher³⁶. Então, a produção de textos reflexivos sempre foi um procedimento que eles foram estimulados a desenvolver. Não era uma coisa cobrada rigorosamente toda semana, ou impositiva de dizer: vocês têm que me apresentar um texto. Não!

Tínhamos alguns momentos onde a escrita era solicitada com bastante ênfase, mas queríamos que os bolsistas enxergassem esse trabalho como uma possibilidade de reflexão e de posicionamento frente às atividades desenvolvidas. E aí o que aconteceu? A professora Laura, que era nossa parceira naquele primeiro projeto, trabalha com um grupo da Unicamp³⁷ onde esse processo de reflexão, a partir de relatos, denominados por eles de Pipocas Pedagógicas, é levado muito a sério. E o que são essas Pipocas Pedagógicas? É a transformação de uma situação vivenciada em um texto vibrante e, por meio deste texto, faz-se uma reflexão sobre o que é ser professor, o que é a sala de aula e o que é o ensino. São diferentes situações que acontecem e em cada situação você tem um elemento para pensar e refletir. E nós começamos o exercício no Pibid/Geografia com a escrita de Pipocas Pedagógicas. Nossa, aí surgiram coisas muito legais!

Como você pensa que deve ser um texto narrativo? É em primeira pessoa, é um contar a situação vivida, a experiência. Mas, ao mesmo tempo, ele não pode morrer ali no momento da escrita, ele tem que disparar outras coisas além de simplesmente relatar algo e a Pipoca Pedagógica traz isso para os alunos, ela permite que a pessoa ou o autor do texto apresente um incômodo, um infortúnio ou uma alegria.

Uma crônica?

Mais ou menos, isso porque se pegarmos para analisar algumas delas estará próximo da qualidade de crônica, no entanto, não é essa a ideia. Então, esse trabalho com a Pipoca Pedagógica foi despertando uma capacidade e um desejo deles estarem mais atentos a tudo que acontecia, porque cada detalhe poderia se transformar em uma Pipoca Pedagógica lá na frente. Foi a partir do momento que nós começamos a ver o potencial desses tipos textos, para

³⁵ Edital nº 061/2013/Capes – Pibid.

³⁶ Andréia Medinilha Pancher é atualmente professora assistente do Departamento de Geografia da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geotecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: Expansão Urbana, Mata Ciliar, Meio Ambiente, Cartografia Digital, Cartografia Temática, Cartografia e Ensino, Geoprocessamento e Planejamento Urbano, Videografia. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

³⁷ Trata-se do Gepec – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Uma breve descrição do grupo indica que o Gepec tem como perspectiva de formação docente a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, usando referências do campo da Pedagogia, da Psicologia e da História. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação continuada do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente. Tais informações foram extraídas do site do grupo, disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gepec/>>. Acesso em: 01 de mar. 2016.

nos fazer pensar no significado do nosso trabalho lá na escola e nas dificuldades e possibilidades desse trabalho; passamos a ficar mais atentos a tudo que poderia ser capturado por uma Pipoca Pedagógica. Deixou de ser uma coisa obrigatória de se ficar anotando dados, tais como: a professora hoje trabalhou com tal conteúdo, a atividade foi essa. E os alunos começaram a perceber outras nuances que envolvem uma aula.

Penso que esse trabalho com as Pipocas Pedagógicas agregou muito à formação desses licenciandos. À medida que íamos trabalhando com as produções e solicitando novos textos, mais eles se envolviam com a escrita. Às vezes, recebia um e-mail dizendo assim: professora essa semana escrevi uma Pipoca Pedagógica. E engraçado é como isso foi dando um refinamento para a percepção das coisas, isto é, ir além do que está só na aparência, do que está ali no cenário. Tem algo além do cenário. Enfim, os textos vieram muitos fortes e a gente continua.

O subprojeto do Pibid que coordeno atualmente é da Geografia, são vinte e quatro bolsistas, três deles estão se formando e aí a gente não sabe se vai poder substituir ou não, com essa história de cancelarem o cadastramento de novos bolsistas. Mas, agora parece que cancelaram o cancelamento³⁸. Aliás, o Forpibid³⁹ foi muito incisivo nessa questão, isto é, a Capes deve permitir a abertura do sistema para a substituição de bolsistas e professores

³⁸ Em fevereiro do ano de 2016, os participantes do Pibid foram surpreendidos com um corte de bolsas de 45 mil alunos de licenciatura em todo o Brasil. Um ofício lançado pela Capes – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior informava que estudantes que completassem 24 meses de programa no mês de março, não teriam os contratos renovados. Após a notícia, foi disparada uma grande mobilização pelo país e nas redes sociais, contrárias ao enguamento do programa. Em uma audiência pública sobre o assunto, Jesualdo Pereira Farias, secretário de Educação Superior do MEC – Ministério da Educação sustou a medida, mas, a reintegração dos bolsistas não foi efetivada e os estudantes conviveram com a incerteza sobre a volta ou não ao programa. Até que em 11 de abril de 2016 foi lançada a Portaria Capes/Mec nº 46 que redefinia e atualizava as normas do Pibid. Publicada um mês antes do afastamento da presidenta da república Dilma Rousseff, ainda na gestão do ex-ministro Aloizio Mercadante. A portaria fixava regras para adequar o Pibid a um esforço conjunto com outros programas da pasta, para melhorar o rendimento de escolas em avaliações nacionais e promover a alfabetização. As novas regras foram bem recebidas pelos municípios e estados, que passariam a contar com a ajuda dos bolsistas nas escolas com mais dificuldades. Entretanto, não foram admitidas pelas universidades, já que para essas instituições, a ênfase da portaria deixa de ser a formação do professor e prioriza o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, que é tido como solução mágica, imediata e eficaz para melhoria nos índices de aprendizagem. Além disso, pelas regras propostas na Portaria 46, várias instituições de ensino superior estariam impossibilitadas de propor qualquer projeto e seriam punidas com o encerramento das atividades em andamento. No entanto, em 15 de junho de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União, a portaria Capes nº 84/2016, que revoga a portaria Capes nº 46/2016. Onde a Capes se compromete a divulgar, posteriormente, orientações e recomendações sobre a continuidade dos projetos Pibid. Segundo a secretária executiva do Mec, Maria Helena Guimarães de Castro, o cancelamento da Portaria 46/2016 se deve à impossibilidade de cumprimento, pelo Mec, de prazos previstos na própria portaria.

³⁹ O Forpibid – Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência é uma entidade de caráter permanente constituída pelos coordenadores institucionais das IES – Instituições de Ensino Superior que desenvolvem projetos do Pibid ou Pibid-Diversidade para atuar como interlocutor entre os coordenadores dos projetos e a Capes e demais agências, órgãos e instituições. Descrição disponível no site oficial do Forpibid: <<http://www.forpibid.net.br/default/home/>>. Em acesso realizado em: 20 de ago. 2016.

supervisores. Inclusive, tenho um caso na Escola Agrícola em que o professor supervisor do ano passado, já não está nem na rede. Então, não tenho a possibilidade nem de contar com ele em outra escola e aí fazermos uma parceria com essa nova escola, isto porque o professor já não está em escola nenhuma, ele saiu da rede de ensino.

E há na escola outros professores que acompanhamos e sabemos que são bons profissionais e queremos fazer a parceria com eles, mas, em razão dessa instabilidade, não posso colocar nenhum deles como professor supervisor, porque o sistema está fechado. Cancelei o vínculo do professor, porque também não pode receber bolsa se não está mais com a gente, cancelei a bolsa, mas não posso colocar ninguém no lugar, porque o sistema está fechado. E aí? Os alunos e os professores vão trabalhar como voluntários? Pode até ser que eles tenham interesse nisso, mas não é uma coisa legal. Se nas outras escolas os professores recebem, eles têm o direito de receber também. Então, é um clima de expectativa. Não sei quando e nem se iremos conseguir reverter essa situação, mas o formato do subprojeto que coordeno é esse no momento, têm vinte e quatro bolsistas, quatro escolas parceiras, três professores supervisores, porque um saiu.

Nesse período de indefinição, pedi que eles não fossem para a escola, porque não sabemos como as coisas serão encaminhadas. Talvez tenha que reduzir para duas escolas em razão do corte, já que muitos dos bolsistas do Pibid/Geografia completam vinte e quatro meses de bolsa agora no primeiro semestre de 2016. Na verdade, a metade dos bolsistas completa vinte e quatro meses nesse período. Então, se houver esse corte, haverá uma redução da metade dos bolsistas do Pibid/Geografia. Neste caso, só poderemos atuar em duas escolas. Por isso, a solicitação de não começar nada novo, porque, caso contrário, vamos para a escola, começamos um trabalho e depois paramos. Esquisito.

Como aconteceu uma retomada da negociação, por esses dias eles voltarão para a escola. E torço para conseguirmos mudar essa visão autoritária da Diretoria da Educação Básica na Capes. Então, se conseguirmos retomar a conversa e as coisas mudarem de panorama, os bolsistas já estão lá na escola e estarão com as propostas de trabalho elaboradas. E, dentro destas propostas, sempre com um olhar sensível e com as atenções voltadas para as coisas que acontecem e seus significados, para depois transformar tudo em textos. Aliás, tem alguns maravilhosos! Inclusive tem um aluno, bolsista do Pibid/Geografia, que escreve poemas lindos. Os textos dele geralmente são em formato de poesia, pois ele gosta de refletir sobre os significados das coisas por meio da escrita de poesias.

E essa poesia pode ser chamada de Pipoca Pedagógica?

Não. Não sei... Acho que não dá para chamar de Pipoca Pedagógica. Ele já escreveu pipocas, mas, na maior parte das vezes, ele escreve poemas. E são poemas que trazem uma reflexão sobre algo que aconteceu e que mexeu com ele.

Então, você e a professora Andreia, são as coordenadoras do subprojeto Pibid/Geografia, que juntas coordenam vinte e quatro bolsistas?

Isso. A professora Andreia⁴⁰ me acompanha nesse trabalho. Ela é uma colega do Departamento do Departamento de Planejamento Territorial e Geoprocessamento – Deplan. Embora ela seja pesquisadora na área de Sensoriamento Remoto⁴¹, trabalha na licenciatura com o ensino de Cartografia e cada vez mais se envolve com as atividades, é muito interessada em dar conta do trabalho, em aprender e ajudar na formação dos bolsistas.

Agora vou comentar um pouco sobre outro aspecto do projeto Pibid, que é como procedemos para tornar o professor da escola um coformador dos futuros professores. Por exemplo, a Aline, professora de Geografia na escola Marasca, que está conosco desde o subprojeto Pibid/Interdisciplinar, no começo, não compreendia muito bem qual era o papel dela; ela ficava muito atenta nessa coisa de vigiar. Fiscalizava se os bolsistas estavam indo, se estavam cumprindo os horários. E, nas reuniões, se posicionava muito como alguém que ouve o que os bolsistas estão planejando fazer. Falava: o que vocês querem fazer? Então, no começo, isso acontecia muito, ela não instigava os bolsistas. Mas, claro, é difícil mesmo, afinal muito dos professores que assumem a supervisão de um subprojeto Pibid nunca fizeram esse papel, eles tiveram que aprender e ainda precisam exercitar essa função. É evidente que não podemos generalizar, já que alguns são mais engajados, dependendo, talvez, de outras experiências na vida profissional, como eu acho que é o caso da professora supervisora que

⁴⁰ Inicialmente, como consta no projeto Institucional do Pibid na Unesp em 2013, José Gilberto de Souza, docente do Departamento de Geografia da Unesp/Rio Claro, juntamente Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, organizaram a proposta do subprojeto Pibid/Geografia para o edital nº 061/2013/Capes – Pibid. Entretanto, em 2014, José Gilberto de Souza abriu mão de função de coordenador do subprojeto Pibid/Geografia por ter sido contemplado com uma bolsa Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq –PQ. Por essa razão, Andréia Medinilha Pancher, passou a exercer a função de coordenadora e José Gilberto de Souza tornou-se, pontualmente, um colaborador do subprojeto Pibid/Geografia. Andréia Medinilha Pancher é atualmente professora assistente do Departamento de Geografia da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geotecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: Expansão Urbana, Mata Ciliar, Meio Ambiente, Cartografia Digital, Cartografia Temática, Cartografia e Ensino, Geoprocessamento e Planejamento Urbano, Videografia. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

⁴¹ Em síntese, na ciência, o Sensoriamento Remoto significa observar o nosso planeta usando sensores de observação muito acima do solo. Esses sensores podem ser câmeras que “enxergam” não somente a luz visível, mas também a radiação em outros comprimentos de onda como o infravermelho e as microondas, por exemplo. O sensoriamento remoto, por isso, é conhecido hoje também pelo termo “Observação da Terra” sendo feito, comumente, por satélites. Informações adicionais em: <http://www.inpe.br/crs/crect_ealc/pdf/ronald_ceos.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

está agora na escola Joaquim Sales⁴², por exemplo, ela teve experiência como coordenadora pedagógica, então ela consegue instigar mais os bolsistas.

Falando nisso, teve uma coisa que me esqueci de contar, na verdade um momento do subprojeto Pibid/Interdisciplinar em que fomos para uma escola de Ciclo I. E aí a situação se inverteu, quero dizer, havia quatro ou cinco pedagogas em formação, um aluno da Educação Física e os demais da Geografia, ambos trabalhando na escola de Ciclo I. Foi fantástico!

A supervisora dessa escola, que nem é pedagoga, ela tem a formação em Magistério, profissionalmente apresentou um aspecto de sua própria formação que foi muito significativo para todos os envolvidos no subprojeto Pibid/Interdisciplinar, isto é, a organização de trabalho. Tanto o magistério, quanto a Pedagogia são formações que habilitam os estudantes, de modo muito competente, a lidarem com a organização do trabalho. Então, assim, em minha opinião, foi um ganho fenomenal a interlocução com a professora supervisora, a Betsamar Scopinho Martins⁴³.

E o pessoal da Geografia foi em busca de entender como é o trabalho com a Geografia nas séries iniciais e tentar contribuir com os professores dessas séries naquilo que eles não dominavam. Afinal, os professores não têm uma formação específica em Geografia, mas precisam trabalhar com a questão do espaço durante as aulas. Deste modo, ao mesmo tempo em que os bolsistas entenderam como esse trabalho deve ser feito nas séries do Ciclo I, que não é com uma linguagem puramente técnica, isto é, o popular “geografês”, deve ser outra linguagem; os professores sanavam dúvidas com os bolsistas sobre algumas atividades que eles queriam propor, mas que não dominavam muito os conceitos que as fundamentavam, quer dizer, o tal “geografês”. Então, em minha perspectiva, foi uma excelente ideia colocar uma escola de Ciclo I para receber as futuras pedagogas e os futuros professores de Educação Física e de Geografia. Tudo isso aconteceu na escola Dante Egreggio, que é uma escola municipal aqui de Rio Claro.

Retomando o assunto sobre as professoras supervisoras assumirem o papel de coformadoras dos futuros professores, hoje vejo que, por exemplo, a Aline tem uma leitura mais refinada de sua função na formação dos bolsistas do Pibid/Geografia. Atualmente, ela tem outra participação no grupo, ela estuda junto com os alunos. Aliás, esse é um aspecto muito caro para nós, nenhuma coisa acontece na escola, sem uma preparação muito detalhada ou sem um planejamento das atividades a serem desenvolvidas. Exemplificado, como

⁴² Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental Coronel Joaquim Salles da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

⁴³ Betsamar Scopinho Martins, atualmente é professora da Educação Básica – PEB I, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dante Egreggio, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

aconteceu naquele trabalho sobre sexualidade que já mencionei anteriormente, havia uma aluna da Pedagogia que tinha uma experiência com a professora Célia⁴⁴ aqui do Departamento de Educação que trabalha com a temática da Sexualidade, e ela trouxe algumas contribuições, mas o grupo, antes de fazer toda a proposta, estudou muito e vivenciou o planejamento, isto é, por meio de oficinas elaboradas para eles próprios. Isso para desconstruir alguns próprios preconceitos. Porque não adianta ir à escola falar de uma coisa que eu mesmo tenho em mim e que às vezes está tão naturalizada que nem me dou conta que aquilo é um preconceito. E esse é um processo delicado. Mas, depois que os bolsistas se sentiram preparados para ir à escola e fazer, eles organizaram um projeto, registraram o planejamento e foram à escola apresentar a proposta ao diretor, ao coordenador e aos professores. O planejamento e o estudo são coisas que devem fazer parte do processo de formação dos futuros professores. Se for para eu falar de um tema, principalmente que não é específico de minha área, tenho que estudar! Tenho que mergulhar nele primeiro.

Outro exemplo, tem a ver com um projeto que os bolsistas desenvolverem na escola Marasca no ano passado que foi “O funk na escola”, isto porque essa foi uma problemática que eles perceberam. Existem diferentes estilos de funk, isto é, tem “Funk Proibidão”, que comumente é considerado um subgênero do funk que exalta a violência e o tráfico de drogas; tem o “Funk Melody”, que é aquela coisa do amor. E também tem o “Funk Ostentação”, em que são exaltados os bens materiais e com muitas citações às mulheres. Mas, assim, como trazer essa discussão para o espaço escolar sem entrar numa concepção de dizer: isso que vocês ouvem é lixo! Porque não é isso que esperamos de um professor, sobretudo daqueles em formação. Penso que o nosso papel é fazer com que os alunos consigam fazer uma crítica a aquilo que eles estão ouvindo. E se for continuar ouvindo, ouvir sabendo o que está posto ali naquela determinada música.

Esse foi outro mergulho dos bolsistas, fizeram muitas leituras, procuraram muitos trabalhos já desenvolvidos com essa temática e buscaram entender a história do funk. Além disso, tiveram uma conversa com a professora Débora⁴⁵ do nosso departamento, que é

⁴⁴ Célia Regina Rossi atualmente é professora do Departamento de Educação, na área de Psicologia da Unesp/Rio Claro, professora do programa de pós-graduação em Educação Escolar e Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da Unesp/Araraquara. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em sexualidade, gênero, violência e educação em sexualidade, atuando principalmente nos seguintes temas: formação continuada, educação inclusiva e formação de professores. Além disso, pesquisa Políticas Públicas de Formação de Professores Educação em Sexualidade e Relações de Gênero. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

⁴⁵ Débora Cristina Fonseca atualmente é professora no Departamento da Educação da Unesp/Rio Claro e do programa de pós-graduação em Educação da mesma universidade. Tem experiência na área de Psicologia e Educação (Psicologia da Educação e Psicologia Social), desenvolvendo pesquisas na interface educação, saúde, subjetividade e políticas públicas, atuando principalmente nos seguintes temas: adolescência e juventude,

psicóloga, para chegarem numa forma em potencial de abordagem do tema, sem que fossem para o lado da proibição. Dizer que é lixo. Não! Faz parte do universo cultural deles, mas é importante que eles consigam discernir onde é que está o preconceito, onde é que a mulher está sendo colocada como objeto, onde é que o consumo está sendo colocado de forma exacerbada e até as letras que traziam uma crítica social. Foi um projeto bem interessante. Demorou a sair, viu Vinícius, porque os bolsistas tinham muitas dúvidas de como fazer o trabalho, pois iam para a escola e as crianças estavam ouvindo e achando o máximo, porque o som, o ritmo e a batida são envolventes e, às vezes, não estão nem ouvindo ou nem estão entendendo o que é cantado.

E foi a professora Aline que sugeriu esse projeto. Aliás, essa é uma coisa interessante, pois ela é evangélica, mas se abre tanto para conversar sobre essas coisas, entende as preocupações que os bolsistas levam e dá força: vamos fazer! No entanto, como já mencionei, houve um tempo em que ela não mergulhava muito nessa coisa do estudo, de ler, de discutir o que a leitura estava dizendo. E agora ela está sempre atenta, trabalha junto com o grupo e estuda junto. Então, acho que essa questão de formação, acontece dos dois lados, isto é, a formação inicial e a continuada, ambas estão se dando no cenário do Pibid.

Infelizmente a gente não consegue envolver um coletivo. No entanto, no caso específico da Aline, nossa! Ela, às vezes, faz depoimentos sobre como esse processo formativo está sendo interessante para ela enquanto professora. Mas, é lógico que isso acontece no tempo e no espaço da escola, que é limitado e a gente não consegue desenvolver muita coisa, ou pelo menos tudo o que gostaríamos. Seria bom se tivéssemos esse espaço.

Essas atividades tiveram alguma produção?

Várias. A última foi uma participação com algumas apresentações em um encontro de formação de professores de Geografia em Catalão/GO⁴⁶. Esse projeto sobre o funk ainda não teve nenhuma. Aliás, é uma coisa que tenho que recomendar que os alunos produzam registros mais sistematizados sobre este projeto. Mas tem várias Pipocas Pedagógicas sobre o funk na escola. O que ainda não tem são artigos ou trabalhos completos em eventos para publicar.

Esse outro lado que é o da produção mais acadêmica, mais detalhada, seguindo as normas de um evento, é mais demorada. Mas, Pipoca Pedagógica, tem o tempo todo.

violência, políticas públicas de saúde e educação, participação democrática, conselhos de controle social e defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

⁴⁶ VII Encontro Nacional de Ensino da Geografia promovido entre os dias 9 e 12 de outubro de 2015 na cidade de Catalão/GO.

Inclusive, na apresentação do Pibid/Geografia para os ingressantes do ano passado, nós fizemos um evento de três horas mais ou menos para recepcioná-los, no entanto, nossa apresentação não se limitou a dizer: o Pibid é isso, têm vinte e quatro bolsistas, blá, blá, blá... Não foi aquela coisa padrão ou institucional. Os bolsistas fizeram depoimentos sobre o trabalho e tudo começou com leituras de Pipocas Pedagógicas. Teve performances e tiveram coisas lúdicas para o pessoal que estava assistindo ficar pensando: o que está acontecendo aqui? Enfim, há várias produções, inclusive de relatos tradicionais, pois é preciso atender a algumas burocracias.

Você disse que trabalham em quatro escolas, quais são elas?

Sim. Atualmente estamos na escola Joaquim Sales⁴⁷; na escola Carolina Serafim⁴⁸, uma instituição de ensino integral, onde tem o Pibid/Matemática e o Pibid/Ciências Naturais. Inclusive, tínhamos a intenção de fazer um trabalho interdisciplinar, mas até agora não rolou; na escola Marasca, que continuamos desde o edital anterior do Pibid; e na escola Agrícola, pela relação que tenho com a escola, pelas possibilidades que aquele cenário oferece e porque os alunos gostam muito de trabalhar lá, eles aprendem bastante.

Talvez uma das dificuldades nas escolas de ensino integral seja o espaço de tempo.

Sim. Felizmente, por exemplo, podemos contar com as disciplinas eletivas. O Pibid/Geografia trabalhou várias coisas nas disciplinas eletivas. De fato, demora um pouco para se encontrar esse espaço, mas a gente está lá.

Há alguma coisa que nós não conversamos, mas que a senhora gostaria de falar?

Não. Eu faço a pergunta: tem alguma coisa que você quer saber que não falei? Ou que eu tenha falado de forma enrolada e precisa ficar mais claro? Certamente, sempre alguma coisa vai escapar.

Por exemplo, estava lembrando um projeto em desenvolvimento pelos alunos na Escola Agrícola que se chama “Fazendo Pontes”. Nesse projeto os bolsistas trabalham junto com os professores de Matemática, Língua Portuguesa e Geografia, mas eles têm um envolvimento maior no trabalho com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Eles auxiliam esses profissionais e em troca, desfrutam de uma experiência para além da Geografia.

E esse auxílio partiu dos próprios bolsistas Pibid ou foi solicitado pelos professores da escola?

⁴⁷ Trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Joaquim Salles da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

⁴⁸ Trata-se da Escola Estadual de Ensino Integral Fundamental Profa Carolina Augusta Seraphim da Rede Estadual de Ensino do estado de São Paulo, localizada na cidade de Rio Claro/SP

Dos professores da escola. Quando nós estávamos lá, trabalhando com projeto da Geografia, eles relataram algumas dificuldades muito sérias de trabalhar com alguns alunos, isso porque é uma escola que tem um alunado carente; na verdade, fazem parte da população da região próxima à escola, dos sítios, das chácaras, é um pessoal que migra muito. Então, havia muitas dificuldades de alfabetização e na Matemática, isto é, da base da Matemática. E, em um determinado momento, a secretaria da educação não contratou professores para oferecer o popular reforço. E agora? O que fazer com as crianças com dificuldades nos conteúdos? Foi nessa época que uma professora da escola que é muito parceira, perguntou para mim se não teria como o Pibid dar um apoio para a escola e para esses alunos com dificuldades. Foi aí que pensei que essa seria uma boa experiência para os bolsistas, pois eles estão na Geografia, mas eles precisam entender o processo de aprendizagem dos alunos. Então, eles acompanham, conhecem os alunos nas aulas de Geografia, mas também tem a possibilidade de conhecê-los nas aulas de Língua Portuguesa e nas aulas de Matemática, ajudando nas dificuldades. Mas existem outras frentes de atuação que não me recordo agora, por exemplo, projeto envolvendo a questão da desigualdade racial. E sempre são produzidas Pipocas Pedagógicas sobre essas frentes.

Você, na condição de formadora, julga se um “relato” é ou não uma Pipoca Pedagógica? Existem elementos que possibilitam dizer o que é ou o que não é uma Pipoca Pedagógica?

Quando eles falam: estou escrevendo uma Pipoca Pedagógica. Procuo fazer uma série de provocações, por exemplo, um dos bolsistas me apresenta um texto e eu comento: você só contou o que aconteceu, mas por que isso mexeu com você? Você tirou alguma conclusão a partir dessa experiência? Então, às vezes, até sugiro uma reformulação do texto, isso porque, talvez, tenha ficado somente no relato. Mas a ideia nunca é dizer que não levou a nada, pois, certamente, alguma coisa aconteceu.

Por exemplo, tenho um texto aqui, do aluno poeta Natanael Felipe de Paula Filho, que nem sei se é um dos que chamaríamos de Pipoca Pedagógica, esse! “Das goiabas à goiabeira”, que foi elaborado pelo bolsista que escreve poemas.

Desde os primórdios do surgimento de alunos-goiaba na face da terra, já se questionava o professor, o astuto professor de Geografia de uma escola qualquer no interior do continente americano: qual seria o elemento fundador de tal praga que se infestava ao seu redor, por todas as turmas, em todos os níveis escolares por onde passava? Era de se esperar que o geógrafo curioso, não sensível aos fenômenos da natureza e suas relações com a vida humana, culturalmente, socialmente, bem como economicamente, fosse levado ao estado de pleno incômodo dentro de tanto interesse científico por almejar resgatar de vez aquelas inúmeras “almas perdidas”.

– SENTA JÁ, SEU GOIABA! Vociferava irritado com a peste que o atormentava durante a aula sobre os fenômenos climáticos nos trópicos. O “Goiaba” não ouvia, nem sequer preocupava-se com isso, preferia não estar ali, preferia estar em casa vendo qualquer coisa que lhe fosse mais interessante nos inúmeros canais de transmissão de sua TV.

O professor tantas vezes não mais aguentava. Explodia com frequência. Mas quanto mais explodia em uma classe, parecia brotar mais uma dezena de alunos-goiaba no próximo dia. Era uma epidemia difícil de conter. Fez até estudos sobre a espécie. Seu trabalho era árduo, uma vez que não encontrava muitas referências bibliográficas. Tivera que fundamentar a tese a partir de apenas dados primários, colhidos secretamente em seu ambiente escolar, onde curiosamente se manifestava a maior concentração de alunos-goiaba.

Certa vez, um tanto irritado, mandou todos os goiabas presentes na sala de aula para o diretor. Este, que compartilhava dos mesmos sentimentos de indignação com a “goiabisse generalizada” de tais crianças deu uma suspensão coletiva, para a série toda e, reconhecendo o cansaço do geógrafo guerreiro, enfrentador diário de tais difíceis trincheiras na guerra contra a peste dos alunos-goiaba, deu-lhe um momento de descanso.

Mas... Descanso para quê? O inquieto professor não descansaria até desvendar o mistério das goiabas. Sentia a urgência em livrar o mundo de tal problema gravíssimo. Sentou-se à meia-luz de seu escritório particular, posicionou a luminária numa angulação que impedisse o cansaço de sua vista, pegou o caderno de relatório e a sua caneta favorita de ponta fina, que deslizava facilmente sobre a folha acompanhando harmonicamente as pulsões de seu pensamento.

Redigiu um ensaio, como uma síntese de suas desavenças e suas curiosas dúvidas sobre a origem dos alunos-goiaba. A dissertação rendeu longas páginas de desabafo, contando detalhes minuciosos desde o ovo à galinha, de ponta a ponta da personalidade e das variações contidas no universo da espécie. Elaborou com tanta primazia que seu trabalho poderia ter virado facilmente uma tese de mestrado em uma das mais renomadas universidades pelo mundo. Explorou a epistemologia do desinteresse em sala de aula, fez análises fenomenológicas a respeito de quantas formas se manifestava a bagunça e o mal desempenho de tantas goiabas.

Pode até perceber padrões específicos, como no caso de se juntar um grupo de cinco ou mais goiabas em uma só sala. Averiguou que a tendência era a “goiabisse” contagiar a escola inteira, por se partir de um grupo tão concentrado assim. Estava convicto de que faltava pouco para desvendar o mistério, muito pouco! O fim do “mal da goiaba” estava chegando, a ciência poderia começar a buscar novos paradigmas!

Em tal ponto já constavam cento e cinquenta páginas, entretanto não achava um título para se adequar à redação. Além disso, restava uma dúvida, um questionamento final, o qual seria, por fim, a última chave do mistério: de qual goiabeira especial surgiam tantas goiabas?

Talvez encontrando a goiabeira poderia ele cortar o mal pela raiz. “– É isso!”. Repetia o professor dando saltos de ânimo. “– Sem goiabeira, não mais haveria os goiabas!”. Foi assim que ele partiu para a sua última etapa de trabalho, iria dizimar a infestação, “cortar o mal pela raiz”, como já se diz o ditado. Comunicou ao diretor sobre seus pensamentos, apresentou-lhe a tese de modo que pudesse ter mais liberdade em trabalhar com suas “goiabas cobaias” na escola.

A resposta foi totalmente positiva, ainda por cima, seguida de elogios! Destarte, o pesquisador professor passou a reservar um tempo de sua aula, todos os dias, para deixar que o caos reinasse livremente para anotar suas

observações sobre o fenômeno. A princípio não tivera dificuldade para manter o trato com a turma, uma vez que o caos já estava instituído no contrato das “goiabas”, já era de costume.

Porém, foi aí que o inesperado aconteceu. Ao passo que mais interesse o professor demonstrava por sua pesquisa em entender as “mentes-goiabas”, visando salvar tais almas perdidas, quanto mais ele se debruçava sobre o caos para tentar salvar as crianças, mais o próprio caos se esvaia, mais as próprias “goiabas” verdes amadureciam e davam novos frutos, frutos estes totalmente diferentes. Novos frutos, frutos positivos, de cooperação, amor e interesse na aula, no professor, na Geografia!

Foi aí que a tese passou a ser concluída de vez. A partir daí o professor não levou muito tempo para se encontrar em um estado misturado entre a tristeza e a felicidade de ter encontrado a goiabeira. Estava muito presente em seu dia-a-dia quem nem percebera os galhos da goiabeira se expandido por todo o entorno.

A atitude das “crianças-goiaba” era um reflexo, o reflexo do abandono, do desinteresse do professor para com os pequenos seres humanos que tinham a obrigação de estar com ele toda a semana na escola, que refletia no abandono da aula e no desinteresse delas por muito do que estava presente naquele ambiente.

Só havia um meio para salvá-las e torná-las ótimas crianças, bons estudantes, preocupados com o mundo, com a sociedade e com a escola: era salvando, primeiramente, a goiabeira, a qual rege as goiabas na sala de aula, a qual as avalia a todo momento, a qual, quando as abandona, as deixa apodrecer. E a goiabeira agora fazia sentido, muito sentido para o professor, uma vez que desvendando o mistério, pôde chegar à ilustre conclusão de que a goiabeira era ele próprio.

Esse ele escreveu em forma de texto. Algumas vezes é preciso fazer algumas correções, por isso, às vezes devolvo o texto com sugestões, porque cometeram algum erro gramatical, mas, acho que isso não é o mais importante.

Outro exemplo que tenho, é de uma aluna, a Lohanne⁴⁹, que escreveu alguns textos muito interessantes. Esse aqui é um deles, está meio amassado, mas acho que é porque andei carregando-o para lá e para cá. Essa menina é do litoral, nascida no litoral, criada no litoral e aí ela passou por algumas situações um pouco difíceis de aceitação por parte do contexto escolar, isto porque estranharam a aparência dela, principalmente com a questão das vestimentas. O texto se chama “Índia e Livre”.

Desde que deixei minha terra de palmeiras, onde canta o sabiá, e vim para cá, percebi uma fundamental diferença que muito me incomoda. Me olham como se eu ainda estivesse nua, como se a minha falta de preocupação e credos com o meu corpo o tornasse depravado, impróprio à civilização.

Sempre me questioneei o porquê, de aqui, um ambiente interiorano, onde há uma sensação térmica abafada, quente e seca se faz tão presente o uso de calça *jeans*. Costume? Tradição? Talvez, mas eu como boa caçara que sou, busco em minhas lembranças comparações inevitáveis.

⁴⁹ Lohanne Lunardi dos Santos atualmente é graduanda do curso de Geografia na Unesp/Rio Claro.

O fato é que agora que começo a trabalhar em escolas me incomoda ver o modo abusivo como a direção faz essa cobrança do uso de calça *jeans* como uniforme escolar. Digo abusivo, pois percebo que as próprias condições naturais do ambiente não são favoráveis ao uso deste tipo de vestimenta.

Imagine os alunos, condicionados a estudar em salas aquecidas pelo sol forte o período todo, com ventiladores quebrados, cortinas escuras que esquentam mais ainda o ambiente de sala de aula, e como se não bastasse, ainda terem que fazer atividades físicas e recreativas no pátio utilizando *jeans*... Eles não são trabalhadores fabris para usarem roupas pesadas, são jovens! As meninas, obviamente, são as que mais sofrem, pois elas não possuem “bermudões *jeans*”, então, faça um calor escaldante, elas estão de calça e camiseta! Insuportável.

Nas escolas do litoral também é comum o uso de calça como uniforme, porém, permite-se tecidos mais leves, como *taquitel*, *lycra* e *leguim*. As garotas são orientadas em qualquer estamperia a comprar famosos “shorts de uniforme” que garantem o nosso conforto por serem de *lycra* e de um tamanho padrão, não sendo curto. Medidas simples que melhoram o conforto e circulação sanguínea de nossas pernas, proporcionando uma melhor disposição dos alunos para estudar.

As más línguas diriam que sou louca, “feminazi”, que estou incentivando a ostentação. Mas eu, como mulher, só estou pensando no conforto de todas essas jovens que passam 6h por dia apertadas dentro de um tecido grosso e sufocante como o *jeans*. Transpirando agonia e pingando dor, apenas seguindo os padrões.

Se aqui é a cidade azul, acho melhor é o bom e velho azul da cor do mar, onde até as sinhás já não precisam usar aquelas vestimentas europeizadas, já se aceita com maior facilidade o bem-estar da mulher. Ainda posso continuar a respeitar as sensações do meu corpo, dar liberdade a ele, deixá-lo respirar, pernas e braços despídos em ambientes públicos.

Tupi que me perdoe, mas se os portugueses tivessem chegado ao Brasil em uma manhã quentinha de sol e se despissem como índios, e o velho Tio Sam tivesse entendido o que é um país tropical, nossos jovens, talvez, não precisassem seguir esses padrões tão malucos de imposições.

Essa questão da vestimenta sempre aparece...

Isso é próprio da escola, Vinícius. Não é uma coisa simples de desconstruir. Teremos isso muito presente, principalmente agora com a influência política dos grupos evangélicos.

Então, é o seguinte, estímulo a escrita de Pipocas Pedagógicas, mas também procuro respeitar o estilo de escrita de cada um. Por exemplo, tem uma aluna, a Lise⁵⁰, que não escreve muitas Pipocas Pedagógicas, a Lise é mais pesquisadora. Ela escolhe temas dentro do trabalho que ela desenvolve na escola e vai fundo, vai atrás da literatura, planeja muito bem os trabalhos que ela faz e depois escreve artigo. Inclusive, ela tem um trabalho aprovado sobre a semana da consciência e cultura negra, que ela vai apresentar em um congresso de educadores.

⁵⁰ Lisie Tatiane de Lima Wenceslau é licenciada e bacharelada em Geografia pela Unesp/Rio Claro, atualmente é professora da rede estadual em Campinas e desenvolve um trabalho de formação continuada com a questão racial para professores da rede em Rio Claro.

São trabalhos muito legais, mas que não dá para contar em poucas palavras. Tem tantos relatos. Do Grupo Escola, por exemplo, peço bimestralmente um relatório, mas, neste caso, em forma de relatório mesmo, contando como foi o trabalho de um determinado período na escola, isso com vistas à alimentação do relatório anual do Pibid. Além disso, para eles também terem a dimensão do que de fato aconteceu. O relatório é importante também para fazer essa avaliação. Para terem uma dimensão do que foi feito ao longo do ano, por exemplo.

Às vezes, ficam tão envolvidos com uma atividade, que acham que não fizeram nada, ou acham que fizeram muito. Houve um planejamento e o que aconteceu com aquilo que foi planejado? Penso que o relatório serve para dar essa dimensão

Mas, ao mesmo tempo, eles são incentivados e solicitados a fazerem relatos individuais onde há uma característica de narrativa. Nestes casos, são textos que tem mais uma pegada da narrativa e, especificamente, a Pipoca Pedagógica é o recorte de uma situação particular, descrita na narrativa, em que o aluno vai pensar sobre ela em uma perspectiva mais reflexiva. O que isso contribuiu para pensar o problema ou para analisar uma determinada problemática. Por exemplo, veja as duas Pipocas Pedagógicas a seguir:

“Um desenho”, por Marcela Cristina Colomobera

Com o objetivo de trabalhar a temática do consumo nas oitavas séries, juntamente com o professor Sidnei, dentro de um trabalho mais amplo que aqui não especificarei, preparamos uma atividade que tinha como eixo temático a globalização, já que este tema fazia parte da Proposta Curricular do primeiro bimestre.

O desafio, ao preparar a atividade, era o que temos nos colocado sempre: trabalhar o tema de maneira a aproximar o conteúdo da vivência dos alunos bem como construir a aula a partir de uma perspectiva dialética, pois como sempre adverte a professora Antonia (em alto e bom som): “Ensinar não é transmitir conhecimento!”

E se eu disser que não é tão fácil assim preparar uma aula em que “ensinar não seja transmitir conhecimento”? Pois é. São mais de onze anos assistindo aulas tradicionais e não é assim de uma hora para a outra que a gente aprende. Ainda bem que a Antonia sempre está ali para puxar nossa orelha...

E, ao aceitar o desafio, destaco duas incertezas que surgiram ao planejar a aula. A primeira era a dúvida em propor como síntese da aula um desenho. Surgiu certo receio de que os alunos da oitava série achassem essa coisa de fazer desenho muito fácil e que isso os desmotivaria. A segunda incerteza era se conseguiríamos chegar a um grau de abstração em que os alunos pudessem assimilar alguns conceitos mais complexos naquelas poucas aulas, como o conceito de compressão espaço-temporal que o geógrafo David Harvey utiliza para explicar uma das características da globalização. E entre esses dois extremos do “muito fácil” e do “muito difícil”, estávamos prontas, ou não tão prontas assim, para realizar a atividade.

No decorrer das aulas tudo correu muito bem, com discussões produtivas, envolvimento de boa parte alunos com a atividade, salvo a dificuldade de, em alguns momentos, mantermos a disciplina da sala e aquele tempinho que faltou para finalizar o trabalho. Mas, resolvemos isso estendendo o trabalho por mais duas aulas.

Eis que chega a síntese! A apresentação dos cartazes que tínhamos serem apenas desenhos bobos... Para nossa surpresa e satisfação: um dos grupos conseguiu brilhantemente representar o conceito de compressão espaço-temporal, conceito difícil, de uma maneira “muito fácil”: um desenho.

Fica a lição de que utilizar outras linguagens é algo não só válido, mas também necessário, pois além desse grupo percebemos que outros alunos se expressaram muito bem através do desenho.

“Máquina da Gestão Escolar”, por Bruno Melato

Mais um dia normal na escola. Cheguei para cumprir meu horário semanal do Pibid nas aulas de Geografia. O calor beirava aos 33°C. A sala de aula estava cheia como sempre e os alunos agitados como já era de se esperar (com esse calor eles saem “fora de si”). A matéria era sobre “Blocos Econômicos” e deixo aqui uma confissão: com aquele calor qualquer assunto seria insuportável.

De repente, uma aglomeração se forma na porta da sala. Eram alunos de vários anos que queriam apresentar a chapa do Grêmio a fim de angariar votos. Até então tudo normal. Eles esclareceram o porquê das propostas de todas as chapas serem iguais, como mais eventos culturais, abrir a quadra no intervalo para mais espaço etc, etc, e etc.

Quando tocaram no assunto dos eventos culturais eles revelaram uma problemática presente nas escolas públicas estaduais: o corte de verbas. O intuito dos eventos aos finais de semana era de garantir algum caixa, por mínimo que fosse para ajudar nas contas da escola. Achei a ideia genial, embora queira deixar claro que é responsabilidade e dever do Estado dispor de capital para todos os gastos de uma unidade escolar.

Conversa vai e vem, uma integrante do Grêmio solta a seguinte frase: “Pessoal, temos que ajudar a escola. É nosso dever também alimentar a MÁQUINA DA GESTÃO. Lembrem que os membros da direção nos disseram isso”.

Meu mundo parou! Não podia estar acreditando no termo que aquela aluna tinha acabado de jogar, esfregar, escancarar em mim. Minha mente ficou a milhão! Como era possível que, além da aluna, a gestão escolar continuasse a reproduzir esse termo, que considero eu, inimigo da escola? Perguntei-me onde eu encontrara naquela frase resquícios do discurso empreendedor que assombra o modelo do Ensino Integral, pensado e nutrido por empresários nos quais até os seus termos são ensinados pela famigerada Gestão de Qualidade. Embora já fosse de se esperar, fiquei surpreso.

Ressalto que é dever de todos ajudarem a escola. É dever dos alunos, dos funcionários, do Estado, da gestão, da comunidade, dos pais e etc. Agora o que venho expor é o uso desse “dialeto” criado especificamente pelas empresas, que agora pensam o papel da escola. Ele faz alusão ao antigo e conhecido termo da política e economia “Máquina do Governo ou Estado”. Este termo foi criado por um economista norte americano e usado pelo presidente Roosevelt para desenvolver o papel do New Deal nos EUA, na década de 30.

Aqui no Brasil, faz referência a um Estado burguês e opressor que se constituiu e se afirma defensor da classe dominante, usando sua burocracia e

existência para dificultar a vida dos cidadãos da classe subalterna. Nutrir a máquina do Estado é alimentar a opressão, a ascensão burguesa e a sociedade excludente.

Ouvir esse termo não foi fácil. Como uma escola pode ser uma máquina? A escola deveria ser lugar de construção e transformação. A ela não cabe ser uma máquina, que apenas repete o que foi programada a fazer.

Às vezes, penso que estou exagerando, que o fato de os alunos adotarem essas palavras, esse discurso não diz respeito e não faz menção a nada que aqui escrevi que estou ‘viajando’. Mas oras, se a escola é lugar de conflito político, logo, o discurso adotado pela gestão e pelas entidades que regem a vida escolar tem importância. Pois, a lógica empresarial é predatória, domina a linguagem, as ações, as relações, o pensamento. Boaventura menciona em seus textos que a colonização do pensamento (promovida pela sociedade empresarial) é o maior sucesso do sistema capitalista e é por isso que investem tanto para dominarem nossas escolas e nossas crianças.

Isso tudo me leva a reafirmar posicionamentos e, se assim posso dizer, objetivos: eu – como futuro professor –, junto com meus alunos, comunidade, família (seja ela de qualquer natureza) e os trabalhadores da escola, devemos pensar, decidir e construir a escola que NÓS queremos e não a que querem para nós.

E também, como você comentou anteriormente, há a produção de textos acadêmicos para eventos, por exemplo?

Sim. Produzem textos acadêmicos. A Lise, por exemplo, tem vários textos publicados. Também tem a Natália⁵¹ e o José Renato⁵², que são do projeto anterior e elaboraram um texto, onde eles discutem a política do Pibid como política de formação de professores, mas fazendo, inclusive, uma crítica como isso deveria ser uma política para todos e não apenas para um grupo seletivo e privilegiado⁵³.

Aliás, sobre isso gostaria de comentar que tem algumas situações em que os bolsistas quando começam, vem perguntar se ele pode fazer o estágio nas mesmas aulas que ele faz o Pibid. Não! Não pode!

A história das leituras do Pibid, de entender o Pibid como um estágio, ou próximo disso.

Exatamente! O Pibid é a possibilidade de uma formação ampliada, se vai fazer as duas coisas juntas não está ampliando, está se aproveitando do Pibid para fazer o estágio. Diminuindo a quantidade de trabalho. Não é isso! São duas coisas diferentes, até porque, às vezes, as discussões que se dão na Prática de Ensino, nos Estágios Supervisionados e a forma de realizar o trabalho, tem características diferentes das do Pibid. Então, quando aparece essa

⁵¹ Natália Goldsmidt Guidetti é licenciada em Geografia pela Unesp/Rio Claro.

⁵² José Renato Ribeiro é licenciado em Geografia pela Unesp/Rio Claro.

⁵³ Trabalho apresentado no XII Enpeg – Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, em 2013, com o título: Pibid e Estágio Supervisionado: algumas reflexões sobre a formação inicial do professor de Geografia tendo como referência a Unesp de Rio Claro.

pergunta, eu respondo: não! São duas situações diferentes, pode acontecer até na mesma escola, mas em outro momento, em outro horário e em outra situação.

Outra coisa que quero comentar, é que o bolsista Pibid está com a bolsa porque está fazendo um trabalho, a escolha não é pelo aluno carente, é do aluno que está interessado em ser professor. Não é pelo dinheiro, aliás, não pode ser pelo dinheiro. Neste sentido, a formação de professores não se dá só com experiências de reforço escolar. Se o Pibid se transformar em um programa cujo interesse é somente contribuir com os indicadores de qualidade estabelecidos por meio de testes, onde é que vão parar os projetos que nós desenvolvemos? Vão por água abaixo. Porque aí vai querer focar na recuperação da Matemática e da Língua Portuguesa. E acho que por aí não dá! Então, o embate agora com o Ministério da Educação vai ser esse, porque é assim que os gerenciadores estão pensando. A própria diretora disse, claramente, que é para ir às escolas prioritárias. Mas não podemos formar o professor só com escola prioritária. As escolas prioritárias têm características específicas e considero que, ao longo da formação, os futuros professores devem ter um trânsito em diferentes realidades. O futuro professor não deve ficar lidando apenas com alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

Fica parecendo alguma coisa próxima da carência e da urgência...

É para melhorar indicador. Então, foge completamente da proposta do Pibid que é formar professores em longo prazo. Não se forma professor de uma hora para a outra. Em longo prazo você terá um impacto efetivo, pois quem está saindo da universidade com uma formação como a proposta pelo Pibid, está indo para escola com outra clareza sobre o que significa ensinar e o que é a Educação. Acho que o Pibid amplia muito a formação dos futuros professores, mas se for ficar restrito a dar aula de reforço, aí acabou!

E como é que um futuro professor de Geografia vai para a escola dar reforço de Matemática ou de Língua Portuguesa? Porque é isso o que está sendo proposto com essa perspectiva de melhorar indicadores nestas duas áreas do conhecimento

O que o Pibid/Geografia está fazendo na Escola Agrícola, e que comentei anteriormente, é um trabalho que é formativo para os bolsistas. Pois, esse projeto de apoio às outras disciplinas, implicou que os bolsistas buscassem textos de apoio, fossem entender a problemática da alfabetização e da Educação Matemática, por exemplo, nas séries iniciais, para poder ajudar o professor responsável pela disciplina. Foram atrás de material, prepararam atividades junto aos professores. E isso tudo, é para o bolsista, enquanto professor em formação; não é para melhorar indicadores. Se tiver um impacto na aprendizagem do aluno, tudo bem, e até acho que deve ter, mas esse não deve ser objetivo final do Pibid.

Os professores da Escola Agrícola, inclusive, deram depoimentos no final do ano, revelando que eles sentiram um maior envolvimento por parte dos alunos, depois do início do trabalho em parceria com os bolsistas do Pibid. Segundo os professores, alguns alunos da escola não acreditavam que eram capazes de aprender e a ajuda dos bolsistas, daqueles que estavam ali acompanhando, em situações mais específicas; fez diferença nessa percepção dos alunos que passaram a se considerarem mais capazes de aprender o que era proposto nas aulas. Então, os alunos passaram a se envolver mais com as aulas.

É uma espécie de reforço? É. Mas, não tinha essa de dizer para o aluno: olha, você é um menino que não aprende, viu!? Você não atingiu a meta.

Isso acontece muito nas escolas da rede estadual de ensino. Haverá o reforço porque os alunos precisam atingir certas habilidades.

Atingir a meta. Inclusive, isso é fato, sabemos de escolas que no dia da prova institucionalizada, para não comprometer o resultado, sugere que os alunos com baixo desempenho fiquem em casa. E isso só serve para reafirmar para esse aluno que ele é incapaz. Não é isso que tem que ser feito! Se atitudes como essas são tomadas nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, por consequência o aluno se sentirá incapaz de aprender qualquer outra coisa. Então, na minha perspectiva, um dos benefícios do projeto “Fazendo Pontes”, que desenvolvemos na Escola Agrícola, tem a ver com a ideia de mexer com a autoestima do aluno.

Mas, o modelo de reforço que o estado promove, não faz isso; ele vai ao conteúdo, o aluno tem que ser capaz de dar conta do conteúdo, principalmente de Língua Portuguesa e Matemática. E com essa proposta nós não podemos nos comprometer. Então, não poderá haver futuros professores de Geografia, de História e de Ciências, serão apenas de Língua Portuguesa e Matemática?

É constrangedor, por exemplo, eu que estou na área de Matemática, em uma reunião de conselho de escola, onde serão apresentados os resultados do Saresp⁵⁴ e o coordenador diz: vamos ver quais são os alunos que obtiveram notas baixas; fulano teve nota baixa em

⁵⁴ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp. Segundo descrição disponível no site oficial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Saresp tem a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. No Saresp, os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio têm seus conhecimentos avaliados por meio de provas com questões de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e redação. Os resultados são utilizados para orientar as ações da Pasta e também integram o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp. Descrição disponível no site: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Língua Portuguesa e Matemática, então é um problema sério, vamos analisar o que está acontecendo e em qual habilidade esse aluno está com dificuldades. Depois o mesmo coordenador diz: beltrano só reprovou em Inglês, então nem vamos discutir o caso, porque só foi em Inglês, como o aluno não está com dificuldades em Língua Portuguesa e nem em Matemática, não tem problema. Com isso, na própria reunião, pode-se perceber o desrespeito com o seu colega de trabalho.

No mínimo, tem que perguntar: por que você acha que ele não atingiu o objetivo da disciplina? No mínimo. Ou: o que você diria sobre o desempenho desse aluno?

Muito obrigado, professora Bernadete. Foi um prazer conhecê-la e podermos realizar essa conversa.

E falar. Porque nós somos professores e gostamos muito de falar.

Sobre o subprojeto Pibid/Física, o contato e a entrevista com o professor

Eugenio Maria de França Ramos

O subprojeto Pibid/Física, como destacado no projeto institucional da Unesp no Pibid, foi proposto com interesse em atuar no Ensino Médio pelo professor Eugenio Maria de França Ramos, profissional docente vinculado também ao Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, e conta com quatorze bolsistas de iniciação à docência, dois professores supervisores e um coordenador. As cinco principais ações do subprojeto estão voltadas para: 1. *O diagnóstico da realidade escolar*, por meio de visitas aos ambientes escolares, realização de reuniões com a equipe escolar sobre a história da escola e sua atuação, análise do PPP e formação de pequenos grupos de bolsistas de iniciação à docência, supervisionados pelos professores parceiros da unidade escolar; 2. *Planejamento de ações a serem realizadas na escola*, como formação de grupos de estudos sobre materiais teóricos de Educação, Física e Formação de Professores, pesquisas e construção de atividades com caráter inovador para a escola, oficinas pedagógicas, palestras temáticas e elaboração de atividade que envolvam metodologias e conteúdos do Ensino de Física, considerando a utilização do uso de Tecnologias da Comunicação e da Informação – TICs e experimentos de baixo custo; 3. *Desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na escola*, por meio do acompanhamento das atividades didáticas das turmas de Ensino Médio, contando com observação, participação e exercícios de docência por parte dos professores em formação, constituição de espaços e cenários adicionais para o Ensino de Física como oficinas pedagógicas e biblioteca experimental. Além disso, há uma preocupação por parte da coordenação do subprojeto Pibid/Física, que é evidenciada no projeto institucional, de que os desdobramentos das atividades não devem se limitar aos encontros presenciais na universidade e na escola, mas também ser ampliado por meio de ferramentas de trabalho colaborativas disponíveis na internet, como listas de e-mail eletrônicas e redes sociais; 4. *Avaliação do subprojeto*, de um modo contínuo e processual, considerando relatos escritos e orais, elaboração de textos por docentes supervisores em parceria com os professores em formação e seleção de imagens e vídeos sobre as atividades desenvolvidas e o trabalho docente na escola; e 5. *Socialização e divulgação das experiências e resultados*, que podem ocorrer por meio de participações em eventos, encontros virtuais da área de Física e publicações de textos em revistas e projetos de livros.

Como nos outros contatos com os professores coordenadores de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, a primeira vez que encontrei pessoalmente o professor Eugenio foi

em junho de 2015, na ocasião de apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos subprojetos para a coordenação institucional do Pibid na Unesp. Antes disso, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o trabalho do professor por meio de conversas com uma companheira de orientação, a Adriane Eloisa Cavamura, que havia realizado uma entrevista com o professor Eugenio sobre sua atuação no Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – Cecemca.

O contato formal para a realização da entrevista seguiu o protocolo definido no início do projeto, isto é, foi encaminhada, em meados do mês de outubro de 2015, uma cópia da apresentação da pesquisa anexada ao e-mail convite, e a carta original com as intenções do trabalho foi deixada no escaninho do professor no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. A resposta positiva ao convite veio depois de certo tempo e, na sequência, passamos a negociar uma data para a gravação da entrevista que aconteceu somente no início de julho de 2016.

A entrevista, a convite do professor, foi realizada em seu gabinete no Departamento de Educação. Dentre as entrevistas realizadas, essa foi a mais longa, foram cerca de duas horas e meia de uma conversa agradável, permeada por uma interação frequente entre entrevistador e entrevistado e cheia de exemplos das atividades desenvolvidas pelo professor no processo de formação inicial de professores de Física. Em vários momentos da entrevista o professor se levantou enquanto falava e buscou em suas diversas prateleiras, materiais utilizados e, em alguns casos, utilizados e confeccionados pelos licenciados.

Em função da alta demanda de atividades do professor, ele mesmo indicou que levaria um tempo considerável para realizar a análise do material contendo a textualização elaborada a partir de nossa conversa. Por essa razão, antecipou a cessão de direitos sobre a textualização para que uma primeira versão pudesse ser apresentada no material que compunha o relatório de qualificação de minha tese de doutorado e, posteriormente, anuiu a versão final do texto.

mestrado e aquilo ocupava cinco ou seis anos da sua vida. Alguns cursos de mestrados, dependendo da universidade, tinham cara do que hoje compreendemos por doutorado.

Além do trabalho em escolas da rede estadual de ensino, também ministrei aulas em algumas escolas particulares, isso foi até 1989 ou 1990. Ainda durante 1988 e 1990, fui professor de Matemática do ensino fundamental na rede de ensino da prefeitura de São Paulo. Inclusive, nesse período, também tive uma experiência muito interessante com o ensino de computação, isto porque, naquela época, a computação era oferecida como um curso paralelo ao ensino regular. Então, o aluno podia ir à escola e se inscrever em alguns cursos que eram oferecidos pela prefeitura. Dentre tais cursos, havia o curso básico de computação. Para isso, a prefeitura selecionou professores que atuavam, mais ou menos, um em cada região de São Paulo, claro, uma coisa meio vaga, pois, acho que eram doze professores, e para uma cidade como São Paulo, não era nada.

Doze pontos de escolas, mas, naquela época em que o computador nem *mouse* tinha, era praticamente uma máquina de escrever elétrica; o visual do computador era uma experiência muito arrojada e conflituosa, porque ela era denominada de pré-profissionalização e existia um conflito nisso, ou seja, pegava-se um adolescente e o colocava no mercado de trabalho muito cedo. Depois, as linhas mais à esquerda na Educação reviram isso, porque notaram que a questão da formação, mesmo a profissional, tinha um sentido e, por isso, não se devia colocar a pessoa ingenuamente no mercado de trabalho.

Durante um período, esse grupo de professores constituiu um grupo dentro da secretaria da Educação do município de São Paulo, trabalhando com o ensino da computação, mas esse projeto foi interrompido tão logo a Luiza Erundina assumiu a prefeitura, em 1988; justamente pela visão de compreender o curso de ensino da computação como um processo de pré-profissionalizar um adolescente. Compreendiam que se estava empurrando o sujeito no mercado de trabalho antes do que ele devia. Mas, enfim, os cursos eram interessantes, porque ficavam abertos à comunidade. Então, ao mesmo tempo, se tinha um adolescente e um pai de aluno na mesma turma, ou até mesmo um professor. Por exemplo, em algumas turmas havia um professor de Ciências, um aluno da sexta ou sétima série e o pai desse aluno, todos fazendo um mesmo horário trabalho.

Depois que esse projeto foi interrompido, o grupo de professores ainda se manteve unido durante um tempo, insistindo pela continuidade do projeto, mas, no final das contas, ele foi absorvido pela Secretaria da Educação do município de São Paulo, formando um pequeno grupo de informática que lidava com dados estatísticos da rede municipal de ensino. A rede da prefeitura de São Paulo é imensa, em termos de quantidade de escolas e não havia um

cadastro centralizado dessas escolas, tais como: número de alunos e número de professores. Então, durante um tempo, esses professores que atuavam no curso de computação extinto, se tornaram meio que digitadores.

Enfim, durante um tempo, esse grupo ficou ligado à Secretaria Municipal de Educação, esse período foi até 1991, se não me engano. E aí, nesse mesmo período, concluí o mestrado, que era a condição necessária para, por exemplo, prestar um concurso na Unesp⁵. Nem imaginava trabalhar na Unesp, não tinha essa pretensão, porque vivia em São Paulo e os empregos de professores na universidade eram muito estáveis, então, nunca imaginava que conseguiria virar professor universitário, pelo menos era a minha visão. E aí surgiu um concurso em Marília – SP, prestei o processo seletivo, depois o concurso foi readequado na legislação, tive que prestar o concurso novamente e aí ingressei como professor na Unesp em Marília, no curso de Pedagogia⁶.

Foi meu primeiro contato com o ensino superior, isto porque, meu trabalho até esse momento, era de professor no Ensino Médio e no Ensino Fundamental⁷. Na Pedagogia da

⁵ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

⁶ Um breve resumo histórico do curso de Pedagogia da atual Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Campus de Marília, disponível do Projeto Político Pedagógico do curso, afirma que neste campus da Unesp, o curso de Pedagogia teve início em 1959, na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília – FAFI, com o objetivo precípuo de formar administradores educacionais. Com a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, em 1975, o curso de Pedagogia ficou vinculado à Unesp. Neste período, além de formar o professor para atuar no primário e no curso de magistério, o curso formava também o especialista para atuar na administração e supervisão de ensino, orientação educacional, educação infantil e educação especial. Em 1994, o curso foi reformulado tal como registra a última versão de seu Projeto Pedagógico. A partir daí sofreu as adequações requeridas pela Lei 9394/96 e, em 1999, atualizou as habilitações em Educação Especial. O curso, portanto, mantém atualmente nove habilitações: Magistério do Ensino Fundamental (séries iniciais) e das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio (obrigatória), Magistério para a Educação Infantil, Administração Escolar para Educação Básica, Supervisão Escolar para a Educação Básica, Orientação Educacional e Educação Especial: áreas de deficiência auditiva, física, mental e visual. Atuam no curso e são responsáveis pelas habilitações os departamentos de Administração e Supervisão Escolar, Didática, Educação Especial e Psicologia da Educação. Nas disciplinas de fundamentos são coresponsáveis mais três departamentos: Ciências Políticas e Econômicas, Filosofia e Sociologia e Antropologia. A íntegra de tais informações estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>>. Em acesso realizado em: 02 fev. 2017.

⁷ Tendo como referência dois breves históricos sobre a evolução do sistema educacional brasileiro, elaborados por Queiroz et al. (2008) e Rocha (2014), até os anos de 1930, não havia, no Brasil, um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação no país. Foi a partir de 1930 que ocorreram transformações marcantes no sistema nacional de educação, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e a instituição do decreto nº 19.890, complementado pelo decreto Lei nº 4.244 de abril de 1942, que deu origem a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até o ano de 1971. Segundo tal decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário, isto é, o ensino primário era compreendido por quatro anos e o ensino secundário compreendia sete anos, dividido, em ginásio, com quatro anos de duração, e colegial, com três anos. Vale lembrar que neste período, para o ingresso no curso secundário, era necessária a aprovação em um exame de admissão. Com a aprovação da Lei nº 5.692 de 1971, o ginásio e o primário foram unificados, originando o primeiro grau com duração de oito anos, e o colegial, que continuou com duração de três anos, passou a ser denominado de segundo grau. Com a redemocratização brasileira e a promulgação da Constituição Federal de 1988, teve início um novo desenho na função da escola e do sistema de ensino brasileiro, isto porque, houve a introdução de novas diretrizes que resultaram na consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, LDB, Lei nº 9.394/96. Atualmente, compreende-se por Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica,

Unesp de Marília iniciei ministrando aulas de Matemática, mas a minha experiência com a Matemática foi terrível! Porque, embora os Físicos tenham a autorização do Ministério da Educação para serem professores de Matemática, na formação, eles não dominam os fundamentos da Matemática. Então, quando vai ensinar fundamentos como: teoria dos números e coisas desse tipo, comumente, os físicos ficam completamente perdidos. Quer dizer, perdidos e fascinados por algumas coisas. A título de exemplo, foi a primeira vez, nessa época em Marília, em que estava ministrando aulas de Matemática, que tive contato com a História da Matemática, com a discussão, por exemplo, da invenção do zero pelos Hindus. Nesse contexto, a História da Matemática e a própria Matemática se mostraram fascinantes para mim. Mas, transformar esse fascínio em uma matéria de ensino e dominar os seus fundamentos, era algo mais complicado.

Foi uma experiência difícil de trabalho, mas até aquele momento de ingresso no curso de Pedagogia da Unesp de Marília, havia trabalhado principalmente em escolas públicas e particulares. Nas escolas públicas era aquele ritmo de professor contratado temporariamente e nas escolas particulares, pior ainda, porque aí fica evidente a total precarização das relações de trabalho. Em uma das escolas em que trabalhei, por exemplo, eles decidiram, em agosto, encerrar as atividades de algumas turmas e simplesmente demitiram os professores, foi aí que os profissionais descobriram que não estavam registrados. Nossa! Foi uma dificuldade atrás da outra. Mas, em resumo, foi uma experiência boa para refletir agora, atuando na formação de professores, e alertar os futuros docentes sobre certas situações que podem acontecer na carreira profissional. Pois, muitas vezes, o licenciando sai da faculdade e nem está pensando como que é o mercado de trabalho, não sabe como fazer um currículo, que precisa ter carteira de trabalho, coisas de quem vem naquele ritmo da formatura sem estar engajado no mercado de trabalho.

Você pontua essa questão de o professor trabalhar na Secretaria Estadual da Educação sem ser um concursado, em alguns casos, inclusive, sem ter um contrato. Mas, recentemente, houve um concurso para efetivação de professores na rede estadual, no qual teve um contingente absurdo de aprovados, mas nem todos foram convocados e, com isso, a Secretaria Estadual da Educação, passou a usar os remanescentes desse concurso para ocupar as vagas que seriam destinadas aos professores substitutos e àqueles contratados em caráter emergencial. Logo, vários professores que participavam do processo seletivo, todo

que além do Ensino Médio engloba a Educação Infantil e a Ensino Fundamental, com nove anos de duração. Até 2009 a única etapa considerada obrigatória no sistema de ensino brasileiro era o Ensino Fundamental, condição que foi alterada pela Emenda Constitucional nº 59/2009 que ampliou a obrigatoriedade para a partir dos quatro até os dezessete anos de idade.

ano, para poder trabalhar no estado, perderam o lugar para esses professores remanescentes do concurso.

E bloqueou o início de carreira de muita gente. E esse início é sempre muito complicado. Quer dizer, nas escolas particulares, se não houver alguém da escola que faça uma indicação, dificilmente chega-se lá com um currículo e é aceito. A menos que a escola esteja desesperada para encontrar um professor da área. No estado, se ficar na dependência somente dos concursos, o professor nunca se insere nessa experiência docente. Agora, uma coisa deve ser levada em consideração, o fato de não ser estável, vai levando o profissional às situações, como: todo ano tem que contar com a instabilidade, isto é, todo ano é um novo início. E isso vai criando alguns vícios no professor, isto porque, ele não irá fazer um trabalho de longo prazo, pensando na escola, porque o vínculo que se estabelece com a unidade escolar é de um ano e, por isso, nada garante que o ano que vem o professor irá voltar a trabalhar com a mesma turma. Possivelmente, irá para outra unidade, e comumente será em lugares mal resolvidos, complicados, porque será obrigado a atribuir o resto das aulas. Não terá direito a montar o horário. Então, é uma situação terrível o início da profissão.

O curioso é que de 1988, como você pontuou, até hoje, a impressão que temos é de que, talvez, os termos que se usa para designar problemas sejam outros, mas as dificuldades se conservam.

Sim, as expectativas daquele tempo são semelhantes às atuais. Não se tem claramente instituído um lado profissional. A categoria dos professores é muito frágil em reivindicar melhores condições de trabalho. Não se vê as mesmas coisas acontecerem com as categorias de médico ou advogado, por exemplo.

Bom, na formação de professores, minha trajetória começa entre o fim de 1991 e início de 1992 com o trabalho no curso de Pedagogia da Unesp em Marília. Aliás, em Marília fiquei de 1992 até 1998. Depois tive que prestar outro concurso para vir para a Unesp de Rio Claro. Naquela época, não existia uma mobilidade interna clara entre os campus da Unesp. Porque a Unesp é como se fosse uma federação de faculdades, isto é, embora todos sejam funcionários da Unesp, cada campus tem uma característica e, mais especificamente, cada instituto tem uma característica. Então, não havia muita coerência no processo de mobilidade. Hoje em dia melhorou um pouco, porque, pensando exclusivamente no meu caso, prestei o concurso aqui em Rio Claro e pedi demissão de Marília, então, com isso a faculdade, a Unesp, perdeu uma vaga, já que abandonei um cargo que não tinha substituto e assumi outro em que poderia vir outro professor. Depois de situações como essa, a administração ficou um pouquinho mais inteligente, isto é, começou a perceber que esses casos não valiam a pena.

Em 1998 iniciei o trabalho aqui na Unesp de Rio Claro, que tem características muito diferentes do trabalho que realizava em Marília. Lá o trabalho era desenvolvido em três turmas de Pedagogia, duas à noite e uma no período da manhã, perfazendo uma carga horária de 60 horas, em uma disciplina denominada Metodologia de Ensino de Ciências, que não tinha ainda a clareza da ligação entre a escola e o estágio. Por isso, não fazíamos intervenções na escola, isso começou a ser solicitado em 1997, quando eu já estava me desligando do curso de Pedagogia da Unesp de Marília. Mas, sobre essa exigência de intervenções na escola, os pedagogos da Unesp de Marília e de Rio Claro, têm enfrentado um problema sério, porque a carga horária do estágio, é fora do horário de aula. Logo, os pedagogos em formação, têm que se dispor a largar o trabalho, ou alguma coisa assim, para poder ir à escola e frequentar as atividades. Além disso, na época em que eu estava deixando Marília, tinha uma quantidade imensa de alunos, eram 120. Em uma cidade como Marília, essa quantidade de estagiários sobrecarrega as escolas, considerando que os alunos têm estágio de Ciências, Matemática, Geografia, História e assim por diante. Então, os estagiários sempre voltam à escola com várias demandas.

Aqui em Rio Claro havia algumas características diferentes, primeiro que o curso de Física tem uma evasão gigante, ou seja, entram 40 alunos e termina, quando muito, com 20 formados. Desses 20, metade vai para o bacharelado e metade para a licenciatura. Então, quando chego à Prática de Ensino, que é a disciplina que eu assumi aqui na Unesp de Rio Claro, tenho um grupo muito pequeno de alunos. Então, inicialmente, isso foi um choque para mim, porque saí de uma situação de aula que contava com 120 alunos e vim para outra que tinha 5 alunos. Era a turma dos sonhos, podia colocar a turma no carro e levar para algum lugar, para um trabalho de campo, por exemplo. Em Marília isso era inimaginável, era outra prática.

Durante o período em que estive em Marília, fui percebendo que quando levava o aluno para a escola, havia algumas características daquele espaço que não estavam claras para o aluno, embora ele tivesse vivido muito tempo na escola, durante os anos de ensino regular obrigatório. Por exemplo, uma dessas características é que cada escola tem um jeito diferente de se organizar, isto é, têm escolas que são mais tristes, outras são mais alegres, escolas que são dinâmicas, algumas são paradas e assim por diante. E isso tem a ver com várias coisas, com a equipe pedagógica da escola, com a disposição arquitetônica. Com isso, fui começando a perceber que visitar as escolas era uma coisa interessante de se fazer na formação inicial de professores e aí, aqui em Rio Claro, felizmente, tínhamos um horário, dentro da grade curricular, em que eu podia levar os alunos para a escola, aliás, eles eram obrigados a ir.

Então, começamos a fazer algumas visitas à escola e dentro dessa prática, comecei a arriscar algumas inovações, por exemplo, os alunos são de Física e vão dar aula dessa disciplina no Ensino Médio, mas, como eu tinha uma experiência anterior no ensino básico e notava a resistência de se trabalhar com a Física nessa fase da educação regular, na verdade, não havia uma obrigação curricular de se trabalhar Física nessa faixa; então levei meus alunos aqui da universidade, do curso de Física, para fazerem estágio em uma escola de primeiro ao quarto ano.

E isso era um choque, tanto para as escolas, como para os alunos. Para as escolas, porque elas nunca tinham recebido professores de Física para realizar estágio nas turmas de primeiro ao quarto ano, logo, de cara, eles achavam que se tratava de Educação Física, daí precisávamos explicar que não era bem isso, que era Ciências, e eles nos “abraçavam” com um carinho imenso depois, porque eles têm dificuldades nesse conteúdo, pois os pedagogos não contam com uma formação adequada, durante a graduação, para trabalhar com os conteúdos de Física. E para os físicos em formação, era um exercício muito interessante, porque a Física tem uma tradição, assim: você vai à lousa, deduz uma fórmula e fica fazendo exercícios. Mas, com essa atividade de ir ao ensino de primeiro ao quarto ano, de repente, eles não podiam mais fazer isso, porque os alunos eram analfabetos, eles ainda estavam se alfabetizando. Nesse contexto, os universitários tinham que ensinar Física, não tinha outro jeito, e tinham que repensar o modo de promover esse ensino.

Essa experiência foi ficando muito interessante, e, ao longo do tempo, fui adicionando outras coisas, por exemplo, percebi que era legal solicitar ao diretor ou o coordenador pedagógico que acompanhassem os alunos da universidade em uma visita pela escola, para conhecer o espaço físico, como a escola se organiza e tudo mais. Tem escola, por exemplo, que é uma casa adaptada, ela tem: porão, que é uma coisa que não é comum em uma escola montada para ser escola. E aí fui percebendo essas coisas interessantes de serem feitas na relação entre os acadêmicos do curso de Física e as escolas. Em geral, os universitários viam o que acontecia na escola ou mais especificamente na sala de aula, e relatavam essas percepções com entusiasmo, foi aí que introduzi um relato escrito em um caderno, como prática. Um caderno de campo, de capa dura em que eles tivessem que relatar coisas que viram, e esse relato tinha que ter duas páginas.

Ao longo do tempo que estou aqui na Unesp de Rio Claro, introduzi também um desenho, isto é, eles são obrigados a fazer um desenho do que estão vendo ou do que aconteceu na escola no período em que estiveram naquele ambiente e fazer um relato de duas

páginas, tem que ser exatamente duas páginas! Não mais e nem menos do que isso. O curioso é que conforme o tempo vai passando, esses relatos vão ficando cada vez mais interessantes.

Com relação ao desenho, também considero uma forma de registro interessante, porque os alunos têm que selecionar algo, entre tudo o que viram na escola, que pode ser simbólico ou não, e devem retratar em formato de desenho. Inclusive, em 2008 ou 2009, tinha uma aluna que fazia desenhos muito interessantes e provocativos, por exemplo, ela desenhava a escola como uma panela de pressão. Ela fazia interpretações do que ela via, sempre tentando simbolizar coisas de interesse dela. Nessa minha prática de exigir os desenhos e relatos, também solicito que os alunos justifiquem o que foi desenhado, porque acho que o desenho merece essa justificativa. Quero saber o porquê, isto é, porque o aluno desenhava determinada coisa e também quero saber as razões do registro feito por meio do relato no caderno. Mas, vale dizer que isso tudo não é uma coisa fechada, isto é, a experiência de trabalhar com desenhos e relatos no processo de formação de professores de Física, vai se alterando a cada ano, então, é um eterno incômodo. Se gostar de algumas coisas que aconteceram no ano anterior, vou acrescentando, alterando e sempre tentando promover alguma experiência nova em relação às novas turmas que ingressam na disciplina de Prática de Ensino.

É claro que não posso me esquecer de outros projetos que fazem parte desse processo de envolvimento com a formação de professores, como é o caso do Cecemca⁸, por exemplo, que a Adriane Cavamura está pesquisando⁹. E em 2008, surgiu o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Que na minha visão, era um projeto que tinha a ver com uma Prática de Ensino dos nossos sonhos. Os alunos receberiam bolsa, haveria uma ligação mais

⁸ Em síntese, O Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental – Cecemca é um projeto de formação continuada de professores e gestores de escolas públicas. O corpo de pesquisadores do Cecemca é composto por especialistas da Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro e Bauru, que atuam nas áreas de Educação Matemática, Científica, Ambiental e Educação a distância. Insere-se no contexto de implantação da “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores” da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, que teve início no ano de 2004. A referida Rede é formada por 20 centros e engloba universidades públicas e comunitárias de todo o país. A “Rede Nacional de Formação Continuada” tem como princípio formar colaboradores locais, responsáveis pela formação de professores nas suas regiões de origem, atuando como multiplicadores dos conteúdos e dos materiais desenvolvidos nas aulas. Os conhecimentos disciplinares subsidiam a formação, o compromisso de desenvolver ações que beneficiem pessoas portadoras de necessidades especiais e diferentes minorias etnoculturais, como grupos indígenas. O Cecemca desenvolve a formação continuada de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental, produzindo material didático para auxiliar o professor na qualificação dos conteúdos de ensino e favorecendo a aprendizagem dos alunos nesta área de conhecimento. Visa estabelecer parcerias, por meio de convênios e intercâmbios com instituições universitárias dentre outras visando expandir a melhoria da escola pública. Atualmente oferece também capacitação profissional focada nas áreas Sociais, Humanas e Exatas ao público interno e externo à Universidade e outros setores. Informações retiradas na íntegra do portal do Cecemca, disponível em: <<http://www.cecemca.com.br/>>. Em acesso realizado em: 03 nov. 2016.

⁹ Pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro, sob a orientação da professora doutora Heloisa da Silva. Em resumo, o projeto de Adriane Eloisa Cavamura pretende elaborar uma versão história sobre o Cecemca.

estável com a escola, já que a nossa ligação com a escola parecia se constituir em um favor oferecido pelas escolas. Isto é, todo ano, tínhamos que chegar e iniciar uma nova parceria, como a construção de um castelo de areia, que iniciava em janeiro ou fevereiro, quando chegava em dezembro, o castelo está com a torre e tudo bem-acabado, mas, quando chega o próximo janeiro, a onda vem e o castelo desaparece. Então, tínhamos que ir de novo à escola, falar com o diretor, perguntar se o professor topava e assim por diante. Era exigida uma série de cuidados para não colocar o estagiário em uma situação delicada ou constrangedora ao estar na escola.

Além disso, nas parcerias que estabelecíamos entre a disciplina de Prática de Ensino de Física e a escola, os professores pareciam receber os alunos do curso, estagiários de Física, como uma obrigação. Aí entrava todo um processo de tentar sensibilizar o professor da escola sobre o seu papel de formador. Porque, qualquer bobagem que o professor conte da história dele para o estagiário, às vezes, marca mais do que várias aulas teóricas que eles têm na disciplina da universidade. Por exemplo, tem professor que quer contar histórias de alunos criminosos, de problemas em sala e de brigas. Brigas acontecem, mas, comumente, é um caso muito específico de alguma degeneração da escola, então não é todo dia que se chega à escola e alguém vai brigar com o outro. Não é algo que corresponde ao normal da escola, mas, às vezes, o professor da escola quer contar coisas assim, quer desestimular o nosso aluno, que está no quarto ano, a seguir a profissão docente. Quer se colocar como uma espécie de desculpa, assim: eu era você, era desse jeito que você é agora quando eu iniciei a minha carreira. Tentando, por meio desse discurso, justificar coisas que ele não fez, ou os sonhos que ele perdeu durante esse período da vida profissional dele.

É claro que há também outros professores, isto é, encontramos professores que estão se aposentando, mas o sujeito parece um adolescente recém-entrado na profissão. O cara quer fazer coisas, está lá, a fim, são fascinantes esses casos. Mas, infelizmente, têm professores novos, inclusive, às vezes, ex-alunos nossos aqui da Unesp/Rio Claro, que estão envelhecidos, ou sem mecanismos de trabalho. Em uma das primeiras turmas que visitei em uma escola aqui de Rio Claro, o professor não dava aula de Física, era recém-formado, mas se queixava que nunca tinha tido a oportunidade de ir à escola, antes de se formar. Como ele controlava os alunos? Ele jogava baralho com eles. Mas, não que o baralho tivesse uma função para o ensino da Física, ele não fazia nenhuma ponte entre um e outro. Ele não controlava a turma e o jeito que ele conseguiu de controlar, foi jogar baralho. Um relato desses ou um contato desses é desastroso! Porque os alunos saem desses contatos meios traumatizados do trabalho.

Um dos problemas da Prática de Ensino, que o Pibid resolveria, é ter um professor fixo na escola, que acompanharia os alunos. Isso tudo, em tese, parecia muito bom, isto porque, teríamos a escola aderindo ao programa e, por isso, sendo obrigada a receber os estagiários; teríamos o professor que vai ser remunerado com uma bolsa e manterá a ligação; teríamos os estagiários recebendo bolsas; e teríamos o coordenador de projeto com dinheiro, por exemplo, para a compra de materiais de consumo. E esse mesmo coordenador recebendo uma bolsa que dá conta de cobrir os gastos que normalmente se tem ao usar materiais para ensinar Física que é a vertente que eu gosto, isto é, usar brinquedo, jogos ou experimentos de baixo custo que possam ser montados, mas que a faculdade não nos fornece. Na verdade, a universidade, muitas vezes, não fornece nenhum material, com isso, o professor, às vezes tem que tirar os recursos para a aquisição de materiais, do próprio bolso.

Vou exemplificar essa situação, em uma turma desse ano do curso de Física, os alunos precisavam de um multímetro, isto porque, um aluno se propôs a realizar uma atividade de medir resistências elétricas, então, por isso, a necessidade de um multímetro. Mas, no departamento de Educação nós não tínhamos um multímetro. Então, fui a uma loja e comprei alguns multímetros. Como custaram trinta reais, comprei logo dois ou três multímetros e dei na mão do aluno. O que quero dizer com isso é que não estabeleço uma dissociação entre a disciplina de Prática de Ensino que ministro no curso de Física e o projeto Pibid que coordeno com licenciandos desse mesmo curso. No caso dos multímetros, por exemplo, a bolsa que recebo no Pibid, acabou beneficiando a Prática de Ensino e outras atividades que desenvolvo. Ou até mesmo favorecer idas a congresso.

Bom, esse era o desenho do Pibid. E aí veio o primeiro banho de água fria, isto é, no primeiro edital, as universidades estaduais não podiam entrar no programa. Vimos as universidades federais nadando de braçada¹⁰. Inclusive, a sua colega que vai pesquisar o Pibid em São Carlos, talvez constate isso¹¹. Como as universidades federais são responsáveis do

¹⁰ De acordo com o estudo realizado por Zaqueu (2014, p. 61), o primeiro projeto Pibid foi lançado por meio do edital nº 1 de 12 de dezembro de 2007 do Ministério da Educação – MEC em parceria com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Com ele, esperava-se: incentivar a formação de professores para a Educação Básica, especialmente, para o Ensino Médio; valorizar o magistério; elevar a qualidade da Educação Básica; articular o Ensino Superior Federal com a escola; integrar os Institutos Federais de Ensino Superior (Ifes) com a Educação Básica, com o intuito de impactar positivamente a rede pública; dentre outros objetivos. Além disso, no Edital, são elencados, os critérios de avaliação do projeto institucional e, também, da seleção dos bolsistas que, quando egressos da rede pública e com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo, teriam prioridade para o aceite do Projeto. O Edital contemplava somente as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação Tecnológicas que ofereciam os cursos de Licenciatura Plena e que tivessem nota satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

¹¹ Referência a pesquisa de doutorado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro, sob orientação da professora doutora Heloisa da Silva. Em resumo, Ana

governo federal, penso que haja algumas facilidades, por exemplo, no repasse dos recursos, isto é, o dinheiro chega mais fácil e rápido, não devem ter as mesmas questões burocráticas que temos.

No segundo edital do Pibid, lançado em 2009¹², algumas estaduais puderam participar, desde que elas tivessem ligadas a outros programas do governo federal, como avaliação do sistema, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade. Então, nessa primeira vez, lembro que a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e a USP não entraram, mas a Unesp entrou. E aí, teve aquela luta fratricida para montar o projeto, porque não podia ter mais que um projeto de Física no campus, ou mais que um de Matemática e nem de outros componentes. Aliás, não haveria subprojetos suficientes para abrigar todos os interessados. Então, a reitoria da Unesp montou um projeto institucional, fomos levados à uma reunião em São Paulo, os pré-projetos que elaboramos foram submetidos, alguns foram excluídos e outros puderam continuar no pleito¹³.

Uma das características do programa que sempre considerei muito boa, como já comentei, é a bolsa do coordenador, no entanto, essas bolsas levam a algumas degenerações, isto é, o fato de ter uma bolsa atrai as pessoas que não necessariamente são da área de Educação. Então, ela é boa, porque valoriza quem está se dedicando à formação de professores, mas atrai todo mundo, já que todos os interessados podem almejar a bolsa desde que estejam atuando em um curso de licenciatura. No princípio, isso ficou meio confuso, a

Cláudia Molina Zaqueu Xavier objetiva elaborar uma compreensão sobre os processos de mobilizações de narrativas nos diferentes subprojetos Pibid da Universidade Federal de São Carlos – UFScar.

¹² Segundo Zaqueu (2014, p. 61-62), o segundo projeto Pibid foi lançado por meio do edital nº 2 de 25 de setembro de 2009 da Capes e do Departamento de Educação Básica – DEB. Com ele, passou-se a contemplar as Instituições Estaduais de Ensino Superior, promovendo uma ampliação no campo de ações do Pibid. Nele, são objetivos do Programa incentivar a docência, valorizar o magistério, integrar Ensino Superior e Educação Básica, proporcionar aos alunos de Licenciatura a possibilidade de criar, participar, vivenciar *experiências* com novas metodologias, tecnologias e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares. Assim, como no anterior, são estabelecidos os critérios e prioridades levadas em consideração no processo de avaliação dos Projetos Institucionais. Neste caso, as ações voltadas ao Ensino Médio (disciplinas de Física, Química, Filosofia, Sociologia, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Pedagogia e Licenciaturas com denominações diferenciadas por serem interdisciplinares) continuam tendo lugar privilegiado, seguido pelos projetos destinados ao Ensino Fundamental (Pedagogia, Ciências, Matemática, Educação Artística e Musical, Licenciatura complementares – língua estrangeira, interculturais, educação do campo, comunidade quilombos e Ensino de Jovens e Adultos (EJA)) e outras Licenciaturas, desde que justificada a necessidade social no local ou região em que o Projeto seria desenvolvido.

¹³ Segundo Spazziane e Mendonça (2014), o primeiro edital Pibid/Capes, que possibilitou a participação da Unesp, tinha a limitação de apresentação de apenas 12 subprojetos relacionados ao projeto institucional. Desta forma, após amplo processo de discussão, negociação e articulação entre os proponentes, procurou-se atender as áreas específicas do Edital/Capes, chegando-se a composição final do projeto institucional intitulado “O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade Pública e da Escola de Educação Básica” que foi organizado em subprojetos principais e complementares, conforme se observa nos quadros a seguir.

reitoria não estava lidando direito com essas variáveis. No segundo edital¹⁴, isso já melhorou, foram colocadas algumas restrições para a seleção de coordenadores e no terceiro edital¹⁵ isso ficou mais restrito ainda. Quem não tivesse ligação com a licenciatura, ou não tivesse trabalhos ligados à formação de professores, teria mais dificuldades para se tornar coordenador de subprojetos Pibid.

Entendo que não há nenhum grande problema de trazer alguém que não é da área de Educação para começar a falar sobre formação de professores, porque, na verdade, é esse o intuito mesmo, isto é, aumentar a quantidade de pessoas que estão trabalhando com a formação de professores. Mas, se não houver critérios bem definidos, no caso da escolha de coordenadores de subprojetos Pibid, podem acontecer casos de o professor não fazer supervisão, ou não acompanhar as atividades dos bolsistas e assim por diante.

Bom, esse é um pouco do histórico, da minha apresentação, que saiu lá da formação pessoal e veio até o Pibid. Um histórico cheio de acasos que acabaram por me constituir no que sou atualmente. Há algum detalhe que você queira questionar?

Em algum momento, já falando sobre sua prática com a formação de professores, você comentou sobre a observação da escola. É interessante como há algumas que são mais burocráticas e outras nem tanto. Nesse meu trabalho de pesquisa tenho tido a oportunidade de conversar com os coordenadores do Pibid aqui na Unesp/Rio Claro e percebido que alguns apontam as escolas parceiras como sendo um pouco mais resistentes para as iniciativas que o Pibid ou as disciplinas de Prática de Ensino propõem. No entanto, isso não é uma generalização, porque também há escolas que são mais abertas. Talvez, isso seja influência de quem está na escola para receber as propostas, isto é, se já teve algum contato anterior com a universidade e se esse contato foi saudável ou se teve algum conflito anterior.

Então, por exemplo, penso que um diretor pode colocar a perder toda a escola, se ele der um tom mais burocrático. É uma iniciativa muito complexa a escola. É possível observar que não existe problema somente na formação de professores, na verdade, acho que a formação dos diretores é muito mais frágil e ruim do que a formação de professores. Porque o cara, o diretor, aprende meio que na prática o modo de como conduzir a escola e, de repente, ele pode pôr em risco uma série de coisas construídas com muito custo.

Atualmente, por exemplo, temos diretores de escolas que dão carta branca para as ações do Pibid, porque já compreenderam a seriedade do trabalho e entendem o papel da escola.

¹⁴ Edital nº 001/2011/Capes.

¹⁵ Edital nº 061/2013/Capes.

Aliás, esse é outro lado da questão envolvendo o Pibid, a universidade e a escola que, em alguns casos, está mal resolvida. Quando o aluno da universidade, pibidiano ou estagiário, vai à escola, ele não é um prestador de serviço, ele é um professor em formação. Então, se a escola não entender isso, ela não irá dar a contribuição dela para a formação de professores. A escola que recebe o projeto, não pode exigir que o professor em formação tivesse todo o cabedal teórico e prático do professor em exercício, mas ele tem novidades e vontades de mudanças que podem beneficiar o processo. Mas, ele não pode ser cobrado como se fosse um profissional. E isso, às vezes, acontece até na universidade, em meio aos colegas da pós-graduação, que acham que o Pibid é um projeto de extensão. O que é um equívoco enorme!

Uma das coisas que tenho observado nessas conversas com coordenadores dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, tem a ver com essas diferentes leituras do que seria o Pibid. Você comentou sobre o primeiro edital do Pibid que possibilitou que apenas as universidades federais participassem. Bem, venho de uma graduação na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e participei do primeiro edital como aluno bolsista do Pibid. Naquela época, embora não fosse o entendimento dos envolvidos no subprojeto do qual eu fazia parte, a leitura praticamente generalizada que se tinha do Pibid, era essa ideia de assistência, de ir à escola para prestar certa assistência. No entanto, atualmente, conversando sobre o Pibid em vários espaços, podemos perceber que ainda paira essa ideia de assistencialismo. Inclusive, não diria, necessariamente, que essa visão seria um reflexo da desinformação, porque há várias pessoas com certo envolvimento em atividades e práticas do Pibid, mas que ainda parecem conservar um discurso que diz mais sobre assistência do Pibid. Um exemplo disso é essa proposta da portaria 46 da Capes¹⁶, que

¹⁶ Em fevereiro do ano de 2016, os participantes do Pibid foram surpreendidos com um corte de bolsas de 45 mil alunos de licenciatura em todo o Brasil. Um ofício lançado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, informava que estudantes que completassem 24 meses de programa no mês de março, não teriam os contratos renovados. Após a notícia, foi disparada uma grande mobilização pelo país e nas redes sociais, contrárias ao enxugamento do programa. Em uma audiência pública sobre o assunto, Jesualdo Pereira Farias, secretário de Educação Superior do Ministério da Educação – MEC, sustou a medida, mas, a reintegração dos bolsistas não foi efetivada e os estudantes conviveram com a incerteza sobre a volta ou não ao programa. Até que em 11 de abril de 2016 foi lançada a Portaria Capes/Mec nº 46 que redefinía e atualizava as normas do Pibid. Publicada um mês antes do afastamento da presidenta da república Dilma Rousseff, ainda na gestão do ex-ministro Aloizio Mercadante. A portaria fixava regras para adequar o Pibid a um esforço conjunto com outros programas da pasta, para melhorar o rendimento de escolas em avaliações nacionais e promover a alfabetização. As novas regras foram bem recebidas pelos municípios e estados, que passariam a contar com a ajuda dos bolsistas nas escolas com mais dificuldades. Entretanto, não foram admitidas pelas universidades, já que para essas instituições, a ênfase da portaria deixa de ser a formação do professor e prioriza o reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, que é tido como solução mágica, imediata e eficaz para melhoria nos índices de aprendizagem. Além disso, pelas regras propostas na Portaria 46, várias instituições de ensino superior estariam impossibilitadas de propor qualquer projeto e seriam punidas com o encerramento das atividades em andamento. No entanto, em 15 de junho de 2016, foi publicada no Diário Oficial da União, a portaria Capes nº 84/2016, que revoga a portaria Capes nº 46/2016. Onde a Capes se compromete a divulgar, posteriormente, orientações e recomendações sobre a continuidade dos projetos Pibid. Segundo a secretária

propõe colocar o Pibid para atender as escolas que apresentam índice baixo, em minha opinião, essa situação reforça ainda mais a ideia do Pibid como assistência.

Isso, nossa, uma tragédia! Essa leitura do Pibid como reforço escolar é um desastre. O reforço escolar é um serviço especializado, exige alguém da profissão e que tenha domínio de determinadas características. Como você vai pegar o sujeito que mal se formou e o colocar em uma situação de reforço? Isso é um equívoco completo. E essa proposta tem reflexos negativos tanto no processo de formação de professores, como também na própria prestação de serviço em si. Então, está se investindo em uma coisa que não vai dar certo. Como a Secretaria da Educação do estado de São Paulo, que tentou fazer uma cópia mal feita do Pibid, colocando os alunos de licenciaturas do estado, em escolas em situação de risco, mas a situação de risco requer um profissional, que vai lá fazer um trabalho muito específico. É uma inversão de conceitos essa ideia de que qualquer coisa que se faz na Educação é suficiente. No caso de atender as áreas de risco, não é suficiente propor aos alunos da licenciatura um trabalho diferente, sem medir as necessidades da comunidade, dos alunos envolvidos e assim por diante.

Como a comunidade escolar pode esperar que os estagiários ou os pibidianos cheguem à escola e tenham plenas condições de oferecer o reforço? Uma das escolas, por exemplo, cobrou isso, ou seja, que os professores em formação tinham que oferecer reforço para o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem. Olha, o sujeito licenciando, não tem ideia do que seja o Enem. Não vai dar certo! Porque ele não tem experiência de formar alguém para prestar o Enem. Não é um cursinho de Enem que você vai conseguir montar de uma hora para a outra. Aliás, a prova do Enem, cada ano muda. Quer dizer que vamos ficar treinando o sujeito da escola para fazer prova? Que professores vão ser formados nessas circunstâncias? Um professor que só olhe para os índices de provas e não o aprendizado dos alunos e a inovação do processo? Então, em minha opinião, existem várias confusões nessa história e que o Pibid ainda não resolveu.

Outra coisa, às vezes existe certo ciúme entre os professores da escola e o supervisor do Pibid. Porque quem é supervisor têm bolsistas e recebe uma bolsa, então os outros

executiva do Mec, Maria Helena Guimarães de Castro, o cancelamento da Portaria 46/2016 se deve à impossibilidade de cumprimento, pelo Mec, de prazos previstos na própria portaria.

¹⁶ O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Forpibid, é uma entidade de caráter permanente constituída pelos coordenadores institucionais das Instituições de Ensino Superior – IES que desenvolvem projetos do Pibid ou Pibid-Diversidade para atuar como interlocutor entre os coordenadores dos projetos e a Capes e demais agências, órgãos e instituições. Descrição disponível no site oficial do Forpibid: <<http://www.forpibid.net.br/default/home/>>. Em acesso realizado no dia 20 de agosto de 2016.

professores, em alguns casos, têm um olhar de inveja sobre as atividades do supervisor. Por exemplo, já trabalhamos em uma escola, onde quem fazia o horário das disciplinas por turmas era um professor de Matemática e que tinha uma postura muito crítica em relação aos bolsistas. Logo, ele montou o horário, de forma que alguns projetos não podiam funcionar na escola. Deste modo, se posicionou, indiretamente, contra a presença dos bolsistas. E, além disso, no caso de Física, ele atribuiu todas as aulas de Física para si, já que ele era um professor antigo na escola e, por isso, foi o primeiro a escolher as aulas para o ano letivo. E foi isso, ficamos em uma situação meio estranha, porque a direção da escola gostava da ligação da universidade com eles, talvez não entendesse direito o que significava essa relação, ou não perceberam o que estava se passando, mas, enfim ficamos de mãos amarradas em relação a isso. Por isso, mudamos de escola, mas por uma terrível coincidência, esse mesmo professor se tornou vice-diretor dessa nova escola, mas como ele estava chegando, não comprometeu tanto as nossas atividades.

O ciúme nem é tanto por conta da bolsa, mas sim em razão da assistência que esses professores vão ter ao receber os alunos bolsistas do Pibid?

Tem a ver com as duas coisas, isto é, contar com os bolsistas e o fato de receber uma bolsa de oitocentos reais para ser supervisor do Pibid na escola. Oitocentos reais não vão deixar ninguém rico. O que o cara vai fazer? Vai melhorar um pouco alguma coisa da vida dele. Se fossem receber quatro mil reais ou cinco mil reais, tudo bem, porque seria maior do que o salário que ele recebe. Tudo bem ter ciúmes, não ficar com essa ideia mesquinha.

Curiosa essa situação que você descreveu, porque no subprojeto Pibid/Matemática parece ter acontecido o contrário, isto é, ao longo do projeto, houve momentos de dificuldade em se encontrar um professor disposto a participar como supervisor do Pibid. Não sei se isso tem alguma coisa a ver com a questão da falta de profissionais da área. Atualmente, as duas escolas parceiras do subprojeto Pibid/Matemática, se tornaram escolas de ensino integral e, por isso, aparentemente, os professores tendem a manter um vínculo mais estável com a escola e este fato favoreceu a instauração de uma parceria mais duradoura com um professor supervisor. Pois, antes da transformação das escolas em ensino integral, foi necessário contar com a parceria de professores que não eram efetivos nas escolas, logo, como esses professores possuíam um contrato com tempo pré-determinado com as escolas, o trabalho em longo prazo acabava se limitando. Não se tratava de culpa dos professores, mas eles sabiam que no ano seguinte, possivelmente, não iriam atribuir aulas na mesma unidade escolar.

É a precarização. O professor é um profissional que trabalha de maneira muito solitária, isto é, as decisões que eles tomam e os ritmos da disciplina, são de sua exclusiva responsabilidade; por isso, ter alguém junto, Vinícius, na verdade, cria um problema para o professor, porque ele terá que prestar contas, se ele está muito atrasado ou se está acelerado. Não que o estagiário vai dizer, assim: “ei, você está demorando demais em tal conteúdo”. Não vai falar isso, mas acho que o professor que recebe um bolsista Pibid ou um estagiário, sente que o rendimento dele não é o que se esperava. E ele tem que informar ao aluno a partir de onde continuará, por exemplo. E, nem sempre, infelizmente, essa conversa entre eles flui. Então, em geral, os professores forçam propostas de atividades que possam ser realizadas fora da sala de aula, um projeto extra, entende? Que o Pibid, por exemplo, não tenha interferência no dia a dia dele enquanto professor. Mas, no meu modo de entender, é justamente isso uma das coisas que o Pibid precisa, ou seja, os alunos bolsistas estarem na sala de aula com quarenta alunos, em uma sala que tenha problemas que eles tenham que ajudar a resolver, tomar decisões, desenvolver material, dentre outras coisas. Penso que é deste modo que poderemos formar um professor competente para enfrentar a realidade de uma sala de aula.

A tragédia de leitura do Pibid fica evidente nos congressos de ensino de Física, por exemplo. Frequentemente, sou convidado para ser avaliador de trabalho, o que é um abacaxi, porque tem um universo enorme de trabalhos e eles precisam cortar trabalhos. Então, os avaliadores ficam com essa incumbência de dar parecer em todos os trabalhos, buscando enquadrar a quantidade de trabalhos ao limite de vagas no evento. Nestes casos, os trabalhos do Pibid, em geral, são muito fracos, muito fracos, tanto do ponto de vista teórico específico, como da fundamentação em Educação. Deste modo, é frequente o corte de trabalhos do Pibid em congressos. E olha que tento fazer de tudo para salvar, dar sugestões, muda aqui, muda ali, mas tem uns que são horríveis!

O que quero dizer é que esses trabalhos do Pibid aos quais fiz referências, comumente, não têm nem supervisão, é aquele caso do professor que olhou o projeto pela bolsa. Quer dizer, ele recebe a bolsa e que se dane o que é feito. E isso ainda é uma coisa mal resolvida nesse processo. E a portaria 46 queria prender mais as coisas, mas, na verdade, ela não estava resolvendo esse problema. Porque, por exemplo, precisamos que o professor de Física I ou Física II que queira fazer alguma coisa em razão da bolsa, ao longo do tempo, se converta em alguém que olhe a formação de professores de outra forma. Esse seria um uso mais interessante dessa bolsa, isto é, aumenta-se a quantidade de pessoas interessadas na questão da formação de professores.

Também não podemos achar que uma bolsa de oitocentos reais atribuída a um professor supervisor da escola, vai, de repente, fazer com que ele se torne um formador de professores. Não é assim. O cara tem que entender que ele não pode ficar falando bobagem para o aluno, por exemplo, dizer: “se você tiver outra chance na vida, vai fazer outro curso”. Não pode falar coisas desse tipo para o aluno em formação. É frequentemente a gente ouve isso. Os professores da escola não têm clareza do que eles representam para os bolsistas. Além disso, outro complicador das ações em conjunto com o professor da escola, é que eles, dificilmente, conseguem vir à universidade, por exemplo, para colaborar no planejamento das ações que serão executadas na escola. O sujeito tem um horário todo complicado e isso é uma das tragédias do Pibid de Física.

Alguns subprojetos Pibid aqui da Unesp/Rio Claro conseguem trazer os professores supervisores para frequentar as atividades aqui na universidade, o subprojeto Pibid/Geografia, coordenado pela professora Maria Bernadete¹⁷, por exemplo, consegue trazer os professores supervisores para a universidade para participarem regularmente das atividades e das reuniões. Admiro os colegas que conseguem fazer isso. Infelizmente, no Pibid/Física, nunca conseguiu instituir esse modo de trabalho. O sujeito vem em um evento, como um que aconteceu em Águas de Lindóia¹⁸, em que fomos todos do Pibid/Física, o que é muito bom. Mas, regularmente, é impossível tirar o professor supervisor da escola para passar três dias em um evento. Muitas vezes os horários não convertem, inclusive, os bolsistas têm os horários todos complicados.

Aliás, neste ponto, vejo uma diferença significativa entre a sistemática da Prática de Ensino e a do Pibid. Na Prática de Ensino, o sujeito tem o horário definido em que deve estar na escola e esse horário faz parte da grade horária dele. Então, não tem como fugir, não tem como inventar outro compromisso. Se ele não estiver na escola, faltou. Se ele faltar muito, será reprovado. No Pibid, é preciso negociar os horários vagos com os alunos. É muito bom ter um aluno do segundo ano de Física no Pibid, já que ele vai ter mais experiência, do que o aluno de Prática de Ensino. No entanto, o horário do aluno do segundo ano, na Física, por exemplo, é um horário que só tem disponível um pouco da tarde, mas, no que se refere à

¹⁷ Professora Dra Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, atualmente é professora assistente do Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro, atuando no ensino de graduação e pós-graduação. Coordena o subprojeto Pibid/Geografia da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase no ensino, atuando principalmente com as Práticas de Ensino e com as seguintes temáticas: cartografia escolar, educação ambiental e formação de professores. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

¹⁸ III Congresso Nacional de Formação de Professores – CNFP e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – CEPFE. “Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”. Realizado entre os dias 11 a 13 de abril de 2016 no Hotel Majestic em Águas de Lindóia – SP.

disciplina de Física, não há muita flexibilidade nas escolas de Rio Claro. Como vou fazer esse sujeito ter a experiência prática que os alunos de Prática de Ensino têm?

E aí, qual foi o mecanismo para tentar resolver determinados entraves, como o problema do tempo? Foi investir em outras formas de comunicação, como: *Facebook*¹⁹, *WhatsApp*²⁰ e e-mail. Hoje em dia esses recursos compõem parte das nossas reuniões. Logo, aquele formato ideal de um dia da semana ser reservado para uma reunião com todos os integrantes do Pibid, no subprojeto de Física, não existe. Algumas vezes, nas emergências, consigo reunir mais alunos. Mas, claro que essa é uma decisão de como conduzir o processo. Pois, fomos percebendo que participar de reunião não significava nada, se depois o cara não consegue fazer nada na escola, isto é, vem na reunião e se desobriga de tempo para preparar um material, por exemplo. Então, optamos por investir nessas outras formas de comunicação. Deste modo, até os professores acompanham as decisões, por isso, o *Facebook* e o *WhatsApp*, hoje, são dois dos mecanismos mais eficientes dessa nossa comunicação. Por eles que consigo passar orientações, os alunos me trazem dúvidas e apresentam pequenos relatos. Como a utilização do *WhatsApp* foi ampliada, diminuímos um pouco o uso do *Facebook*, mas ele ainda continua como uma opção.

Deste modo, conduzi o Pibid a algumas situações muito peculiares, isto porque, enquanto na disciplina de Prática de Ensino, consigo exigir um caderno em que os alunos fazem registros, tendo uma sistemática mais firme de diálogo, onde consigo pegar o registro do sujeito para fazer anotações, devolver para ele e, deste modo, promover um diálogo quase que pessoal; no Pibid/Física atual, isso acontece menos. No início da minha condução do Pibid, tentei instituir o uso de um caderno, mas, depois, percebi que, em alguns grupos, o caderno não funciona como um meio de registro.

¹⁹ O *Facebook* é uma rede social lançada no ano 2004. Este termo é composto por *face* (que em português significa “cara”) e *book* (que significa “livro”), a tradução literal de *Facebook*, pode ser, portanto, “livro de caras”. O *Facebook* é gratuito para os usuários e sua receita é proveniente de publicidade, que inclui anúncios e grupos patrocinados. Os usuários criam perfis que podem conter fotos e listas de interesses pessoais, por meio de tais perfis é possibilitada a troca de mensagens privadas e públicas entre si e participantes de grupos de amigos. No *Facebook*, visualização de dados detalhados dos membros é restrita para membros de uma mesma rede ou amigos confirmados, ou pode ser livre para qualquer um, dependendo dos critérios de segurança estabelecidos pelo próprio usuário da rede social. Além disso, o *Facebook* possui várias ferramentas, como o mural, que é um espaço na página de perfil do usuário que permite aos amigos postarem mensagens. O “*Face*”, como é popularmente conhecido, possui também aplicativos, com os mais diversos assuntos, e eventos, onde o usuário pode convidar todos seus amigos para um determinado evento. Existem versões diferentes do *Facebook* para computadores e telefones celulares, que facilitam a visualização e acessibilidade dos usuários. Tais informações foram sintetizadas da apresentação do *Facebook* disponível no site da empresa.

²⁰ O *Whatsapp* é um programa comumente utilizado em telefones celulares para troca de mensagens de texto instantaneamente, além de vídeos, fotos, arquivos e áudios por meio de uma conexão com a internet. É visto como uma substituição ao Serviço de Mensagens Curtas, na sigla em inglês, SMS, por ser mais prático e econômico, pois não há um custo adicional para enviar as mensagens, além do plano de dados utilizado para se conectar à internet, por exemplo.

Na minha carreira como professor formador de professores são duas experiências de Pibid, um de 2009, mas que teve início em 2010, então foi de 2010 até 2014. E outro, o atual, que está afetado por todo o processo político da oposição em tentar derrubar a presidente Dilma Rousseff²¹. Todo esse processo, além de atingir as inconsistências do governo Dilma, também tem atingido o Pibid. Sobretudo, tal processo, tem se aproximado de conflitos e ideias contrárias ao Pibid dentro da própria Capes.

A Capes nunca aceitou o Pibid como projeto, ela “gosta” de tratar das pós-graduações. Infelizmente, não consigo precisar uma descrição dos fatos, mas, na Capes, existe uma pasta da Educação Básica, que apoia o Pibid, ama o Pibid, todos os envolvidos com essa pasta e que nós conhecemos, consideram o Pibid importante, bem como algumas outras iniciativas que têm reflexos na Educação Básica. Entretanto, há o pessoal que é da pasta das pós-graduações e que nunca aceitaram o Pibid como um projeto pertencente à Capes. Eles até acham que o Pibid deve existir, mas fora da Capes, entendeu? Não tirando dinheiro que eles consideram ser para as pós-graduações e para as iniciações científicas financiadas pela Capes. Então, é nesse cenário que se encontra o segundo projeto Pibid em que me envolvi.

Especificamente em relação às atividades dos dois subprojetos Física/Pibid que coordenei, é possível perceber algumas mudanças de configurações que promovi, se forem comparados os dois. No primeiro, por exemplo, fixei o conteúdo que deveria ser trabalhado, ou seja, havia doze bolsistas e dois professores supervisores e os bolsistas deveriam tratar

²¹ Dilma Vana Rousseff, do Partido dos Trabalhadores – PT, foi presidente da república federativa do Brasil de janeiro de 2011 a agosto de 2016, tendo sido reeleita nas eleições de 2014. Dilma Rousseff sofreu um processo de impeachment cujos trâmites duraram de 17 de abril a 31 de agosto do ano de 2016. Como resultado do processo, a presidente Dilma foi destituída do cargo de presidente, permanecendo, contudo, com seus direitos políticos preservados. Para que tal processo tivesse início, foi necessário que algum cidadão se manifeste, elaborando um pedido contra o presidente e submetendo-o à análise da Câmara dos Deputados. Ao longo do segundo mandato, a Câmara recebeu mais de trinta pedidos de impeachment. No mês de setembro de 2015, foi a vez de três juristas, a saber: Janaína Paschoal, Miguel Reale Jr. E Hélio Bicudo; entregaram àquela casa um pedido de impeachment contra a presidente, que se tornou a única solicitação a ser aceita pelo então presidente da Câmara, o deputado Eduardo Cosentino da Cunha. Segundo a Constituição Federal de 1988, o processo de impeachment se encerra com o julgamento, que deve ocorrer em sessão plenária do Senado Federal, presidida pelo presidente do Supremo Tribunal Federal. Tal julgamento simula o procedimento jurídico, com manifestação da acusação, da defesa e de testemunhas. No processo movido contra Dilma Rousseff, essa sessão, comandada por Enrique Ricardo Lewandowski, ocorreu entre os dias 26 e 31 de agosto de 2016. No último dia, os senadores foram convocados a dar seu parecer sobre a seguinte questão: Dilma Rousseff cometeu crime de responsabilidade? Para que Dilma fosse condenada, eram necessários pelo menos dois terços dos votos, o que equivale a 54 senadores. No caso do julgamento de Rousseff, 61 senadores disseram que sim e com isso, ela perdeu o mandato. No entanto, em decisão controversa, foi determinada a realização de uma segunda votação, em que os senadores decidiriam pela inabilitação da presidente para funções públicas pelos próximos oito anos. Apenas 42 deles votaram a favor da inabilitação, menos do que os 54 necessários. Deste modo, Dilma Rousseff segue habilitada para ocupar qualquer função pública. Esta breve síntese foi elaborada a partir da análise de diversos artigos, resenhas e reportagens referentes ao processo de impeachment sofrido por Dilma Rousseff.

sobre Eletrostática²². Então, houve um investimento muito grande em materiais experimentais de baixo custo, conseguimos, por exemplo, construir umas caixinhas que chamamos de “Igrejinha Eletrostática” e que simulava um para-raios. Em síntese, colocávamos um alfinete na igrejinha, depois eletrizávamos um canudinho e aí conseguíamos simular o que seria um raio caindo na igrejinha. Enfim, não era exatamente o para-raios, porque no para-raios, o raio é neutralizado e nesse experimento nós queríamos mostrar que a igrejinha ficava carregada. Também produzimos um pêndulo eletrostático, embora não tenha sido nós que concebemos o experimento, foi um professor da Universidade de São Paulo – USP, o material era todo de baixo custo e isso facilita o trabalho, porque se formos quantificar, todo o aparato para a construção tanto da igrejinha quanto do pêndulo, não daria nem dez centavos. Logo, mesmo que haja cem alunos, é possível construir os experimentos com certa facilidade. Inclusive, com estratégias diferentes, como: levar para a escola e o próprio aluno construir todo o experimento.

Várias estratégias são possíveis de serem elaboradas e, posteriormente, levadas às escolas para demonstrações. Temos outro experimento apelidado de “Disco de pizza”, por exemplo, que ao ser eletrizado, ele produz uma faísca que dá pequeno choque, insignificante na mão da pessoa. Esse aparato se chama “Eletrófago”. Nossa! Esse faz um sucesso, porque chegamos à escola e todo mundo quer mexer, quer encostar e tomar choque. Então, esses experimentos que descrevi brevemente, são adequados para uma aula em que o professor pretende apresentar uma demonstração e interagir com os alunos. E a opção de solicitar que os próprios alunos montem o experimento também é bastante significativa, inclusive, outra proposta interessante que promovemos foi deixar os experimentos em uma caixinha que os alunos podiam levar para casa e interagir mais livremente com o experimento.

Mas, retomando o assunto, em uma etapa inicial do primeiro subprojeto Pibid/Física, fixamos o conteúdo e durante todo o período investimos nesse conteúdo, ou seja, todos tinham que entender Eletrostática, além disso, todos deviam saber montar os experimentos e assim foi conduzido durante a fase inicial do período de vigência do primeiro subprojeto Pibid/Física que coordenei. Inclusive, achei que foi ótima essa sistemática de trabalho, em termos de rendimento de conteúdos de Física.

Posteriormente, na segunda fase, cometi o deslize de falar para os bolsistas, assim: “agora vamos escolher qualquer conteúdo”. Então, quem quisesse, escolheria um determinado conteúdo e depois nós localizaríamos a série ou ano em que tal conteúdo estava previsto para

²² Em síntese, a Eletrostática é a parte da Física responsável pelo estudo das cargas elétricas em repouso.

ser trabalhado com os alunos das escolas. Se o pibidiano estava indo para a escola, ele podia escolher, por exemplo, um conteúdo de primeiro ano e, a partir dessa escolha, ele montaria intervenções a serem realizadas no primeiro ano, como um experimento, mas, neste caso, sempre pensando em materiais de baixo custo, Vinícius.

Experimentos que possam ser produzidos com facilidade, que não ofereçam riscos e medos aos alunos quando mexerem e nem ao professor. Não vai quebrar, não vai machucar e se quebrar, não tem um problema relacionado a um custo muito elevado para resolver. Enfim, aí tudo ficou mais complexo para acompanhar os trabalhos das turmas, porque têm alguns assuntos de Física que tem materiais de baixo custo, como Eletrostática. No entanto, há alguns assuntos de Física que simplesmente não tem material, como Física de partículas e Astronomia. Nestes casos, não é possível “pegar”, não são conteúdos concretos, não tem como dizer e mostrar: “aqui está o sol, ele é quente”. Não tem a mesma facilidade que tem, por exemplo, a Eletrostática. Então, isso foi um problema difícil de ser conduzido, porque com cada um pegando um assunto, ficou mais complicado de gerenciar o trabalho dos bolsistas e dar suporte às necessidades. Até porque não temos técnicos e o material é sempre limitado.

Outro exemplo, é que tinha um aluno que queria desenvolver material de Óptica²³, como: produzir lentes usando plástico. Foram quase dois meses para conseguir juntar o material e dar na mão do sujeito. Quando juntei, o plástico, a cola e tudo mais, o assunto já tinha passado, logo, não adiantou nada ter juntado material, mas ter demorado dois meses. Não tem essa agilidade de um setor de compras dedicado só ao Pibid, ou um técnico que possa ajudar. Sempre, enquanto coordenadores, estamos lidando com o dia a dia de outras coisas que estão acontecendo normalmente com a gente na faculdade.

Mas, claro, nessa segunda fase também surgiram experiências interessantes. Por exemplo, uma menina propôs um trabalho com cinema que foi interessante. O próprio menino que trabalhou com Óptica, que conseguiu estabelecer uma relação entre esse trabalho no Pibid e na Prática de Ensino. Aliás, deu sorte, porque ele pegou, na Prática de Ensino, uma série que também trabalhava com Óptica, então, ele usou o material que havia construído, tanto em um, como no outro projeto. O material construído por esse aluno foi tão interessante que conseguiu fazer uma feira de ciências em uma das escolas parceiras do Pibid/Física.

Por um acaso, em razão de uma greve de professores que houve na rede estadual, tivemos a oportunidade de, durante a reposição de aulas, participar de uma reunião de

²³ Em síntese, a Óptica é a parte da física que estuda as leis relativas às radiações luminosas e aos fenômenos da visão.

planejamento escolar; em meio à reunião, ele levantou e sugeriu a organização de uma feira de ciências. A escola acatou a sugestão, inclusive, depois, virou uma obrigação do plano de atividades da escola, promover a feira de ciências e esse aluno que organizou o trabalho com Óptica conseguiu conduzir e fazer uma feira de ciências, com um impacto limitado, porque, não era a comunidade escolar que tinha decidido uma feira de ciências, era uma proposta de uma pessoa “externa”. Então, a feira de ciências foi de Física, de alguma coisa muito próxima dos nossos interesses. Por exemplo, não envolveu grandemente Biologia, Química, Matemática e assim por diante. Entretanto, como experiência formativa, foi muito, mas muito interessante para o aluno da Física, bolsista do Pibid.

Outro bolsista, nesta segunda fase do primeiro projeto Pibid/Física, resolveu trabalhar com quadrinhos envolvendo o ensino de Física. Então, foram vários desdobramentos interessantes que a variedade de temas proporcionou. Variamos os temas e conseguimos variar a metodologia de trabalho também. É claro que houve lacunas, tanto em um modo de trabalho como no outro. Mas, quero chegar à ideia de que o Pibid é potencial para a formação de professores, porque é um projeto em que se podem fazer alterações e mudanças, ele não é um treinamento para a formação de professores. Quer dizer, os bolsistas estão se formando e eu também estou me formando com outras coisas que posso usar para ensinar Física, por exemplo.

Tivemos essas fases diferentes no Pibid/Física que também acarretaram alguns problemas e benefícios, por exemplo, com relação ao professor da escola que não consegue acompanhar esse ritmo, porque ele tem que dar aula e tem as provas para aplicar e corrigir. Então, não consigo encontrar esse professor e propor, assim: olha, vamos fazer um trabalho diferente de Física usando quadrinhos? Não consigo essa disposição do professor. Ele está ciente que tem alguém fazendo um trabalho com quadrinhos, por exemplo, ele concorda com isso, não é feito à revelia do professor. Mas, infelizmente, não consigo fazer com que, ao término do trabalho do estagiário com quadrinhos, esse professor incorpore quadrinhos na prática pedagógica dele. Logo, é por isso que há algumas quebras nesse processo do Pibid como um todo. Mas, estou desviando o assunto, preciso chegar às narrativas, no final das contas.

Esse é o conjunto complexo que se formou em relação à situação do Pibid de Física. Hoje em dia não consigo fazer reuniões regulares dos alunos como havia feito a certo tempo, de encontrar, por exemplo, na quinta-feira, depois de uma aula minha. Isto porque, chegou um momento em que já tinha dado aula das oito às dezoito horas, e encontrava os alunos bolsistas do Pibid das dezoito às vinte horas, para discutirmos um texto e fazer reflexões. E isso era

pouco produtivo, por isso, abandonei esse modelo há uns dois anos e investi completamente na diversificação de contatos, pelo *Facebook*, *Watsapp* e e-mail. Deste modo, passei a propor projetos individuais, ou em pequenos grupos. Alguns dos projetos funcionaram como os que já comentamos, sobre a feira de ciências, o cinema e os quadrinhos. Inclusive, teve outro projeto, com o uso de *videogame*, que funcionou muito bem. Por conta de outro projeto que estava envolvido e que não tem relação explícita com o Pibid e nem com a disciplina de Prática de Ensino, trata-se do Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life, que é outro projeto financiado pela Capes e é desenvolvido no Brasil inteiro²⁴.

Felizmente, conseguimos um financiamento, isto porque, o meu projeto foi aglutinado ao do Roberto²⁵, já que, por conta de uma lógica próxima à do Pibid, não podem ter dois projetos Life no mesmo campus. Como o Roberto tinha um trabalho interessado em atividades que envolvia tabletes, ele dirigiu o projeto para isso, também compramos aparelhos de *videogame*, o *Xbox*²⁶. Como tínhamos esse aparelho, eu o deixei na mão de um aluno bolsista do Pibid/Física que amava *videogame*. Aliás, ele só fazia postagens no *Facebook* sobre jogos de vídeo game. Inclusive, neste ponto quero destacar que o *Facebook* é interessante, porque você vai vendo as particularidades da pessoa, isto é, para onde já viajou, sobre a família e valores que a pessoa tem. No entanto, é preciso cuidado para não se meter na vida dos outros.

Enfim, esse menino que ficou com o *Xbox*, foi um caso interessante, isto é, ele era uma pessoa extremamente fechada, era um marginal na Física, porque não se relacionava, era uma pessoa toda meio travada, um cara muito ranzinza, megalomaniaco, nossa! Esse é um caso à parte e que merecia um estudo de doutorado só dele. Mas que, de repente, se interessou pelo Pibid, veio pedir para ser do Pibid e tudo mais. Prestou a prova de seleção, foi aprovado e no

²⁴ De acordo com a descrição disponível no portal da Capes na internet, o edital do Life visa selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores. Os laboratórios constituem espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior – Ipes, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para: inovação das práticas pedagógicas; formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; elaboração de materiais didáticos de caráter interdisciplinar; uso de tecnologias da informação e comunicação – TIC's; articulação entre os programas da Capes relacionados à Educação Básica. Os projetos selecionados recebem recursos de custeio e de capital para a aquisição de bens e materiais permanentes, destinados à criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores, visando transformá-los em espaços interdisciplinares que proporcionem o atendimento das necessidades de formação de diferentes cursos de licenciaturas implantados nas Ipes. Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>>. Em acesso realizado em: 05 nov. 2016.

²⁵ Roberto Tadeu Iaochite atualmente é professor assistente doutor no Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Coordenador do subprojeto Pibid/Educação Física. Investiga o construto da autoeficácia/teoria social cognitiva ao longo da formação inicial e desenvolvimento da carreira docente em Educação Física. Informações retiradas do currículo acadêmico da professora que está disponível na Plataforma Lattes do CNPq.

²⁶ Marca de consoles de *videogame* criado pela empresa norte Americana Microsoft.

Pibid ele começou a se integrar mais às atividades, e olha que ele era um cara que acabaria desistindo do curso de Física, já que havia reprovado muito, e, por isso, estava nesse caminho da desistência. Mas, com o Pibid, ele manteve um trabalho regular, foi abrindo mão da visão reacionária que tinha sobre Educação, e fez um trabalho muito interessante usando o *videogame*.

Existem pessoas que amam o *videogame*, por exemplo, os adolescentes. Para mim ele pode ser uma fonte de aprendizado, porque o *videogame*, às vezes, envolve instruções tão complexas quanto às oferecidas na escola. E o sujeito aprende a manusear, tem a destreza motora e tem uma questão conceitual do que está lá no jogo. Aliás, tem alguns jogos que eu nem consigo entender direito o que significa, mas o sujeito sabe jogar, conhece os personagens, embora seja uma história extremamente complexa, por exemplo, da idade média com muitas coisas acontecendo ao mesmo tempo. Mas, enfim, a proposta para esse menino, bolsista do Pibid/Física, era a seguinte: como levaremos esse bendito aparelho para uma escola? O que o *videogame* poderia apresentar de potencial para a gente, do ponto de vista educativo? E por traz disso estava também a questão: como a escola lida com o jogo? Como ela lida com o *videogame*? Deste modo, uma série de coisas poderia ser tratada.

A escola não tem espaço para o *videogame*, ou seja, não se consegue chegar lá, levar o *videogame* e usar de uma hora para outra. Mas, o bolsista foi percebendo que algumas temáticas de Física poderiam ser abordadas por meio do jogo, como, por exemplo, o conceito de lançamento. Existe um jogo, que ele pegou para analisar, que se chama “*Angry Birds*”²⁷, é um lançamento parabólico e que pode-se introduzir outras questões, porque há, no jogo, ambientes em que se tem a gravidade alterada, como o entorno de um planeta que, até certo ponto, não tem gravidade e depois de determinada atmosfera, os objetos passam a cair com uma gravidade diferente da Terra. Esse jogo cria situações potencialmente interessantes para serem analisadas. Então, o bolsista utilizou o *Angry Birds*, mas também trabalhou com um jogo de confecção de uma montanha russa, em que era necessário construir o percurso da montanha russa para atingir um determinado objetivo. E, em Física, isso está associado à questão da energia mecânica, no processo de transformação da energia potencial em energia cinética, ou seja, se o carrinho chegar a um determinado ponto com muita velocidade, ele pode pular da montanha russa, então, era preciso fazer o estudo sobre o percurso para que o carrinho não tivesse a mesma velocidade em todos os pontos da montanha russa.

²⁷ *Angry Birds* é uma série de jogos desenvolvidos pela empresa finlandesa Rovio Entertainment, trata-se de jogo inspirado no esboço de pássaros desenhados sem asa.

Depois, no final das contas, esse estudo com o *videogame*, se tornou o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC do bolsista. E ele só não levou mais adiante, porque a ideia dele era provar o quanto o aluno teria aprendido. E isso, do meu ponto de vista, é uma coisa impossível de se medir. Como é possível medir o que alguém aprendeu ou deixou de aprender? Como posso garantir que foi um jogo e não outro que potencializou a aprendizagem de alguém? Ou se foi uma aula, por exemplo. Logo, a proposta em si, como medida científica, não fazia sentido e ele demorou a entender isso. Aliás, essa era umas das razões pela qual dizia que ele era meio megalomaniaco, porque o que ele queria era um projeto de doutorado, não era um estudo para o Pibid.

E o que eu solicitava para ele? Dizia, assim: leva o *videogame* para a escola, relata o que acontecer: os alunos entendem? Eles participam? No final das contas, ele conseguiu levar o *videogame* para uma aula e explorar muitas coisas, também teve a chance de montar um minicurso que era ministrado como se fosse uma oficina. Veja que a junção do Pibid com esse Life proporcionou essa situação de usar o *videogame*, por exemplo. Mas, se não tivesse o Life, não conseguiria dar o *videogame* na mão dele e aí mexeríamos com isso só em tese, isto é, a utilidade ou não do *videogame* em uma atividade de ensino de Física.

Então, relatei quatro atividades que tiveram maior repercussão. No entanto, houve outros cinco trabalhos que não conduziram a projetos consistentes, mas os bolsistas trabalharam com diversos conteúdos. O importante é o sujeito tentar inovar, se não der certo de uma maneira, vamos tentar de outro jeito, se não der certo, vamos tentar de novo. Aliás, nem precisa dar certo, porque, no fundo, o que é interessante na profissão docente, é esse envolvimento também com a pesquisa, isto é, a pesquisa de materiais e a avaliação do que foi preparado. Não é uma pesquisa formal como a sua de doutorado, Vinícius, mas é um envolvimento do professor na tentativa de fazer coisas diferentes.

No segundo Pibid/Física que coordenei, talvez, isso tenha ficado mais evidente, porque, no primeiro, como fixei o conteúdo, os bolsistas não percebiam essas inovações que eles estavam promovendo. Bom, e aí como é que a gente se relaciona nessas informações? Hoje, o canal imediato, é o *WhatsApp*. Se um sujeito tem um problema na escola, recebo a informação praticamente de forma instantânea. Vale lembrar que os professores supervisores da escola, também estão inseridos no grupo do *WhatsApp* e, por isso, acompanham todas as decisões. Temos essa comunicação, de certa forma, rápida, mas que é pouco aprofundada pelo tipo de mídia, ainda que hoje em dia seja possível ter o *WhatsApp* no computador. Porque, se utilizar o *WhatsApp* para digitar textos longos, ninguém vai ler, pois a mídia não comporta uma discussão aprofundada.

Atualmente, quando eles vão consolidar as histórias e os relatos do que estão ou não fazendo, temos privilegiado a elaboração de trabalhos que serão apresentados, por exemplo, em congressos. Os cadernos e os desenhos, portanto, figuram mais claramente na disciplina de Prática de Ensino, já no Pibid diminui esse uso pelas diversas problemáticas que já apresentei e, porque, tenho alunos da Prática de Ensino que estão no Pibid/Física, logo, teriam que desenvolver o mesmo trabalho duas vezes.

O Congresso de Iniciação Científica da Unesp – CIC, por exemplo, é uma oportunidade em que os bolsistas do Pibid/Física têm de tentarem descrever e apresentar as atividades em desenvolvimento. E por meio de trabalhos de maior fôlego como é o caso de TCCs, em que o sujeito tem que contar todas as peripécias do que se passou nas idas e vindas desse processo de se aproximar da escola. Então, perceba que não defini um padrão para produção e registro das atividades dos bolsistas do Pibid/Física. Na verdade, acabei abrindo vários padrões de relato do que está se passando, do que se está fazendo na escola e sempre mantendo uma conversa que acontece via *WhatsApp*, mas, é claro que há momentos em que a gente consegue se encontrar e os bolsistas têm a possibilidade de fazer relatos orais do que estão ou não conseguindo fazer na escola.

Em síntese, nosso processo no Pibid/Física tem se tornado um pouco complexo nos últimos tempos, especificamente, desde agosto do ano passado, que foi quando começou essa história em que a gente não sabe até onde vai o Pibid. Então, não consigo falar, assim: vamos fazer um trabalho para começar no ano que vem. Porque, se o ministro da educação tem uma dor de cabeça, ou se mais radicalmente, o ministro é substituído, o cenário pode mudar completamente. Mas, enfim, passamos um período sem saber se o Pibid continuaria ou não.

Os coordenadores de subprojetos fizeram de tudo pela continuidade do projeto, até que houve uma reunião onde algumas coisas foram esclarecidas, não sei se a Heloisa²⁸ lhe contou? Foi uma reunião chorosa que tivemos por videoconferência. Aliás, foi depois de outra reunião que aconteceu em Bauru que, poxa, foi terrível! Porque, lá em Bauru, chegamos à conclusão de que o Pibid na Unesp não deveria continuar por ter virado reforço escolar, no entanto, depois, ficamos pensando, assim: será que não tem ainda algum jeito de resolver a questão? Mas, a decisão foi tão forte na reunião em Bauru que ninguém mais queria voltar atrás.

²⁸ Professora Dra Heloisa da Silva, atualmente é professora assistente doutora do departamento de Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. Vice-líder do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática. Atua no Programa Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. É coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Matemática - estudo e ensino; Formação de Professores de Matemática; História da Educação Matemática; História Oral, Narrativas e Educação Matemática. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

Bem, mas para não perder o foco, teve essa outra reunião aqui na Unesp/Rio Claro, por videoconferência, onde foi “definitivamente” apresentado que o Pibid se encerraria, e aí, nossa! Chorou a coordenadora institucional do Pibid na Unesp, que é de Marília²⁹, e todo mundo que tinha sensibilidade para chorar, chorou. Parecia um velório. Nossa senhora!

Mas, aí tem o golpe de estado. E o projeto agora está com um governo de direita, e mesmo assim o Pibid corre o risco de continuar. Então, estamos vivendo um ano completamente insólito. Esperávamos uma atitude do governo Dilma, em falar: vai continuar o projeto assim e assado. No entanto, o governo Dilma estava matando o Pibid e a gente torcendo pela Dilma. Aí entra o Michel Temer na presidência da república, a gente é contra o Temer, mas ele mantém o Pibid. Nossa, uma confusão completa essa história.

Agora estamos em uma fase de reavaliação e, possivelmente, trocarei vários bolsistas, farei uma nova seleção, isto porque, todos os bolsistas do Pibid/Física sabiam que o projeto iria terminar no dia primeiro de junho, por isso, quem dependia mesmo de bolsa para viver, acabou optando pela Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão – BAAE. Aliás, é possível que isso também tenha acontecido em outros subprojetos aqui da Unesp/Rio Claro.

Infelizmente, não sei o que vai se passar daqui para frente, no final das contas. Bom, enfim, essa é parte das histórias, não sei se tem mais alguma coisa que você gostaria de questionar.

Na verdade, o que me chamou a atenção foi seu comentário sobre os desenhos e, por isso, fiquei curioso em conhecer um pouco mais. Como é conduzido esse trabalho? Você lança questionamentos? Ou era o que despertava o interesse dos alunos? Tem a ver com uma charge?

Então, isso entra naqueles casos insólitos que lhe contei, de levar os alunos para acompanhar aulas de primeiro ao quarto ano. Quer dizer, coloquei o sujeito em uma situação completamente insólita e ele teve que se virar para resolver. Fato que, em tese, é legal! Desde que seja eticamente organizado, evitando qualquer tipo de constrangimento aos envolvidos. Mas, é assim, eles têm que fazer um desenho de alguma coisa que se passou e aí eu não conto nada do que espero desse desenho, para não interferir e nem enviesar o que o sujeito irá desenhar. E aí acaba tendo desenhos muito interessantes. Por exemplo, no início, alguém que há muito tempo não desenhava, faz desenhos das figuras humanas como palitinhos e é muito

²⁹ Professora Dra Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, atualmente é professora assistente doutora da Unesp/Marília. É coordenadora institucional do Pibid/Unesp-2014. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Ensino de Sociologia, Universidade e Sociedade, Formação de Professores e Teoria Histórico-Cultural. É líder do Grupo de Pesquisa "Implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural". Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

frequente os desenhos retratarem as carteiras da sala de aula. No entanto, ao longo do tempo, nas avaliações, vou pedindo e questionando algumas coisas relacionadas ao que vejo nos desenhos. E aí vou percebendo que alguns desenhos vão ganhando mais riqueza de detalhes, e com os relatos acontece algo parecido.

Não é só a sala de aula que é retratada, é também a discussão que o professor teve com o aluno que não fez tal coisa, ou que estava com o celular ligado, por exemplo. Então, alguns casos relatados no desenho, vão ganhando vida na relação entre produção e apresentação do desenho. Às vezes, o cara passou observando uma ou duas aulas, mas tem um detalhe do que aconteceu e que prendeu a atenção do sujeito. Alguma coisa legal, como um aluno que estava dormindo, acordou e fez as atividades. Nesse contexto, os desenhos vão ganhando complexidade, nessa representação.

Como os alunos vão percebendo que nessa atividade não estou preocupado com o lado artístico do desenho, tais desenhos vão ficando cada vez mais fluentes. O desenho surgiu como uma proposta, porque precisava que os alunos escolhessem uma forma de registro e não ficassem enrolando no texto, ou tentando me enganar, por exemplo, dizendo: cheguei à escola e o professor foi para a lousa. Com isso, no início, os relatos ficavam muito descritivos. Mas, atualmente, os últimos relatórios, são muitos bons em termos de qualidade.

Talvez tenha muito a ver com essa ideia de entender a proposta de um relato.

É como se o aluno tirasse uma fotografia, Vinícius. Minha entrevista vai ter aventuras para você contar. Os cadernos são tão interessantes, que tenho dificuldades em me desfazer deles, por isso, já pensei até em *scanner*, aliás, a turma desse ano já irá fazer o *scanner* dos próprios cadernos. É difícil me desvencilhar dos relatórios e dos cadernos com os desenhos. Tem uma quantidade imensa de cadernos, não tenho mais onde enfiar caderno, de tantos cadernos que tenho. Inclusive, quero comentar que, ao longo do tempo, fui abrindo mão da importância do relatório de estágio e fui dando mais importância a esses cadernos com relatos e desenhos. Esses cadernos são um pouco livres, sempre livres. Os “direcionamentos” surgem depois do caderno entregue, que é quando faço questionamentos sobre coisas que gostaria que os alunos refletissem. Mas, os questionamentos, sempre surgem depois. E como conduzo ou como peço que eles procedam? Assim, eles chegam da escola, depois de acompanhar uma sala de aula, tendo feito uma regência, intervenção, ou observação e a única regra é que eles têm que escrever duas páginas. É um texto curto, já que solicito sempre um caderno brochura pequeno. Aí, a ideia é a escrita de uma síntese e a confecção de um desenho. Não é uma tarefa muito extensa, mas ocupa, mais ou menos, meia hora até eles conseguirem produzir o

desenho. E eles sempre são observadores bastante argutos. No começo, são extremamente travados, tanto em escrever, como em desenhar.

Essa exigência de duas páginas tem alguma justificativa? E a ideia dos desenhos, vem de alguma inspiração?

Estabelecer um limite para o relato foi um pouco inspirado em uma disciplina de pós-graduação que fiz, em que um professor de Física, muito peculiar, chamado Manoel Robilotta³⁰. Na época em que participei do curso chamado “Física e construção da realidade”, em que trabalhávamos várias coisas relacionadas à sensação e à interpretação do que é real na Física, no fundo tocava na questão do que é verdade ou do que é prova de uma verdade e coisas desse tipo. Fiz essa disciplina no doutorado³¹. Nessa disciplina, o professor fazia avaliações muito interessantes. Como elas eram? O Robilotta, naquela época, era todo sistemático, então, para impedir que ele próprio soubesse quem que estava escrevendo, cada aluno da disciplina devia adotar um pseudônimo, que só seria revelado na última aula. Ele ministrou as aulas, deu as notas durante o semestre para alguns textos que elaboramos, e cada um desses textos tinha que ter uma página digitada, tamanho 12, enfim, tudo padronizado. E achei muito interessante, porque não tínhamos mais a avaliação prévia do que ele esperava de cada um. O professor lia o texto que nós produzíamos e atribuía uma nota binária, era zero ou era um. Depois, acho que ele introduziu o meio na história, mas, no início era zero e um. Que correspondia a insuficiente e a satisfatório, respectivamente. E a nota final dessa disciplina, era a soma de todas as notas dos trabalhos que resultava próximo de dez. Enfim, um curso de 1994, que achei interessante, e acabei adotando uma parte da história nos meus afazeres enquanto formador de professores.

Acho que comecei a trabalhar com os cadernos em 2000. Na verdade, tenho uma relação meio mística com os caderninhos, porque, ao trabalhar com os cadernos, os alunos lidam com uma materialidade da história. Há uma tarefa que deve ser executada e registrada no caderno. Enxergo, nessa forma de trabalho, um modo de registro que permite explorar vários episódios que acontecem com os estagiários e os bolsistas, isso, claro, influenciado

³⁰ Professor Dr Manoel Roberto Robilotta, atualmente é professor titular do Departamento de Física da USP. É pesquisador em Física Teórica, especialmente em Física Nuclear e hadrônica, física de energias intermediárias, simetrias e interações nucleares. Colabora em projetos de pesquisa em Ensino de Física: participa na elaboração de trabalhos, material de divulgação didática ministra palestras, seminários e colóquios de divulgação científica com temas como Forças Nucleares, Ciência Hoje, Eletrostática, Eletromagnetismo e Relatividade, Forças Nucleares, Matemática e Ensino de Física, Estruturas Conceituais em Ensino de Física, Construção e realidade no Ensino de Física.

³¹ RAMOS, E. M. de F. **A circunstância e a imaginação:** o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico, estudo de crenças, ideias e perspectivas de professoras de 1a a 4a série de 1º grau. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

pela ideia do professor Manoel Robilotta, como já mencionado. Por essa razão, comecei a “desvalorizar” muito o relatório de estágio. O relatório para dizer o que foi feito no semestre continua existindo, em outros moldes, isto porque, não coloco mais tanto valor avaliativo no relatório como anteriormente. Valorizo muito esse dia a dia, porque, no fundo, o caderno é uma conversa individual com cada um que, de certa forma, é mais sistemático, já que no Pibid, faço os encaminhamentos do trabalho coletivo e individual, via *WhatsApp*. Se há algum problema com o aluno, escrevo, ele me responde e assim por diante.

No meu caso, os alunos não têm pseudônimos, sei exatamente quem está falando, do que está falando e o caderno é pessoal. Ocasionalmente, posso pedir para algum deles relatar coisas que viu, mas, comumente, não é um caderno de leitura coletiva. Não pode ser perdido de jeito nenhum na escola, porque eles fazem comentários livres do que está acontecendo, sobre o que estão vendo e assim por diante.

Retomando o assunto, eles começam com um texto muito descritivo, mas, depois, vou cobrando, coloco algumas observações perguntando se o que está descrito poderia ser diferente e o que o sujeito achou do que está sintetizado. E aí, quando tenho a possibilidade de fazer esses comentários, eles não têm que me devolver o texto respondido, porque não teria tempo de ficar fazendo um diálogo completo sobre cada item que vou anotando. Então, comento os relatos, mas não espero que o aluno escreva outro texto para me devolver com as respostas das provocações que fiz. Com frequência eles vêm dialogar comigo sobre alguma coisa que incomodou muito com relação ao que falei e que eles sintam a necessidade de esclarecer.

Mas, ao longo do tempo, os alunos vão se tornando mais analíticos e começam a perceber que não preciso do relato sobre o que aconteceu do primeiro até o último minuto, o que preciso é que o sujeito pegue um caso que aconteceu, e analise o que ele está vendo. Comumente, eles apresentam extremos, isto é, pegam coisas que os professores fazem e que são brilhantes, mas também escolhem coisas trágicas que os professores fazem. Por exemplo, tem um professor que dá um trabalho semanal para os alunos, só que ele não corrige o trabalho, mas exige que os alunos façam. E esse trabalho vale nota, mas o professor não sabe se os alunos fizeram, ele só vê a regularidade da entrega. Se o aluno entregar regularmente errado, será aprovado, porque o professor está contando a frequência e não a qualidade do material.

O desenho, poxa vida! Não lembro mais como introduzi, mas precisava de uma coisa, assim, insólita, que os caras não mais produzissem apenas relatos descritivos. Então, no desenho, o aluno estagiário ou o professor em formação, tem que pegar uma fotografia

daquilo que viu e sentiu, mas, não lembro se teve uma inspiração. E também não faço nenhuma análise psicológica do desenho. Estou preocupado com o que ele olhou, como aquela história da panela de pressão que lhe contei.

Só o fato de ouvir falar da possibilidade de pensar a escola como uma panela de pressão, já permite pensar muitas coisas.

Nossa! Essa menina que retratou a escola como panela de pressão, fazia cada desenho, assim, fantásticos! Gostaria até de fazer uma galeria de desenhos que, inclusive, são todos em preto e branco. Além disso, às vezes, sugiro algumas temáticas, como desenhar a geografia da sala, isto é, dou um quadriculado para cada aluno e peço que eles identifiquem onde estão os grupos na sala. Depois, peço para eles elegerem um desses grupos, denominamos essa atividade de “Grupo Foco”. Então, eles escolhem, porque os caras são quietos ou porque fazem barulho, porque não param na sala e assim por diante. E eles começam a montar aulas, pensando no grupo foco. Mas, os alunos da universidade jamais podem dizer para os alunos da escola quem são os focos. Por exemplo, se o aluno fala demais, deverá ser preparada uma aula para que aquele aluno não fale tanto. Só que o estagiário ou o bolsista do Pibid, não vai poder chegar para o aluno e falar, assim: fique quieto! É preciso montar alguma coisa, uma atividade que promova outras falas na sala e que aquele aluno foco não seja o único que fique falando.

Outro exemplo, eles me contaram sobre um cara que fica dormindo durante a aula, inclusive, neste ponto, dá para notar algumas variações, isto porque, quando esse tipo de relato acontece, eu provoço, assim: e o grupo foco, onde está? E aí os universitários fazem coisas que o sujeito que estava dormindo, começa a prestar atenção na aula. E aí, entendo que na minha função de formador de professores, não preciso mostrar para o licenciado que a atividade dele é completa, mas que ele conseguiu interferir, por exemplo, no comportamento de um aluno. E que, por conta disso, esse professor em formação, tem uma obrigação, ou seja, ele não pode deixar o aluno abandonado, isto é, se o aluno quer dormir, vou deixá-lo dormir? Não! Você é o professor, você tem a obrigação de ensinar o cara. O que você vai fazer para aquele cara acordar? E tem que ser sempre com o conteúdo de Física.

Sobre esse mapeamento das salas, teve uma vez que mostrei um para a professora supervisora do Pibid e ela falou: essa aqui é tal pessoa, que fala com tal pessoa e o mapa não tinha nenhuma dessas indicações, mas os comentários da professora eram coerentes com o plano de ação para o grupo foco do aluno que havia produzido o mapa.

E, com essas atividades, os licenciandos vão percebendo que a escola está pouco preparada para interagir com os alunos. Essa prática ficou interessante. Mas, também não

lembro a origem dessa proposta. Acho que foi um momento de inspiração em pensar: preciso que eles me digam como é a sala que eles estão acompanhando. Tentar entender qual era a leitura que eles estavam fazendo da sala. Então, embora meio tosco, Vinícius, esses desenhos com os mapas, têm uma precisão impressionante, porque, como disse, a professora da sala identificava os grupos por meio do desenho. Nesse contexto de trabalho, vou fazendo as interações, mediante as minhas observações.

Certa vez, fomos a uma escola que tem um sistema dividido em duas frentes, isto é, tem uma parte reservada para o ensino técnico e outra para o Ensino Médio regular. Na verdade, são duas escolas funcionando no mesmo espaço. Na parte do Ensino Médio, tem Física e as outras disciplinas obrigatórias, mas na parte técnica, tem a disciplina de Física, porém, ela é ministrada por engenheiros. Então, não conseguia levar os alunos de Prática de Ensino para as atividades de estágio com esses engenheiros, porque a escola não abria essa possibilidade e, por isso, os estagiários iam apenas para o Ensino Médio regular. Enfim, há alguns desenhos que são resultantes de uma primeira visita a essa escola. Por exemplo, a escola tem um sistema em que o professor entra na sala de aula, faz a chamada, registra no computador e imediatamente a direção recebe essa informação. Logo, a direção sabe exatamente quem são os alunos presentes e os ausentes. Isso foi algo que provocou um dos alunos e ele buscou retratar no desenho esse incômodo revelando a relação entre tecnologia, controle, pressão e cobrança; mostrando, por exemplo, alguém mexendo no computador, algumas pessoas tristes por serem pressionadas e outras alegres por cumprirem todas as exigências impostas pela escola. Os desenhos são muito significativos para esse tipo de reflexão, entende?

O curioso é que as escolas do estado de São Paulo estão implantando algo parecido, por meio da secretaria digital³². No ideal da proposta, o professor com o seu tablete na sala de aula, fará a chamada e, simultaneamente, as informações dos ausentes, por exemplo, serão enviadas, via mensagem de celular, para o responsável do aluno.

Pois é, um uso, a meu ver, pobre da tecnologia, porque haverá uma avaliação instantânea, mas não tem como saber, porque o aluno está ausente, por exemplo. Ou, caso não esteja ausente, se ele está presente de fato participando da aula. Vou ler um trecho de um relato para você ter ideia de como eles são:

³² A Secretaria Escolar Digital é uma plataforma virtual criada para centralizar e viabilizar o acesso a operações que envolvem a gestão diária da administração escolar, professores, alunos e responsáveis. O site é personalizado para cada usuário. Os pais, por exemplo, podem consultar o Caderno do Aluno, relatório de frequência, boletim escolar e ocorrências registradas na unidade escolar. Por meio do site, as escolas e diretorias de ensino acompanham a atribuição de aulas nas unidades de ensino, emitem comunicados aos funcionários e até mensagens (via SMS) para os pais e responsáveis sobre a vida escolar dos alunos, como o agendamento de reuniões.

Quando cheguei à escola, a primeira impressão que tive é de que a mesma tem um espaço físico não muito grande, apesar disso, percebi, durante a fala do professor João, que era o coordenador que nos recebeu, que toda a escola se mantém bem organizada e quando a limitação do tamanho da escola foi um problema, foram realizadas parcerias com escolas estaduais, pertencentes à secretaria da educação, uma saída que achei bastante interessante.

Esse é um exemplo de relato bastante descritivo. Até penso que como experiência de História Oral, essa conversa é muito rica, porque o coordenador e o diretor, que acompanharam nossa visita à escola, vão passando os ambientes, a cozinha, as salas e até o arquivo. Aliás, em uma das escolas que fizemos uma visita parecida, havia uma sala grande e toda ocupada com estantes e caixas e aí pedi qual era o registro mais antigo e o coordenador que estava nos acompanhando, pegou um de 1920. Então, existe uma história das escolas que o diretor ou o coordenador vai contando, e isso vai trazendo outra visão, isto é, de que a escola não é só o lugar em que você vai lá para a sala de aula, fica segurando giz e vai fazer o estágio. A escola tem muitas histórias e não tem um roteiro fixo.

Inclusive, alguns projetos do grupo História Oral e Educação Matemática têm proposto isso na escola, ou seja, trabalhar com a História Oral junto aos alunos. Com a ideia de que esses alunos que estão na escola hoje, se reconheçam fazendo parte da história da própria escola. Por exemplo, quando em uma entrevista o aluno descobre que a avó estudou na escola e que algumas coisas que aconteciam antes, se conservam; esse aluno, possivelmente, terá a sensibilidade aguçada e isso, certamente, terá reflexos, por exemplo, na questão da disciplina em sala de aula. Também tem a questão de conservação do patrimônio, ou seja, não vou estragar aquilo que descobri que há muitos anos faz parte da vida da escola.

Interessante. E, nesse trabalho, demora um tempo para os diretores entrarem em sintonia com a gente. Essa prática de conhecer a escola na companhia do coordenador ou do diretor começou no estágio e foi uma prática que eu trouxe para o Pibid. No entanto, no Pibid, ainda há alguns entraves, é aquele problema de olhar para o programa de uma maneira bem instrumental. São poucos os coordenadores ou diretores que entendem o papel que eles têm que ter no Pibid. Eles não deixam os bolsistas se aproximarem muito deles. A maioria só atende as demandas, são poucos os caras que deixam os bolsistas do Pibid se aproximarem para dialogar sobre coisas e propor atividades. Por isso que levar o aluno na escola, com uma proposta do Pibid, não é uma coisa automática, ou seja, não é só levar o aluno na escola para fazer atividades práticas que ele se tornará um bom professor. Precisamos de escolas parceiras

que entendam seu papel e que interajam de uma maneira formativa com o aluno bolsista de iniciação à docência.

Na escola há o professor supervisor do Pibid e parece que todos os problemas do Pibid, na escola, é problema desse professor, só porque ele recebe uma bolsa. Como se esses outros aspectos que comentei não fizessem parte dessa dimensão ampla que é a formação de professores.

Bom, vou ler um trecho de outro relato que tem uma visão diferente daquele que li anteriormente. “A observação de hoje foi bastante monótona, pois durante as quatro aulas que observei, não houve atividade alguma proposta pelos professores”. Perceba que eles vão vendo toda a enganação, inclusive, vou citar o exemplo da aula desse professor de Física que os alunos acompanharam algumas vezes, que ocupa vinte minutos fazendo a chamada, depois ele copiava o conteúdo do livro na lousa, para que os alunos copiassem no caderno. Sei que, líquido, de duas aulas, era ministrada meia hora do que era possível identificar como aula. Isto porque, a sala estava bastante esvaziada, apenas seis alunos estavam presentes no dia que a aluna elaborou esse relato que estou lendo:

Porém, devemos nos atentar no porquê a sala e a escola como um todo estava esvaziada de alunos. Era julho, já tinham passado as provas. Então, a escola não tem função que não seja a prova. Atualmente, a escola não tem um papel tão importante para a maioria dos alunos como deveria ter, pois é nesse espaço que os mesmos têm mais oportunidades de aprender conteúdos novos e, de fato, que são relevantes para o conhecimento de todos. Esse desinteresse da maioria dos alunos para com a escola e o conhecimento que ela oferece, aos seus, tem origem em outras questões mais profundas, que representam um dos problemas difíceis de reverter, a questão dos métodos tradicionais de aula.

Esse trecho revela uma postura menos descritiva e mais analítica. É exatamente isso que vou cobrando. Continuando a leitura, temos:

Há um problema que nós, futuros professores, devemos enfrentar com vigor, ou seja, professores que utilizam apenas de aulas expositivas, gritam com seus alunos e os expulsam de suas salas, entre outras características. Outro problema que cito é a escola tecnicista, onde muitos funcionários da escola, não só professores, mas também muitos alunos reproduzem um discurso que o problema da educação, em particular, origina do fato da escola não ter um espaço valorizado. E, para muitos alunos, os problemas relacionados a isso, são puramente questões técnicas, por exemplo, um mal trabalho dos gestores ou professores. Esse discurso desconsidera a possibilidade desses problemas também envolverem questões mais profundas, como, por exemplo, questões políticas. Isso é outro problema que devemos enfrentar.

Pronto, acabou o relato. É uma coisa curta que consigo ler e fazer anotações. É também uma coisa pouco onerosa para quem está escrevendo. Mas, não é um diário, por exemplo; porque, no diário, poderia haver trechos curtos e longos. E para essa atividade eles devem

escrever duas páginas do caderno pequeno. Até porque, se cada aluno fizer um texto de quatro ou seis páginas, vai se tornar inviável o meu retorno. Chega um momento do trabalho com a turma que exijo o relato mais analítico, inclusive, na Prática de Ensino, se for uma descrição, baixo a nota do aluno.

Suponho que os comentários que você vai fazendo, tenha influência posterior, isto é, por exemplo, no momento de escrever um texto para um evento.

Dão uma melhoria, mas é muito pouco. A capacidade de escrever dos alunos é roubada por esse monte de matéria técnica que só ficam deduzindo expressões matemáticas. Quer dizer, tem que ter expressões matemáticas, mas, também não deve ser uma coisa em detrimento da outra. Infelizmente, não há espaço para a leitura e nem para a escrita. Só vão ter acesso à leitura e a escrita propriamente ditas na disciplina de Prática de Ensino, que é oferecida no segundo semestre do segundo ano do curso. É uma matéria de um semestre. Mas, a maioria dos alunos está comigo no quarto ano. Então, quando chega nesse ponto, não sei se é possível reverter as coisas.

A Física também conserva a característica daquele modelo “três mais um”, em que são ministradas as disciplinas mais específicas nos primeiros anos e as disciplinas pedagógicas no final do curso?

Isso. Conseguimos fazer uma quebra nisso com o Pibid. Porque aí conseguimos pegar alunos que não se falam entre si. Aliás, isso é algo interessante, porque existe uma divisão etária, isto é, o cara do quarto ou do quinto ano, não interage muito com o estudante do primeiro ano de Física, eles praticamente não conversam. Claro que pesam características pessoais, de simpatia e tudo mais que envolve as relações humanas. Mas, aí o Pibid força que eles interajam. Se não fosse o Pibid, teríamos o “três mais um”, floreado com algumas variações.

Até existe uma disciplina chamada “Física e sociedade”, que deveria, no primeiro ano, ser uma abertura, promover visitas em fábricas, em usinas e discutir o papel da Física na sociedade. Mas, ao longo do tempo, ela virou uma disciplina comum, foi absorvida. Então, os caras não escrevem, não leem, eles assistem aulas e só não fazem contas. Fazem um projeto e apresentam, mas não tem uma extensão muito grande.

Enfim, outro exemplo de relato é de um aluno que é um observador arguto, mas costuma não completar as páginas do relato, aí faço a seguinte observação: duas páginas, nem mais, nem menos, certo? Esse aluno tinha umas observações mais incisivas do que os outros, veja: “hoje a visita foi destinada a um reconhecimento dos espaços da escola, foram vistas as salas de aula, os laboratórios de Eletrônica, Química, etc. As salas de coisas técnicas,

Enfermagem, Usinagem, etc. A biblioteca, quadra esportiva”. Ele está falando de uma escola técnica que tem uma característica interessante, isto é, os alunos da escola entram muito imaturos, é um mal de primeiro ano do Ensino Médio, mas, no terceiro ano, eles estão quase pré-universitários. Nesta escola, a biblioteca funciona continuamente, têm livros, os alunos vão fazer trabalhos e eles podem ir à escola em outros horários. Continuando com o relato:

Acerca desses espaços tenho poucos comentários, parece haver um número suficiente de salas que vale notar, são iguais, ou seja, parece haver pouco espaço para a criatividade, ou não há interesse em especificá-las. Os laboratórios parecem bem cuidados, fora o de Química que permanece igual desde minha última visita; poxa vida, isso foi há anos atrás, porém as outras estão ok. As salas do técnico parecem mais bem equipadas, o que pode revelar um interesse maior da escola.

Então, para concluir essa história de visitar a escola. A visita pode ser um momento único, como acontece na disciplina de Prática de Ensino, isto é, todos podem falar da mesma coisa que aconteceu, mas vão ser visões diferentes e isso favorece a discussão. Infelizmente, isso não foi possível de ser feito no Pibid, porque um vai à segunda, outro na terça, na quarta, à noite, de manhã. São experiências muito diferentes, esse também foi um fator que favoreceu a opção pelo contato via *Facebook* e *WhatsApp*.

Quais são as escolas que o Pibid/Física tem parceria aqui em Rio Claro?

Uma é o Bayeux³³ que tem o coordenador pedagógico com uma clareza sobre o papel da escola em relação ao Pibid. Na verdade, tive a oportunidade de conversar com esse coordenador no início da parceria e disse: não podemos encarar as atividades do Pibid como aula de reforço, porque são vocês da escola que estão ajudando a gente a formar professores, então, eles, os bolsistas, têm que vir na aula normal, não podem vir em aulas que tenham cinco alunos, porque isso não vai adiantar nada na formação deles. E, felizmente, o coordenador do Bayeux tem essa clareza.

E a outra escola é o Marciano³⁴, onde a diretora da escola compreende muito bem tanto o seu próprio papel, quanto o da escola em relação à condução das atividades dos professores em formação que são bolsistas do Pibid. Aliás, ela cobra dos professores para aceitarem os estagiários e os bolsistas. Ela fala, assim: “é o papel da escola ajudar formar novos professores”. Portanto, no Marciano, a diretora não verbaliza que o Pibid vai à escola para dar aula de reforço, tanto que o Pibid/Matemática, que também tem a escola Marciano como parceira, tem uma estratégia, e o Pibid/Física tem outra. A escola nos aceita de maneira

³³ Escola Técnica Estadual Professor Armando Bayeux da Silva é uma instituição pública de ensino técnico pertencente ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Etec, localizada em Rio Claro/SP.

³⁴ Escola Estadual de Ensino Integral Professor Marciano de Toledo Piza, localizada na cidade de Rio Claro/SP.

tranquila, sem nenhum conflito, embora a escola tenha se tornado de ensino integral e, por isso, passou a ter uma série de cobranças de índices.

Mas, não pode ser perdido de vista o que considero certa fragilidade do Pibid, isto é, o Pibid é pensado, assim: a escola quer alguém, a escola vai demandar algumas coisas, por exemplo, vai querer alguém para ministrar aulas de reforço, entre outras coisas. No entanto, quando chegamos à escola, nem sempre ela está querendo o que é proposto. Entendeu? É sutil, mas esse comportamento revela certa imposição da universidade, fato que, a meu ver, rompe com a possibilidade de não haver hierarquia entre as duas instâncias, escola e universidade, atuando em conjunto na formação inicial de professores.

Montamos um minicurso, ou um curso de reforço e quem que vai participar desses cursos? Quem quer reforço? Nesses casos, o aluno não tem que lidar, por exemplo, com problemas de comportamento e com o desinteresse. Então, por isso, como já comentei, o projeto do cinema foi legal. Mexeu com uma metodologia que não estávamos habituados a trabalhar e aí a bolsista de iniciação à docência, responsável por esse trabalho, enriqueceu muito a sua própria formação. A professora em formação e nós que acompanhamos o trabalho, tivemos a oportunidade de refletir sobre: como é lidar com um filme em um horário extraclasse? E como é lidar com o filme no horário de aula normal? É diferente!

Comento isso, porque essa bolsista que trabalhou com filmes, teve uma experiência interessante, mas não foi o tempo todo em aulas regulares. Então, para mim, sempre que chegamos a uma situação “melhor”, isto é, reservada, fora do horário, etc; está se distorcendo a situação de formação e isso é um problema.

Algo possível de ser observado é que, em alguns momentos, há certa dificuldade, por parte dos professores, assumirem as fragilidades em relação ao conteúdo. Penso que isso tem a ver com a questão das leituras sobre Pibid, isto é, se não entendo qual é a proposta do Pibid, a dificuldade em assumir minha fragilidade se potencializa. Por exemplo, sou professor e tenho dificuldades em conduzir determinado conteúdo, se recebo um bolsista que vem da universidade e este professor em formação está estudando aquele conteúdo no momento, como é que vou assumir que tenho dificuldades em trabalhar com o tal conteúdo?

Em Física há uma particularidade interessante, porque agora um problema enfrentado pelas escolas da secretaria estadual da educação do estado de São Paulo, trata-se de dois conteúdos de Física, inclusive que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que está em processo de elaboração, também aponta, mas que os licenciados em Física não são formados, a saber: Astronomia e um assunto de Física bem novo que é a tal das Partículas Elementares.

No programa da secretaria estadual da educação são obrigatórias as duas. Nesse contexto, quando chega o estagiário, o professor, fala: “bom, você trabalha com esses dois conteúdos”. E o que acontece? O aluno da universidade não tem formação para trabalhar, então, em geral, vão organizar uma intervenção expositiva, ou, quando muito, com alguma coisa que a gente consegue discutir na disciplina de Prática de Ensino. Por exemplo, o conteúdo de Astronomia, em que é possível pensar algumas coisas, como construir um relógio de sol, fazer um sistema solar em escala, entre outras coisas. Mas, quando o assunto é Partículas Elementares, fica difícil, porque existem partículas que jamais poderão ser observadas, então como é que vamos pensar em uma metáfora, por exemplo? Nestes casos, em geral, os bolsistas ou os estagiários, fazem uma intervenção puramente livresca e perdem a oportunidade de desenvolver atividades brilhantes.

Uma coisa que quero destacar, é que não olho o Pibid em contraposição a Prática de Ensino. Entendo os dois como instâncias complementares do processo de formação inicial de professores. Em geral, os alunos que são oriundos do Pibid, começam a compreender melhor a Prática de Ensino, em termos de leituras que a gente faz e da extensão mais teórica que busco implementar na disciplina de Prática de Ensino. Alguns casos, infelizmente, destoam. Há aluno que está perdido o tempo inteiro, entendeu? Mas, penso que isso faz parte do processo. Por exemplo, esse ano tem um aluno querendo fazer bacharelado e licenciatura, mas ele não gosta da escola e não gosta de aluno, então, fica uma coisa meio mal resolvida na conversa. Mas, veja, é um caso no universo de trinta ou quarenta bolsistas que houve durante todo o período de vigência do edital da Capes.

A sensação que tenho do Pibid, é que a gente, de fato, consegue formar melhor o professor, inclusive, formar alguém capaz para a pesquisa. Forma-se um sujeito capaz de enxergar o fenômeno educativo do ensino de Física, de uma maneira diferenciada. Só com a Prática de Ensino, fazíamos algumas coisas, mas em um curto tempo. Com o Pibid, conseguimos “expor” os professores em formação, a uma gama mais ampla das contradições da escola, das dificuldades e dos enfrentamentos.

Bem, acho que é isso. Você tem mais alguma pergunta?

Tem uma coisa que você comentou e que me chama a atenção desde que comecei a trabalhar em Rio Claro. Venho de uma cidade pequena do interior do estado de São Paulo, Santa Fé do Sul, com trinta mil habitantes, lá há uma prática muito comum nas escolas que se refere à possibilidade de os alunos irem para a escola em um período oposto ao estabelecido formalmente. Seja para fazer um trabalho, participar de um jogo, de um treinamento de Educação Física ou para ir estudar na biblioteca. No entanto, aqui em Rio

Claro, ao menos nas escolas nas quais tive a oportunidade de frequentar, esse não é um hábito frequente.

Talvez essa seja uma particularidade do Bayeux. Nossa! Essa é uma escola que respeita muito os alunos. Eles não exigem, assim: todo mundo tem que ir! Mas, quando o aluno pretende ir à escola, eles o recebem com entusiasmo. Acho que você tem razão em relação às outras escolas, que, comumente, são muito fechadas. Se você comenta sobre essa possibilidade com um aluno ou com alguém da própria escola, isso causa espanto. Dizem coisas do tipo: como vou trazer os alunos aqui? Primeiro, que não tenho espaço, e, segundo quem vai cuidar desses alunos quando eles estiverem aqui no período extra aula?

No Bayeux esse aspecto é diferente da realidade da maioria das escolas, lá os alunos são tratados como pré-universitários, eles cuidam e amam a escola. Por exemplo, no momento do intervalo, na maioria das escolas, observamos que os alunos são expulsos das salas e devem ir para o pátio. No Bayeux, não, isto porque as salas estão abertas, não tem nenhuma neurose de que vai sumir alguma coisa, os alunos, se quiserem, ficam nas salas de aula, conversando.

Inclusive, os banheiros, que tem a ver com um momento de intimidade e bem-estar, também ficam abertos, é muito mais respeitado no Bayeux. Há escolas que trancam o banheiro. Aliás, esse ano, entramos em uma discussão sobre isso: os banheiros deviam ser trancados ou não? Porque é uma situação incrível, isto é, o aluno bolsista ou estagiário que já é professor substituto, Vinícius, traz todo o ranço da escola. Por exemplo, há um aluno bolsista esse ano que já é professor substituto há um tempo, então, quando ele ouviu a história do banheiro, já tinha várias justificativas, como: que é no banheiro que acontece o tráfico de drogas, que é no banheiro que acontece não sei o que, por isso, concordava que o banheiro deveria ser trancado. No entanto, entre os bolsistas e estagiários, quem nunca passou por situação semelhante, comenta: um absurdo! Se o cara sentir um mal-estar, como faremos? Essa pessoa terá que se preocupar em pegar a chave? Enfim, essa situação formou uma discussão interessante e muito formativa para os alunos, pois tivemos a oportunidade de acompanhar duas escolas em situações distintas, isto é, uma que trancava o banheiro e outra que preservava, de modo impressionante, a liberdade e o respeito pelos alunos.

O que podemos concluir desse exemplo sobre os banheiros? Bem, esse modelo de escola que tranca o banheiro, forma alguém que, possivelmente, vai ter vários problemas depois. E a escola que respeita o aluno, inclusive, deixando o banheiro aberto, vai preparar um aluno mais maduro, que se posiciona de uma maneira diferente. O que quero apresentar, é que existem alguns acasos assim, ou seja, assuntos e problemáticas que não foram planejadas, mas que demandam uma atenção especial de nossa parte, porque incidem na questão formativa dos

futuros professores e essa história do banheiro é uma dessas problemáticas que pode ser apresentada e discutida em razão do interesse que promove entre os alunos, futuros professores.

Outro exemplo, em uma turma do ano passado, um desses acasos aconteceu. Chegamos à escola e havia a ronda escolar da polícia militar com dois alunos que foram pegos com maconha, por isso, pedi para o policial que atendeu a essa ocorrência para falar com os alunos de Prática de Ensino. E foi uma situação completamente constrangedora, na verdade, vislumbrei a configuração de um desenho insólito, a partir de um discurso clássico da segurança. E os alunos de Prática de Ensino, sem entender direito nem o que iriam perguntar para pessoa. Enfim, dessa situação, pudemos analisar como o aparato policial está completamente despreparado para lidar com o tráfico de drogas. Porque, para os policiais, qual era a solução? Era pegar os meninos e dar uma dura. Entendeu? Não houve nenhuma discussão de, por exemplo: como é que chegou aquela droga na escola? Há traficante na escola? Nada disso é tocado e discutido pelo “especialista” em segurança pública, que é o policial, membro da ronda escolar.

Depois de toda essa situação, os alunos de Prática de Ensino, tiveram a oportunidade de acompanhar algumas aulas na escola, em que o aluno pego com maconha estava presente e o relato foi: poxa, mas ele é um aluno normal, é interessado e participa das aulas. Então, promovemos a seguinte discussão: valeria a pena criminalizar o cara ou não? Foi uma discussão que durou praticamente o ano todo e até hoje tem repercussão quando citamos esse exemplo.

São esses acasos da vida na escola que vão fornecendo material para a gente refletir. Então, não há um programa muito rígido que defina uma sequência cristalizada do que deverá ser abordado, por exemplo: primeiro, eles têm que falar sobre drogas na escola e, segundo falar sobre o bem-estar dos alunos. Não! Todos os acasos que há no espaço escolar, são oportunidades para discutirmos e problematizarmos o que está acontecendo. Por isso, a importância desse registro das informações que eles acabam passando. Na verdade, os próprios professores em formação vão pautando os problemas que podem ser aprofundados em uma discussão sobre uma profissão tão complexa como é a dos professores.

E esses episódios que podem ser problematizados se multiplicam a partir dos relatos dos alunos da Prática de Ensino e do Pibid. Prova, por exemplo, eles falam: não, deu para observar, porque não era aula, era prova. Aí, tenho que explicar, assim: mas, a prova é aula, certo? É um tipo de aula. Outro exemplo: cheguei à escola e era reunião de pais, então não

teve aula. Eu questiono: mas, você tem que observar a reunião de pais para saber o que está acontecendo com os alunos, certo?

Para finalizar nossa conversa, vou retomar, brevemente, dois assuntos, isto é, os desenhos e os registros. Sobre os desenhos, há alunos que são muito envergonhados, por isso, é importante dizer que não mostro, coletivamente, esses desenhos produzidos, isto porque, os alunos se sentem meio bloqueados. Mas, é impressionante como na escola eles perderam o hábito de desenhar, a capacidade de desenhar, de fazer registros iconográficos e coisas desse tipo. E o professor de Física tem que fazer desenho, o professor de Matemática tem que fazer desenho. E, ao longo do tempo, a gente vai se desvencilhando disso, e isso volta nesse pedido que faço para eles e que é completamente insólito, certo, Vinícius? Eles se sentem insultados. No início, questionam: como vou fazer desenho? Mas, como faz parte da avaliação, eles acabam se colocando à disposição para fazer. É um sistema de avaliação no qual atribuo letras que representam o “satisfatório”, “regular” e o “insatisfatório”. Imagino que as histórias presentes no desenho, possam viabilizar alguma análise psicológica, mas o meu interesse é puramente pedagógico. A partir dos desenhos e dos relatos, posso observar, por exemplo, aspectos relacionados à autoridade do professor da escola, ou até mesmo a falta de clareza desse professor sobre o seu papel formativo e tudo isso pode ser discutido com os professores em formação. Sinto que tem algo teórico a ser feito com esses registros, mas não me sinto habilitado para fazer. Na verdade, não tenho esse conhecimento teórico para fazer.

Enfim, obrigado pela oportunidade de conversarmos!

Foi um prazer!

Sobre o subprojeto Pibid/Matemática, o contato e a elaboração com a professora

Heloisa da Silva

O subprojeto Pibid/Matemática, segundo o que consta no projeto institucional, foi proposto pelos professores Heloisa da Silva e Roger Miarka, ambos docentes ligados ao Departamento de Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. Estão vinculados a este subprojeto vinte e quatro bolsistas de iniciação à docência, quatro professores supervisores e dois coordenadores de área. As atividades são desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Dentre as ações propostas e descritas no subprojeto, são ressaltadas as cinco a seguir: 1. *Diagnóstico da realidade escolar*, a ser realizado por meio de um levantamento do histórico de transformações da escola parceira do subprojeto desde sua fundação, análise do PPP, levantamento do desempenho da escola em exames externos e entrevistas com os diversos atores do cenário escolar. Questionários a serem respondidos pelos pais de alunos e por moradores do bairro para conhecimento das demandas socioculturais da comunidade, levantamento de dados socioeconômicos dos alunos e de portadores de necessidades especiais atendidos pela escola, acompanhamento dos professores em sua rotina envolvendo atividades administrativas; 2. *Planejamento das ações a serem realizadas na escola*, por meio de levantamento de aspectos físicos da escola, estudo do calendário relacionado às datas comemorativas, participação em reuniões de ATPC, de planejamento escolar, de pais e do conselho de escola. Observação, por parte dos alunos em formação, de aulas de Matemática e das diversas áreas do conhecimento para análise das ações dos professores e alunos. Especificamente, são propostas entrevistas com professores e alunos sobre o ensino da Matemática na escola. Atividades de formação na universidade que buscam apresentar novas estratégias metodológicas para o ensino da Matemática, organização de intervenções a serem desenvolvidas pelos professores em formação, desenvolvimento de ações que tenham como propósito o trabalho com os alunos que apresentam dificuldades com a Matemática e com alunos que têm facilidade com essa área do conhecimento. Trabalho com recursos tecnológicos disponíveis na escola para o ensino da Matemática; 3. *Desenvolvimento das ações didático-pedagógicas na escola*, expondo à comunidade escolar os objetivos do Pibid, auxílio aos professores durante as aulas de Matemática, execução de intervenções com o acompanhamento de professores da escola, atividades de regência sob a supervisão do professor, promoção de parcerias com os subprojetos Pibid que desenvolvam atividades na mesma escola; 4. *Socialização e divulgação das experiências e resultados*, a partir da exposição de painéis em diversos pontos da escola, divulgação nas reuniões realizadas na

escola, publicação, via internet, das atividades realizadas, participação em eventos da área e elaboração de textos e artigos para publicação em anais de eventos e periódicos dirigidos a professores de Matemática; e 5. *Avaliação do subprojeto*, a ser realizada de modo processual nas reuniões da equipe, em momentos de reflexão sobre as atividades e organização de encontros com os demais subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

A ideia de produzir uma textualização a partir de nosso envolvimento com o subprojeto Pibid/Matemática foi sugerida pela professora Heloisa quando estávamos definindo os direcionamentos do projeto de pesquisa. Trata-se de um modo de composição que para nós fez sentido, pois possibilitou agregar informações e impressões sobre o subprojeto à medida que os desdobramentos das atividades se efetivavam. Aliás, vale dizer que essa opção se trata apenas de um procedimento alternativo que para nós se apresentou como potencial por possibilitar uma elaboração em trajetória junto ao processo de formação formal de futuros professores de Matemática.

O texto é uma síntese do que vimos e produzimos no subprojeto, da leitura que fazemos do Pibid e traz aspectos problematizados nos processos de formação de professores. Para isso, utilizamos como disparadora de perspectivas a fala da professora Heloisa na ocasião em que participou como convidada em uma mesa redonda durante um encontro dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro em junho de 2016, promovido pelo subprojeto Pibid/Geografia. Nessa oportunidade, a professora Heloisa, além de falar sobre sua atuação em processos formativos formais e seu entendimento sobre a formação de professores (de Matemática), expôs algumas das diversas atividades praticadas pelo subprojeto Pibid/Matemática desenvolvidas na universidade e nas escolas parceiras do subprojeto.

Depois de transcrever e textualizar a gravação de tal fala, empreendemos um trabalho de elaboração e negociação de uma versão do texto a ser publicada em minha tese de doutorado. Entretanto, essa negociação não se restringiu às trocas de e-mails com sugestões ao texto, como regularmente aconteceu nos processos de legitimações das demais textualizações que compõem esse trabalho. Pela nossa proximidade profissional e envolvimento com o subprojeto Pibid/Matemática, as alterações do texto ocorreram ao longo de praticamente um ano e não refletiram apenas as impressões que tivemos sobre o trabalho desenvolvido no subprojeto, mas também algumas conversas e discussões que mantivemos durante todo o período de interlocução entre orientadora e orientado e, de certa maneira, tem a ver com uma análise, por exemplo, sobre método de pesquisa, formação de professores e políticas públicas para a Educação.

A identidade do Pibid não é fixa: depende de quem fala

Heloisa da Silva



Figura 6 – Nuvem de palavras sobre a textualização de Heloisa
Fonte: elaborado pelo autor¹

Para início de conversa, conforme meu modo de entender, destaco que existe uma diferenciação entre as expressões “processo formativo” e “processo formativo formal”. Destaco isso tomando como inspirações, além de autores das áreas de Educação e Educação Matemática, os colegas com quem venho trabalhando. Aliás, depois do meu contato com o Programa de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid, tive a possibilidade de interagir com companheiros das mais diversas áreas e isso, para mim, é um diferencial do Pibid. Inclusive, me arrisco a dizer que meus esforços em compreender a formação de professores advêm do meu encontro com o Pibid e com a Escola Estadual de Ensino Integral Marciano de Toledo Piza, em Rio Claro, o qual se deu no momento em que iniciei minhas atividades como professora efetiva aqui na Unesp, no ano de 2010, junto à professora Miriam Penteado, que coordenava o subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Matemática à época².

¹ www.wordclouds.com

² Professora Dra. Miriam Godoy Penteado, atualmente, é livre docente em Educação Matemática pela Unesp/Rio Claro. Desenvolve pesquisas sobre o uso de tecnologia da informação e educação na organização de espaços de ensino e aprendizagem da Matemática na perspectiva da Educação Matemática Crítica. As pesquisas têm como focos: a formação de professores, a parceria universidade e escola e a Educação Matemática para estudantes com necessidades especiais. Foi Coordenadora de Gestão do Pibid Institucional da Unesp, no período de agosto de 2011 a dezembro de 2013 e Coordenadora de Área do subprojeto Pibid/Matemática, da Unesp/Rio Claro, de abril de 2010 a julho de 2011. Como aponta Zaqueu (2014), tal subprojeto inicialmente integrava os cursos de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro e da Faculdade de Engenharia da Unesp/Guaratinguetá e escolas

A diferenciação que faço entre “processo formativo” e “processo formativo formal” tem a ver com a constituição da minha noção de formação, ideia que compartilho com vários outros formadores e que não é recente. Diversos estudiosos vêm, há tempos, trazendo a ideia de que os professores estão em formação, em certo sentido, desde o dia em que nasceram. Logo, suas experiências como alunos, por exemplo, conferem momentos em que eles já refletiram sobre significados de certas práticas de ensino ou simplesmente as naturalizaram, em função do tempo significativo em que foram alunos³. Aliás, penso que é até por isso que muitas pessoas se sentem à vontade para palpitar sobre Educação.

Em resumo, faço essa diferenciação porque tenho entendido a formação como um processo que se dá em vários momentos de experiência de vida dos professores, ou das pessoas de um modo geral e não somente no interior de cursos de formação. Em outras palavras, tenho encarado a formação de uma pessoa, ou de uma personalidade, como o resultado, não estático ou imutável, de experiências vividas de um processo cultural existencial. Assim, não há formação sem *experiência* e, portanto, o modo como os professores empreenderão suas práticas profissionais, não pode estar atrelada apenas aos processos formativos formais institucionalizados, conhecidos como formação inicial e formação continuada de professores.

Justamente, então, por caracterizar a formação deste modo, ou seja, se dando pela *experiência*, é que tenho entendido também que os espaços formativos formais, como as disciplinas de um curso de licenciatura, os trabalhos de iniciação científica, ou de extensão, voltados para a Educação Básica e os programas de formação de professores, como o Pibid ou como Núcleo de Ensino⁴ que acontecem na Unesp, são espaços onde é preciso promover discussões e reflexões que desestabilizem o que está naturalizado, sobretudo no que se refere ao sistema educacional, ao espaço escolar, ao ensino de Matemática, ao gerenciamento de salas de aulas, dentre outros aspectos. Penso que os espaços formativos formais precisam se aproximar de forma incidente sobre as várias dimensões constitutivas da cultura, de modo geral, e da Matemática, em particular; da Educação, de modo geral, e da Educação

da rede estadual de ensino das duas cidades. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

³ Alguns exemplos que podem ser citados são os trabalhos de Shulman (1986); Souza et al. (1995); Silva (1999); Brown (1998); Baldino (1999); Geraldi, Fiorentini e Pereira (2001); Freire (2003); Oliveira (2003); Penteado (2004); Bovo (2004); Santos (2012).

⁴ De acordo com Mendonça, Barbosa e Vieira (2010), em 1987, portanto, há mais de duas décadas, um conjunto de docentes da Unesp apresentou a proposta de criação do chamado Núcleo de Ensino – NE. O objetivo do mesmo é, desde então, incentivar o desenvolvimento de ações que contribuam para uma maior inter-relação entre universidade, escolas públicas e sociedade e, conseqüentemente, para o melhor enfrentamento de problemas sociais. Informações adicionais estão disponíveis em: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp**: memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

Matemática, em particular. Pontuo essas particularidades por se referirem ao meu espaço de atuação.

Como exemplo, destaco que os espaços formativos formais devem incidir sobre as dimensões epistemológicas, lógicas, sociológicas, metodológicas, políticas, éticas, didáticas, que são dimensões que envolvem o exercício da docência, promovendo, assim, atividades ou situações que estimulem a interação e o diálogo entre os estudantes e entre os professores e os estudantes, como também o contato com a discussão sobre os espaços escolares, as diversas práticas sociais e suas transformações históricas envolvendo, por exemplo, o ensino de Matemática⁵. Atividades e situações essas nas quais o futuro professor tenha espaço para falar, para expressar de algum modo suas crenças e discutir com colegas e professores as consequências que essas crenças podem ter em um determinado contexto. Atividades e situações nas quais os futuros professores já possam decidir sobre estratégias para abordar determinado tema, ou para encarar determinados enfrentamentos do cotidiano escolar⁶. Atividades e situações essas, portanto, que farão mais sentido se houver conexão entre os componentes curriculares acadêmicos e a parcela da formação docente que acontece na escola, na Educação Básica. Conexões entre o conhecimento produzido na universidade e o conhecimento produzido na escola, na Educação Básica, se dando de modos não hierárquicos e a serviço dessa aprendizagem docente. Enfim, acredito que os espaços formativos formais devem buscar a inserção do futuro professor de Matemática, pensando no cenário onde atualmente desenvolvo minhas atividades e nos diferentes campos de investigação e compreensão das práticas sociais que envolvem a Educação Matemática.

Um curso formal de formação de professores, do meu ponto de vista, precisa se valer das *experiências* de alunos em formação, promover situações que os façam compartilhar sobre suas crenças, discutir sobre as consequências que elas podem ter no contexto escolar ou de salas de aula. Ao meu ver, seria muito interessante para o futuro professor encontrar um

⁵ Sobre esses aspectos, minhas principais referências são Miguel e Miorim (2004), Lins (2005).

⁶ A pesquisa de mestrado de Anderson Silva (2013) possibilita a compreensão de aspectos ligados aos enfrentamentos impostos pela profissão ao longo da carreira docente. A pesquisa desenvolvida a partir da análise de três entrevistas com professores do Ensino Médio visou compreender como esses três professores produzem significados aos seus enfrentamentos cotidianos e tomam decisões a partir deles. Para Anderson Silva (2013, p. 10), enfrentamentos cotidianos são “situações de ambientes humanos em constante transformação, envolvendo aspectos familiares, pessoais, de lazeres, profissionais, políticos, sempre alterados de acordo com cada indivíduo, ou seja, enfrentamentos envolvendo situações de determinado conhecimento, atividades rotineiras e trâmites escolares. Deste modo, entendemos que essas situações de enfrentamentos se traduzem em um movimento dinâmico, havendo uma reorganização das situações vividas por conta das escolhas cotidianamente apresentadas aos mesmos, que se fazem e refazem na vida cotidiana, e que se reconstróem a cada dia, a cada momento na vida de determinado indivíduo”. Informações adicionais estão disponíveis em: SILVA, A. A. da. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ambiente em que suas experiências pessoais, de sala de aula ou não, pudessem ser reavaliadas e posteriormente adaptadas como parte integrante de suas novas práticas.

Minhas experiências como professora, coordenadora do Pibid e pesquisadora, têm me levado a crer que essa abordagem de formação favorece a promoção de domínios tão citados dentro da formação de professores de um modo geral e, em particular, da formação de professores de Matemática, isto é, domínios que envolvem o conhecimento profissional do professor que ensinará Matemática e que são o foco, ou devem, ou deveriam ser o foco, dos processos formais de formação de professores, sobretudo, dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a título de exemplo, cito alguns desses domínios, mas sem a pretensão de fechar a discussão nestes exemplos, são eles: os domínios sobre conteúdo; estrutura da disciplina com que o professor vai trabalhar, no meu caso, a Matemática; o domínio que envolve os aspectos relativos ao ensino desse conteúdo específico; o domínio envolvendo currículo prescrito; os contextos socioculturais da sociedade e da organização do sistema educacional em que o professor, os alunos e outros atores estão inseridos; domínios envolvendo os alunos e como pode se dar os processos de aprendizagem individualmente ou em grupo; e domínios envolvendo aspectos do conhecimento de si mesmo, enquanto professor. Atualmente, não gosto de falar em termos desses domínios do conhecimento, pois fica parecendo que devemos sempre classificar os conhecimentos produzidos, de acordo com essas “caixinhas” chamadas de domínios do conhecimento. Isso limita demais as possibilidades de discussão sobre a produção de conhecimentos. Não acho que seja possível uma classificação a partir do que já está posto. O conhecimento produzido é, ao meu ver, sempre situado. A produção de conhecimentos é dinâmica e as situações e momentos ou tempos em que eles se dão são diversos. Por outro lado, a discussão sobre esses domínios possíveis é interessante, sobretudo para o formador, porque com ela se pode garantir abordagens de aspectos relevantes da prática profissional do professor de Matemática nesses espaços formativos formais de que falo, os quais, caso contrário, poderiam ser esquecidos ou negligenciados.

É com base nesses pressupostos que venho constituindo meu entendimento sobre o processo de formação de professores. Em meio às minhas práticas, junto ao grupo de pesquisadores do qual faço parte, a saber, o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem, e junto aos meus alunos de pós-graduação, tenho tentado investigar, elaborar, aplicar e analisar estratégias de formação em disciplinas dos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e também no subprojeto Pibid/Matemática que coordeno, junto com o professor

Roger Miarka⁷, do departamento de Educação Matemática, que são os espaços em que tenho atuado nos últimos anos na Unesp⁸.

A título de exemplo: atualmente estou coordenando o projeto “Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)”⁹ que tem como objetivo investigar e elaborar compreensões sobre mobilizações de narrativas na e para a formação inicial de professores em diferentes áreas do conhecimento e espaços formativos, como também adaptar, elaborar, aplicar e analisar estratégias com as narrativas para a formação de professores que ensinam Matemática, narrativas essas sobre a Matemática e seu ensino, instituições de ensino (escolas, universidades), e, mais amplamente, sobre Educação Matemática. Para este trabalho nos balizamos na seguinte questão: como, em diferentes espaços de formação de professores, as narrativas (sob suas diversas formas – orais, escritas, imagéticas) são mobilizadas? Como, também, esses usos pelas diversas áreas e em diferentes espaços podem ser adaptados a processos formativos caracterizados por abordagens de ensino de caráter problematizador¹⁰ voltados à formação do professor que ensinará Matemática, de

⁷ Professor Dr. Roger Miarka, atualmente, é professor assistente doutor na Unesp/Rio Claro. Realiza pesquisas em Educação Matemática com ênfase em Etnomatemática e Filosofia da Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Concepções de Mundo e de Conhecimento, Relações entre Fenomenologia e Educação e Fundamentações Metodológicas e Filosóficas para a Etnomatemática. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico do docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

⁸ Entre os anos de 2010 e 2013, Heloisa da Silva atuou como professora colaboradora do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro que contava com a professora Mirian Godoy Penteadó como Coordenadora de Área e, até então, tal subprojeto era desenvolvido em parceria com o curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Guaratinguetá. Detalhes complementares dessa parceria podem ser encontrados na pesquisa de mestrado de Zaquie (2014). A partir de 2013, o subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro foi pleiteado pelos professores Roger Miarka e Heloisa da Silva, por meio do Edital nº 061/2013/Capes – Pibid, e se integrou ao projeto institucional Pibid da Universidade Estadual Paulista, em vigor no triênio 2013/2016. Informações adicionais estão disponíveis em: ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professores de Matemática** – Perspectivas de Ex-Bolsistas. 2014. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

⁹ Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática) foi um projeto proposto ao CNPq por meio do Edital MCTI Nº 001/2016 Universal. Trata-se de um projeto de continuidade e ampliação da proposta de outro projeto, iniciado em 2010, cujo desenvolvimento culminou na criação da linha de pesquisa “História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção” no interior do Ghoem. A proposta, que vinculou intervenção e investigação, buscou mobilizar os fundamentos e os recursos da História Oral em atividades estrategicamente elaboradas para a formação de professores que ensinam matemática. O objetivo foi analisar as estratégias aplicadas em disciplinas de cursos de licenciatura em Matemática e Pedagogia e em cursos de extensão para professores em serviço, considerando suas possibilidades e limitações para aqueles contextos formativos. Três pesquisas de mestrado e uma de iniciação científica, vinculadas a esse primeiro projeto foram desenvolvidas abrangendo disciplinas de um curso de licenciatura em Matemática, de um curso de Pedagogia e um curso de extensão. A saber: Tizzo (2014), Zaquie (2014), Flugge (2015) e Andrade (2012).

¹⁰ *Caráter problematizador* é uma expressão inspirada no trabalho de Miguel e Miorim (2004), que consideram tais abordagens na Educação Matemática caracterizadas por: incidir sobre as várias dimensões constitutivas da cultura matemática e da Educação Matemática escolar (como por exemplo, a dimensão Matemática, a epistemológica, a lógica, a sociológica, a metodológica, a política, a ética, a didática); promover a realização e discussão de atividades que estimulem a interação e o diálogo entre os estudantes e entre professores e estudantes, como também o contato e discussão de diferentes práticas sociais e suas transformações históricas

modo que possam promover domínios de desenvolvimento do conhecimento profissional do futuro professor?

Por meio de resultados preliminares de duas pesquisas vinculadas a este projeto que faço menção, já tenho tido a oportunidade de conhecer, estudar e implementar algumas atividades envolvendo o trabalho com narrativas na formação de professores de diversas áreas, no processo formativo dos bolsistas de Iniciação à Docência do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Refiro-me às pesquisas de doutorado de Tizzo (2015) e Xavier (2015), em desenvolvimento, orientadas por mim. Ambos os projetos buscam elaborar compreensões sobre as mobilizações de narrativas na e para a formação de professores em diversos subprojetos Pibid.

No entanto, cada estudo estabeleceu um cenário de investigação. Tizzo (2015) concentra os esforços em elaborar uma compreensão sobre a utilização de narrativas, por meio do contato e análise dos depoimentos de coordenadores dos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, enquanto Xavier (2015) está envolvida em uma empreitada semelhante, mas com características singulares por desenvolver sua pesquisa tendo como cenário de investigação os diferentes subprojetos Pibid da Universidade Federal de São Carlos – UFScar.

Ainda que esses dois projetos mencionados no parágrafo anterior estejam em desenvolvimento, tenho tido a oportunidade de implementar atividades envolvendo o trabalho com narrativas que são aventadas a partir da leitura que faço dos depoimentos elaborados por Tizzo (2015) e Xavier (2015), ou seja, em meio ao processo de constituição dessas pesquisas, novos modos potenciais de se trabalhar com a formação de professores de Matemática vão surgindo e, na medida do possível, vão sendo implementadas por mim no processo de formação inicial dos bolsistas do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro.

Por exemplo, em um dos depoimentos, uma coordenadora de subprojeto Pibid/Pedagogia fala sobre as potencialidades de se trabalhar com a prática de escrita em um caderno coletivo, isto é, um caderno em que cada pessoa envolvida no processo formativo de um grupo tenha a possibilidade de permanecer com ele durante um prazo predeterminado, e dissertar sobre as atividades desenvolvidas, seus enfrentamentos, problemáticas observadas na escola ou no subprojeto do qual faz parte. Enfim, um caderno que serve como registro histórico das atividades desenvolvidas pelo subprojeto, por exemplo, mas que também se configura como um espaço de interlocução entre todos os envolvidos no processo. Em vista de tais potencialidades apontadas para o caderno de registros, optei por programar uma

envolvendo os temas matemáticos em estudo; e propiciar a iniciação do futuro professor de Matemática nos diferentes campos de investigação da prática social de pesquisa em Educação Matemática.

atividade similar a essa no subprojeto Pibid/Matemática. Como também programei uma segunda atividade que surgiu em outro depoimento, de um professor coordenador de um subprojeto Pibid/Física, em que desenhos elaborados pelos professores em formação são tidos como potenciais disparadores de discussões sobre as mais diversas problemáticas da escola ou do processo formativo formal da universidade.

Falando um pouco sobre o meu trabalho, nesses cenários, isto é, a licenciatura em Matemática, o Núcleo de Ensino, o Pibid e a pesquisa, tenho buscado engendrar uma prática a partir do modo como tenho constituído a noção de formação, pois tal ideia casa com a percepção dos pesquisadores do Ghoem, de que algumas disciplinas da licenciatura em Matemática não se dão como um espaço em que se instalam os recursos necessários para demonstrar um ou outro resultado matemático tratado na escola, mas como possibilidade de revisitar, aprofundar e ampliar noções tidas como estruturais a essa Matemática e aos aspectos que envolvem o seu ensino. É assim que tenho desenvolvido essas estratégias de formação, isto é, quando há a possibilidade de aproximar as disciplinas formais da universidade aos conteúdos ministrados no espaço escolar.

É claro que a viabilidade de um trabalho ou de uma empreitada com essas características pode ser potencializada se for desenvolvido em colaboração com outros profissionais, por exemplo, a parceria que estabeleci com a professora Marilena Aparecida¹¹, docente do departamento de Educação da Unesp/Rio Claro e responsável pela disciplina “Política Educacional Brasileira”, no curso de licenciatura em Matemática e que me ajudou muito a refletir sobre essas ideias¹².

¹¹ Professora Dra. Marilena Aparecida Jorge Guedes de Camargo, atualmente, é professora assistente doutora (professora voluntária) na Unesp/Rio Claro. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Instituições Educacionais, Cultura Escolar, Educação, Cultura e Subjetividade. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

¹² A pesquisa de mestrado de Tizzo (2014) intitulada “A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática”, apresenta uma análise desta parceria. Em resumo, Tizzo (2014) buscou elaborar uma compreensão sobre as contribuições, limitações e potencialidades da História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira, a partir de uma intervenção junto a esta disciplina do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Na intervenção, buscou-se exercitar a História Oral como uma abordagem possível para o tratamento de temas trabalhados na referida disciplina; já na investigação, a História Oral foi adotada como uma metodologia de pesquisa. Os resultados são apresentados a partir de duas temáticas, uma relativa à formação formal de professores de Matemática e outra às possibilidades trazidas pelos procedimentos comumente utilizados em História Oral à disciplina Política Educacional Brasileira. Em linhas gerais, eles apontam que a História Oral, como uma abordagem didático-pedagógica: valorizou o contato de futuros professores com experiências narradas (por docentes em exercício) sobre situações escolares, colocando os licenciandos em um exercício de compreensão dos aspectos que as circundam; promoveu inversões de opinião por parte dos estudantes acerca dos temas investigados, o que concordamos caracterizar os processos de formação (de professores de Matemática); constituiu-se como um caminho de inscrição do percurso pessoal e profissional dos licenciandos na História. A pesquisa evidencia uma iniciativa que acena para a contemplação e

Nas disciplinas das licenciaturas em Matemática e Pedagogia, em que a Matemática da Educação Básica é tematizada, tenho investido em um trabalho que envolve a discussão e os registros, por grupos de estudantes, de temas matemáticos que são discutidos na disciplina. E de que maneira? Em um primeiro momento, tento fazer com que os futuros professores discutam, registrem e exponham o que eles se lembram sobre o tema apresentado, o modo como ele foi tratado na escola quando ele era aluno, se aquele tema apareceu na vida dele de algum modo depois da escola, ou aqui na universidade, leituras que ele tenha feito e estejam relacionadas ao tema.

Em seguida, proponho a leitura, apropriação e discussão de materiais disponibilizados sobre os assuntos que são tratados na disciplina, por exemplo: livros didáticos, paradidáticos; artigos científicos; materiais didáticos voltados ao ensino desses temas; o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e o currículo do estado de São Paulo sobre o tema; vídeos gravados por professores da Educação Básica falando sobre; e narrativas escritas por professores da Educação Básica, registradas a partir de momentos de entrevistas sobre o tema.

Tudo isso para que o licenciando possa ter uma ideia desses lugares de memória¹³, de como cada lugar de memória trata esses temas e discutir porque tratam de um determinado jeito. Por que os PCNs vão tratar o tema de um determinado modo? Por que um artigo científico vai trazer o tema de outro modo? Por que o professor que está na escola vai abordar o tema de outra forma?¹⁴

poderá balizar uma futura implementação da História Oral no plano de atividades da disciplina Política Educacional Brasileira em cursos de licenciatura em Matemática. Informações adicionais estão disponíveis em: TIZZO, S. V. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

¹³ Para Pierre Nora (1993), existem lugares particularmente ligados à tarefa de fazer recordar um determinado passado, pois a memória é seletiva, nem tudo é lembrado, nem tudo é gravado, nem tudo é registrado, isto é, para lembrar é necessário esquecer. A ideia que Pierre Nora desenvolve em seu clássico texto “Entre memória e história – a problemática dos lugares” é a afirmativa de que não existe mais memória, que esta só é revivida e ritualizada em uma tentativa de identificação por parte dos indivíduos e que a sociedade utiliza-se hoje da história para lhe conferir lugares onde pode pensar que não somos feitos de esquecimentos, mas de lembranças: “Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. A forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora” (NORA, 1993, p. 12). Segundo Nora, os lugares de memória são espaços criados pelo indivíduo contemporâneo diante da crise dos paradigmas modernos, e que com esses espaços se identificam, se unificam e se reconhecem agentes de seu tempo.

¹⁴ A pesquisa de mestrado de Flugge (2015), intitulada “Potencialidades das Narrativas para a Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática”, se configura como um exemplo possível para se problematizar a Matemática em distintos cenários em que suas temáticas são abordadas. Em resumo, Flugge (2015) buscou tecer uma compreensão sobre as possibilidades, limitações e potencialidades das narrativas e da História Oral como integradoras de uma abordagem de ensino de caráter problematizador em disciplinas de cursos de Pedagogia que discutam a Matemática. A pesquisa teve como cenário a disciplina Conteúdo, Metodologia e Prática do Ensino da Matemática do curso de Pedagogia da Unesp/Rio Claro, oferecida no ano de 2013. A metodologia de pesquisa qualitativa utilizada foi a da História Oral. Compreendemos que essa metodologia, por meio de seus procedimentos, para o registro de narrativas e sua análise inicial, deu-se em um processo de conhecimento e

Além disso, nas atividades que desenvolvo nas disciplinas da licenciatura, busco trabalhar com a elaboração de um roteiro de questões coletivas, isto é, questões dos estudantes dessas turmas, sobre o tema, para uma entrevista que será feita com um profissional. Comumente as turmas são divididas em grupos e cada um desses grupos faz uma entrevista com um professor da Escola Básica, para discutir um dos temas da disciplina e conversar sobre esse assunto, e aí, em geral, os estudantes têm se interessado em saber desses professores: sua formação, sua história, seu conhecimento do tema, a importância que ele dá aquele tema. Como ele trabalha com o tema em sala de aula? Quais as principais dificuldades apresentadas pelos seus alunos, quando ele fala daquele tema? Quais dificuldades ele tem em discutir aquele tema com seus alunos? Dentre outras questões que temos trabalhado e que os professores em formação têm trazido nessas disciplinas.

Também, em tais disciplinas, buscamos simular situações de sala de aula, a partir de discussões sobre registros de práticas de ensino de professores da Educação Básica, extraídas de sites, como o Portal do Professor, do Ministério da Educação – MEC. E, com isso, criamos tarefas como planejamentos de aulas.

Então, são nas disciplinas que tenho trabalhado na licenciatura que esse tipo de aproximação entre os professores em formação e seu futuro local de trabalho acontece. Trata-se de um empenho inicial que, dadas as circunstâncias do trabalho acadêmico, é o que temos conseguido desenvolver. Entretanto, segundo meu modo de entender, é um esforço que tem potencial para inaugurar outras formas de se trabalhar a aproximação entre a universidade e a escola.

Mas, é junto ao Pibid que essas possibilidades se ampliam e se potencializam de modo significativo, ou seja, é nesse espaço que conseguimos um *status* mais igualitário, menos hierárquico de formação para os participantes. Antônio Nóvoa¹⁵, educador português

reconhecimento das estratégias que foram aplicadas e investigadas. A análise das narrativas produzidas pelos estudantes a partir das atividades e da narrativa constituída por intermédio da entrevista realizada com alguns deles teve como foco as discussões e envolvimento promovidos pela abordagem narrativa na referida disciplina. Tal abordagem possibilitou a reflexão e discussão das colaboradoras por meio de suas memórias sobre experiências/vivências enquanto alunas, sobre a visão que têm de si em relação à Matemática e seu ensino e de outras vivências por meio do contato de narrativas escritas e orais de/com professores sobre questões referentes à temática matemática por elas estudada durante a disciplina e às práticas de professores. Essa exploração, por sua vez, promoveu coerência frente às suas perspectivas no que tange às futuras atuações como profissionais que ensinarão matemática. Avalia-se que a abordagem narrativa e o uso da História Oral são instrumentos profícuos para processos formativos de pedagogos que atuarão no ensino da Matemática. Informações adicionais estão disponíveis em: FLUGGE, F. C. G. **Potencialidades das Narrativas para a Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática**. 2015. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

¹⁵ Antônio Manuel Seixas Sampaio da Nóvoa é um professor universitário português, doutor em Ciências da Educação e em História Moderna e Contemporânea. Atualmente, é professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e reitor honorário da mesma universidade. Historiador da Educação é um

reconhecido por suas publicações na área de Educação e na formação de professores, fez há pouco tempo um depoimento muito sensível, do meu ponto de vista, sobre o Pibid, que traduz o modo como para mim esse programa vem sendo constituído como um espaço de formação nas licenciaturas. Ele disse:

Com o Pibid, o Brasil abre um caminho importante para o que deve ser a formação de professores. Uma formação que tem uma base teórica muito significativa, que tem uma dimensão prática muito significativa, mas que tem, sobretudo, uma ligação entre essas duas dimensões, a partir de uma reflexão sobre a profissão. Não se trata de apenas valorizar a teoria ou a prática, mas valorizar esse diálogo no interior da profissão, de valorizar esse encontro entre profissionais dessa dimensão colaborativa, dessa dimensão de cooperação, dessa ligação entre a universidade e as escolas, essa responsabilidade no interior do professorado, esses profissionais em serviço nas escolas¹⁶.

No subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro, temos buscado valorizar essas dimensões possíveis de serem engendradas, pois o Pibid abre caminhos para isso, inaugura novas oportunidades para isso, já que a universidade, esse espaço mais “fechado”, no sentido de contato com a Educação Básica, não nos permite.

O trabalho de valorizar as dimensões que pontuei nos parágrafos anteriores, parafraseando Antônio Nóvoa, tem sido possível graças ao contato contínuo que mantemos com uma das escolas parceiras do subprojeto Pibid/Matemática, a saber, a Escola Estadual de

dos intelectuais de maior circulação internacional no debate pedagógico atual. Ele pertence a uma geração que concentra atenções em aspectos intra-escolares, como currículos e competências, formação inicial e continuada e processos de aprendizagem. A capacitação de professores é o tema que ele privilegia. Essas informações podem facilmente serem encontradas em uma de suas biografias disponíveis na internet, ou em particular, no site da Universidade de Lisboa disponível em: <http://www.ie.ulisboa.pt/portal/page?_pageid=406,1&_dad=portal&_schema=PORTAL>. Acesso em: 20 fev. 2016.

¹⁶ Antônio Nóvoa foi convidado de honra do 4º Encontro Nacional das Licenciaturas – Enalic e do 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, realizado no dia 05 de dezembro de 2013, onde falou sobre a profissão e a prática na formação de docentes para um público de atuais e futuros professores, que participaram do evento em Uberaba, no campus da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Durante a palestra, o professor português defendeu que a boa formação do professor não passa apenas pela prática. “A prática, por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática”. Nóvoa afirma que conhecer bem aquilo que se ensina é fundamental para a formação do profissional da educação e define três instâncias essenciais para a formação: pessoa (professor) – formação inicial; coletivo (ambiente socializado) – indução profissional; e a escola (ambiente inovador) – formação continuada. “Educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é uma espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é contínua”. Para Nóvoa, as últimas quatro décadas foram marcadas pela dissociação do universo da política e o universo da formação de professores. Outro afastamento é o da sociedade/família das escolas. “Houve um tempo em que eram próximas, mas à medida que as exigências à escola e ao professor foram aumentando, essas duas esferas foram se distanciando”. Também, segundo Nóvoa, a formação de professores estava próxima do universo dos docentes, mas, hoje, grande parte dos professores das universidades, que formam os futuros professores, não conhece a realidade da escola. “Acontecem esses três afastamentos, quando políticos falam de escolas, mas se distanciam delas. Quanto mais discursos, mais distantes ficam”. Nóvoa defende a reaproximação dessas esferas. “Desta forma, conseguiremos reconstruir laços. Essa reaproximação passa pela valorização do professor, da imagem do professor”. Segundo Nóvoa: “Tudo precisa ser permanentemente organizado, rigorosamente preparado para que o imprevisto possa acontecer”. Informações disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-uberaba>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Ensino Integral Marciano de Toledo Piza. Como já mencionei, trata-se de um cenário que tenho contato desde o ano de 2010, quando iniciei minha participação no subprojeto Pibid/Matemática e onde atua um grupo de pibidianos que coordeno atualmente.

Com essa escola e, mais fortemente, com as supervisoras Thais¹⁷ e Katianne¹⁸, temos buscado trabalhar a formação dos futuros professores de Matemática, a partir de uma atuação nos mais variados espaços possíveis dentro da escola e problematizar o lugar da Matemática e da Educação Matemática nesses espaços. Temos atuado nas salas de aula de Matemática, nos Laboratórios de Matemática, nas Atividades Acadêmico-culturais promovidas pela escola, como, por exemplo, o Dia da Matemática, o Dia do Folclore, a Manhã Literária, as festas juninas, as gincanas em comemoração à semana da criança e a feira de ciências, dentre outros espaços, como as disciplinas não-convencionais, denominadas por Disciplinas Eletivas, nas escolas de ensino integral do estado de São Paulo, que abrem um caminho muito interessante de discussão entre os pibidianos e os professores supervisores que trabalham com essas disciplinas. Isto porque tais disciplinas se configuram em um espaço que, na universidade, existe de modo muito tímido, que é o ambiente onde se estabelece a relação entre a Matemática e outras áreas. Inclusive, quero citar que nas Disciplinas Eletivas temos trabalhado temas como: criação de *websites*, cinema, artes, filosofia e arquitetura¹⁹.

Outras atividades em potencial para a formação de professores de Matemática que desenvolvemos no subprojeto Pibid/Matemática em parceria com a escola Marciano são:

¹⁷ Thais Helena de Carvalho Antonio, atualmente, é professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo na Escola Estadual de Ensino Integral Marciano de Toledo Piza e professora Supervisora do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro, desde 2014.

¹⁸ Katianne Siltrão, atualmente, é professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo na Escola Estadual de Ensino Integral Marciano de Toledo Piza e professora Supervisora do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro, desde 2015.

¹⁹ De acordo com as Diretrizes para as Escolas de Ensino Integral da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, as Disciplinas Eletivas são um dos componentes da parte diversificada deste modelo de escola e devem promover o enriquecimento, a ampliação e a diversificação de conteúdos, temas ou áreas do núcleo comum. Dentro do currículo do Ensino Integral, as Disciplinas Eletivas ocupam um lugar central no que tange à diversificação das experiências escolares, oferecendo um espaço privilegiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos. Por meio delas é possível propiciar o desenvolvimento das diferentes linguagens, plástica, verbal, matemática, gráfica e corporal, além de proporcionar a expressão e comunicação de ideias e a interpretação e a fruição de produções culturais. As Disciplinas Eletivas, de organização semestral, são propostas e elaboradas por grupos de, ao menos, dois professores de disciplinas distintas. O tema é de livre escolha dos professores, desde que se trate de um assunto relevante e que seja abordado de modo a aprofundar os conteúdos da Base Nacional Comum. A cada semestre a escola deve oferecer aos alunos um conjunto de opções de disciplinas eletivas. Cabe a cada grupo de professores responsáveis por uma eletiva fazer um plano de trabalho, a ser explicitado por meio de uma ementa. A publicação das ementas permite aos alunos escolherem de forma consciente a eletiva que desejam cursar. As eletivas devem ser planejadas de modo a culminar com a realização de um produto ou evento a ser apresentado para toda a escola. Tendo em vista o incentivo à convivência e à troca de experiências, as eletivas têm por princípio a integração de alunos dos diversos anos/séries. Para assegurar essa participação na organização do horário escolar as eletivas devem ser oferecidas todas no mesmo horário. Tais informações foram obtidas por meio de acesso à plataforma online da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

acompanhamento das Orientações de Estudos; das reuniões pedagógicas; das atividades de atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, promovidas tanto pela escola, como pelo Pibid. Estabelecemos, também, entrevistas com professores, alunos, funcionários, pais, a fim de compreender as visões que esses autores têm sobre o programa de ensino integral naquela escola, especificamente.

Sinteticamente, passo a apresentar duas das atividades de formação, que envolvem o trabalho com narrativas e que foram propostas aos alunos bolsistas do subprojeto Pibid/Matemática. A primeira atividade refere-se à investigação, por meio de entrevistas, sobre o modelo de Escola de Ensino Integral e aspectos particulares às escolas parceiras do Pibid – Matemática, da Unesp/Rio Claro, visto que estas valem-se desse modelo de ensino.

Para tanto, os alunos do Pibid, divididos em duplas, foram orientados a estudar sobre tal modelo; reconhecer, por meio de visitas, os espaços das escolas; estruturar roteiros de entrevistas a serem realizadas com os diversos agentes da escola (alunos, pais, professores, funcionários, diretores etc) sobre a Escola de Ensino Integral e realizar o tratamento dessas entrevistas por meio dos protocolos de transcrição, textualização e legitimação, comumente utilizados nas pesquisas em História Oral.

Todas as tarefas dessa primeira atividade de formação foram propostas, mediadas e orientadas via plataforma *Moodle*, pela facilidade de acesso e, principalmente, pela possibilidade de registro e armazenamento das atividades realizadas. A plataforma *Moodle* é considerada uma sala de aula virtual em que os estudantes têm a possibilidade de acompanhar e postar as atividades realizadas; têm acesso aos conteúdos disponibilizados pelos professores coordenadores, supervisores, orientadores e colegas; discutem temas via fóruns; trocam mensagens e compartilham textos, relatos e informações sobre as escolas parceiras. Enfim, a utilização da plataforma *Moodle* tem se configurado como uma otimização das atividades de formação e como possibilidade de fácil acesso a tudo o que é produzido.

A segunda mobilização que envolve o trabalho com narrativas no subprojeto Pibid – Matemática, da Unesp/Rio Claro, está relacionada aos relatos semanais sobre as atividades realizadas pelos alunos bolsistas de ID. Tais relatos são acompanhados e discutidos com os orientadores²⁰ e, neste processo, os futuros professores têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre os aspectos relacionados à língua portuguesa, bem como de refletirem sobre as atividades que realizaram.

²⁰ Cada dupla de alunos bolsistas de ID conta com a orientação de um professor colaborador do Pibid – Matemática da Unesp/Rio Claro. Esses colaboradores estão distribuídos entre professores dos departamentos de Educação Matemática e Educação, bem como mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro.

Todas essas atividades se dão a partir de discussões e reflexões entre todos os envolvidos no subprojeto Pibid/Matemática, seja em reuniões, seja em momentos particulares informais na escola, ou aqui na Unesp. São encontros que se dão na universidade, com todos os bolsistas, ou entre grupos de bolsistas e professores colaboradores. Encontros que se dão na escola, entre as supervisoras e os pibidianos. Encontros que acontecem na universidade ou na escola, entre os próprios pibidianos, entre alguns pibidianos e a coordenação, a direção ou o grêmio estudantil da escola para, por exemplo, organizar atividades, como a festa junina que, comumente, é organizada pelo grêmio estudantil em parceria com os pibidianos da Matemática.

Cito essas atividades, espaços e frentes de atuação, porque se configuram nas possibilidades e nos lugares em que os alunos do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, bolsistas do Pibid, têm tido a possibilidade de olhar, atuar, discutir e refletir sobre vários aspectos relativos ao cotidiano da escola que, dentro da universidade, só aqui, não seria possível, mas que considero serem aspectos formativos.

Desse modo, tenho visto muitas aberturas às novas possibilidades de formação que se dão no contato com a Educação Básica junto ao Pibid. Observo que os futuros professores, envolvidos no programa de Iniciação à Docência, desenvolvem um entendimento mais profundo e crítico, tanto das práticas de ensino promovidas no interior dos processos de formação, como do espaço escolar, do sistema de ensino e isso significa também, a meu ver, que certamente serão bem sucedidos no desenvolvimento de suas práticas, nas diversas escolas da Educação Básica em que atuarão no Brasil afora.

A seguir, apresento o depoimento da Endrika²¹, uma aluna do subprojeto Pibid/Matemática, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande, que se formou no início de 2016. Tal depoimento é acerca de suas reflexões sobre a complexidade da responsabilidade de ser um professor de Matemática.

No entanto, antes, quero comentar que a coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática da UFMS, em Campo Grande, a professora Luzia Aparecida de Souza²², é minha colega de grupo de pesquisa, fez a pós-graduação junto comigo em Educação Matemática aqui na

²¹ Endrika Leal Soares é licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Foi bolsista de iniciação à docência do Pibid no subprojeto Pibid/Matemática da UFMS/Campo Grande entre os anos de 2014 e 2016.

²² Professora Dra. Luzia Aparecida de Souza, atualmente, é professora doutora adjunta do Instituto de Matemática e atua como coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, campus de Campo Grande. É coordenadora do Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa – Hemep e integrante do Ghoem. Trabalha com pesquisa em Educação Matemática, principalmente nos seguintes temas: História da Educação Matemática, Narrativas e História Oral. Tais informações possuem livre acesso no currículo acadêmico da docente, disponível na plataforma Lattes do CNPq.

Unesp/Rio Claro e, por isso, mantemos uma interlocução frequente. Enfim, a Luzia quis estabelecer um contato de seus alunos do Pibid com vários professores, buscando promover a problematização de uma determinada temática levantada pelos professores em formação da UFMS.

Por meio de um vídeo, um determinado licenciando apresentava algumas reflexões sobre um tema. Posteriormente, o professor contatado dava um retorno que seria socializado em uma das reuniões do grupo coordenado pela Luzia. Nesse contexto, a Endrika disse:

Ter participado do Pibid me fez perceber a responsabilidade que envolve o trabalho docente e como isso é complexo. Percebi que ser professora de Matemática envolve muito mais do que ensinar Matemática; que ser professora de Matemática significa estar atenta aos conflitos que ocorrem em sala de aula, ao modo de agir em determinadas situações conflituosas na escola; refletir sobre sua postura como professora, considerando que é ou pode ser exemplo para os seus alunos; ouvir atentamente seus alunos buscando compreender, de fato, o que eles dizem e argumentam sobre Matemática e outros assuntos, para, então, poder estabelecer uma conversa franca com eles e buscar levá-los a compreender aquilo que está sendo ensinado, falado e discutido. Ter autoridade e autonomia em seu exercício, sem ser autoritário, ou seja, não promovendo intimidações e silêncios.

Nesse contato com a Endrika, disse a ela que poderíamos, além desses aspectos, listar outros que, segundo meu ponto de vista, a profissão de professor de Matemática requer. Inclusive, disse que estava muito feliz e orgulhosa de ouvir um depoimento como esse de uma estudante que se formou recentemente e que está ingressando na carreira. Para mim, esse tipo de compreensão nos leva a ver essa profissão com tal complexidade que chega a nos causar esse desconforto descrito pela Endrika, pois acabamos nos questionando sobre como assumir tais posturas em situações diversas e muitas vezes adversas. Até que ponto devemos ir nessa questão das responsabilidades na escola? Disse a ela e quero reproduzir o mesmo neste texto, pois vejo esse desconforto nos olhos dos meus pibidianos, isto é, que a profissão do professor de Matemática é complexa e que sentir os desconfortos e as aflições que sentimos, e que a Endrika citou, faz parte do que hoje considero ser um educador, um educador matemático, um professor, ou um pesquisador na área de Educação, ou da Educação Matemática.

A partir da postura descrita pela Endrika, assumimos que o professor encontrará muitas respostas durante o exercício de sua profissão, nas reflexões que faz sobre sua prática, na troca de vivências com os seus pares e isso, segundo o modo como tenho constituído a noção de formação, conta muito. Entretanto, sempre haverá perguntas sobre caminhos a se tomar no fazer cotidiano da vida profissional do professor. Sempre surgirão aflições e desconfortos. E aí, o importante, como disse à Endrika, é que, ao assumirmos essa postura, esse modo de

encarar a profissão, a Educação, a Educação Matemática, devemos estar abertos às mudanças, isto é, termos leitura, escuta e olhar atentos naquilo que nos colocamos a fazer.

Penso que esse modo de encarar a Educação e, especialmente, a formação de professores de Matemática, tem a ver também com meu encontro com Jorge Larrosa²³. Esse pesquisador espanhol diz que:

[...] a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não-poder-dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não-poder-pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não-poder, com o não-saber-o-que-fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes (LARROSA, 2011, p. 25)²⁴.

Jorge Larrosa me faz pensar que ao ler, ouvir, pensar o outro, bem como as situações, devemos estar abertos àquilo que não sabemos, ou não conhecemos, aquilo que nos é estranho, duvidando do que parece natural, estar atentos a outras perspectivas, familiarizarmos com outros vocabulários, com outras referências teóricas, outras formas de ver o mundo e de ver a vida. Desse modo, teremos mais chance de ter novas experiências, novos questionamentos, novos conhecimentos e novas aproximações.

O Pibid é um espaço que permite essa amplitude de possibilidades para a formação de professores. Ainda que o Pibid venha com uma proposta que nos permite imaginar um perfil de formação e, ao olhar para essa proposta, alguns formadores até se identifiquem de alguma maneira com ela, penso que essa identificação é diferenciada, e, justamente, por isso começa-se olhar para a proposta e buscar entender o que ela é, por meio de um movimento de colocá-la em prática, se apropriar dela e ver o que é possível ser mobilizado a partir dela. Nesse sentido, o que aparece não é um Pibid, são vários Pibids.

Tive uma aluna da pós-graduação em Educação Matemática, a Ana Cláudia, que estudou um pouco do Pibid e, em particular, o subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro. Na pesquisa de mestrado realizada por ela, surgem diferentes leituras do Pibid, por exemplo. A Ana Cláudia analisou diversas pesquisas sobre o Pibid, conversou com ex-alunos bolsistas do Pibid, entrevistou um representante da Capes e a coordenadora do subprojeto

²³ Jorge Larrosa Bondía é professor titular de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona. Seus trabalhos, de clara vocação ensaística, se situam em um terreno fronteiro entre a filosofia, a literatura, o cinema e a educação. Larrosa propõe pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, contrapondo-se ao modo de pensar a educação como relação entre ciência e técnica, ou entre teoria e prática.

²⁴ LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

Pibid/Matemática, e nesse trabalho evidencia-se a multiplicidade de possibilidades para a formação de professores abertas pelo Pibid²⁵.

Mas, quero alertar que, ainda que o Pibid seja um programa que enfatize o encontro da universidade com a escola como uma de suas marcas mais significativa, não foi ele exclusivamente que inaugurou essa aproximação. Nesse sentido, entendo que o Pibid não é uma inovação no processo de formação de professores, é um programa de ampla e robusta envergadura que sustenta, financeiramente, a possibilidade de interlocução entre a escola e a universidade, e isso faz toda a diferença, mas existem outras iniciativas que envolvem esse encontro, que trazem essa marca e que não podem ser ignoradas.

Com isso, quero dizer que um programa ou uma política, isoladamente, não pode figurar como protagonista de um espaço onde o que importa é a formação do futuro professor. Nessa formação, é essencial que o futuro professor tenha a possibilidade de se envolver em encontros com a escola, sejam eles como forem, porque são esses encontros que vão provocar inquietações, um olhar atento para outros espaços, uma busca pelo significado de estar lá, o que significa educar pela Geografia, educar pela Matemática.

Então, a identidade do Pibid não é fixa, depende de quem fala, isto é, quem está de fora vai enxergar um Pibid e nós, que estamos envolvidos com um projeto, vamos enxergar outro. Além disso, as circunstâncias fazem a diferença ao pensarmos na questão da identidade do Pibid, sendo, no entanto, inegável que a ideia de identidade traz uma marca, Se pudéssemos falar sobre o que deve estar marcando o Pibid, penso que é esse espaço de encontro entre a universidade e a escola, e as possibilidades e impossibilidades que esse encontro promove.

²⁵ Trata-se da pesquisa de mestrado Zaquiu (2014) que, em resumo, apresenta uma pesquisa referente ao Pibid em funcionamento junto ao curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Compreender os significados que ex-bolsistas do Pibid atribuem às ações deste programa para a sua formação foi o objetivo da pesquisa. Para tanto, seguindo os pressupostos metodológicos da História Oral, foi oferecido um curso de difusão de conhecimentos para ex-bolsistas do Pibid, visando à produção de narrativas (auto)biográficas contendo aspectos relativos à participação, avaliação e resultados do envolvimento dessas ex-bolsistas com tal programa. Realizou-se, também, um estudo bibliográfico sobre políticas públicas, formação formal de professores (de Matemática), documentos relativos ao Pibid, bem como entrevistas com o coordenador-geral de desenvolvimento de conteúdos curricular e de modelos experimentais da Capes e com a professora que iniciou as atividades do subprojeto Pibid/Matemática na Unesp/Rio Claro. Os resultados são apresentados a partir de quatro temáticas: Sobre Modelos de Ensino e Formação, Relações entre Teoria e Prática, Estágio Supervisionado e Pibid, Valorização, Parceria Universidade e Escola. Em linhas gerais, eles indicam que o Pibid vem agregar um modelo de formação de professores alternativo às licenciaturas, assumindo um conhecimento “na prática” no lugar de “para prática”; que a parceria estabelecida entre subprojeto Pibid–Edital 2009 e a disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado fortaleceu ambas as propostas, já que possuíam pressupostos de formação bem próximos; a parceria entre universidade e escola implicou em um primeiro passo para a valorização (na medida em que vivemos uma desvalorização) do magistério, como também elevou a autoestima das ex-bolsistas e as motivaram a seguir a carreira docente. Informações adicionais estão disponíveis em: ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Formação de Professores de Matemática** – Perspectivas de Ex-Bolsistas. 2014. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

Além disso, vale lembrar da complexidade de educar matematicamente, ou dito de outro modo, uma Educação Matemática que não seja compreendida como a Matemática para a Matemática. Para os integrantes da área da Educação Matemática, importa o esforço de educar pela Matemática, postura que exige sério comprometimento do professor.

Se pudéssemos separar em dois polos sintetizados as características de cada uma dessas posturas, diria que educar para a Matemática, por exemplo, demanda que o professor não extrapole o mundo da própria Matemática, ao falar de um determinado tema, não importa quem seja e nem quantos são os espectadores para os quais se está falando, isto é, pode-se falar para dez, cinquenta, ou cem, que a aula será a mesma. Entretanto, ao educar pela Matemática, faz toda a diferença saber para quem, quantos e em que contexto se fala. Por exemplo, em um cursinho pré-vestibular, fala-se para um público que pretende concorrer uma vaga na universidade. O que esse público quer? Querem aprender Matemática para passar nas provas, por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, da Fundação para o Vestibular da Unesp – Vunesp e da Fundação Universitária para o Vestibular – Fuvest.

Enfim, a Matemática, de certo modo, é um dispositivo de poder. Por isso, para aqueles que têm uma inclinação para a Educação Matemática, importa a atenção para questões éticas de seu ensino e para isso é fundamental que o professor assuma uma postura sensível diante dos enfrentamentos da carreira profissional.

O educador matemático precisa estar atento ao modo como a Matemática se dá na escola onde atua. Existem várias pesquisas que, atualmente, na área de Educação Matemática têm investido esforços para pensar como desenvolver um trabalho que se dê pela Matemática e não para a Matemática. Alguns exemplos podem facilmente ser encontrados nos trabalhos que envolvem a Etnomatemática²⁶, pois são pesquisas que se preocupam em saber quem são as pessoas envolvidas no trabalho e, a partir disso, como incorporar uma atitude de professor que se preocupe com o sentido que essas pessoas darão à Matemática que é ensinada.

²⁶ Sinteticamente, a Etnomatemática surgiu na década de 1970, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da Matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conhecimento. Informações adicionais podem ser encontradas na seguinte obra de Ubiratan D'Ambrosio: D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

Sobre o Pibid: marcas de uma política de formação docente em transformação

Neste texto apresento um breve traçado histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Tal apresentação intenciona configurar o cenário em que desenvolvi meus afazeres de pesquisa e contextualizar o Pibid no decurso histórico de seu surgimento. Para isso, em um sentido mais amplo, tomo como referência para essa composição, os editais, portarias, pareceres e relatórios relacionados ao Pibid, bem como trabalhos acadêmicos que problematizam algumas políticas públicas ligadas à educação no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. No que se refere ao Pibid na Universidade Estadual Paulista – Unesp¹ e, mais especificamente, nos desdobramentos desse programa na Unesp/Rio Claro, tomo como disparadores de perspectivas os trabalhos de Zaqueu (2014)², Mendonça e Fernandes (2016)³ e o projeto institucional da Unesp no Pibid, aprovado pelo edital Capes nº 061 de 02 de agosto de 2013⁴, pois foi durante a vigência desse edital que realizei o trabalho de produção de dados para este estudo, além das entrevistas que realizei.

Na busca por uma compreensão mais ampla sobre o contexto que envolve as atuais políticas públicas ligadas aos campo educacional do Brasil que operam na formação docente,

¹ Universidade criada no ano de 1976, resultada da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, então unidades universitárias situadas em diferentes pontos do interior paulista. Atualmente, a Unesp conta com 24 campi espalhados por diferentes cidades do interior e da capital paulista.

² Em síntese, a pesquisa de mestrado desenvolvida por Zaqueu (2014) é referente ao subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. O trabalho buscou elaborar uma compreensão sobre os significados que ex-bolsistas do Pibid atribuem às ações deste programa para a sua formação. Para tanto, foi organizado e oferecido um curso de difusão do conhecimento a ex-bolsistas do Pibid. Tal curso, visou à produção de narrativas (auto)biográficas contendo aspectos relativos à participação, avaliação e resultados do envolvimento das ex-bolsistas com o programa. No trabalho, Zaqueu (2014) apresenta um estudo sobre políticas públicas para a Educação, formação formal de professores, documentos relativos ao Pibid, bem como entrevistas com o coordenador-geral de desenvolvimento de conteúdos curricular e de modelos experimentais da Capes e com a professora que iniciou as atividades do subprojeto Pibid/Matemática em Rio Claro.

³ Trata-se de uma obra organizada pelas professoras Maria José da Silva Fernandes – professora da Faculdade de Ciências de Bauru, Departamento de Educação – e Sueli Guadalupe de Lima Mendonça – professora da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Departamento de Didática. Ambas são docentes com expressivo envolvimento nas atividades do Pibid/Unesp. A professora Sueli, por exemplo, respondia na ocasião em realizei essa pesquisa pela coordenação institucional do Pibid/Unesp, edital Capes nº 61 de 02 de agosto de 2013 e a professora Maria José atuava como coordenadora de área de gestão de processos educacionais do mesmo edital. Em linhas gerais, Mendonça e Fernandes (2016) registram e problematizam a participação da Unesp no âmbito do Pibid, no que se refere aos editais Capes nº 02 de 25 de setembro de 2009 e nº 11 de 20 de março de 2012, que vigoraram entre os anos de 2009 e 2013. No trabalho, Mendonça e Fernandes (2016) trazem uma coletânea de 18 artigos que versam sobre as ações desenvolvidas, em diferentes espaços, por várias licenciaturas e com distintas perspectivas teóricas, nos 16 subprojetos que compunham à época o Pibid/Unesp. “São diferentes vozes e olhares que se entrecruzam no registro das atividades desenvolvidas, mas que também representam o espírito do primeiro projeto institucional – um projeto plural que agregou, assim como o faz a ciência, diferentes nuances teóricas e metodológicas” (MENDONÇA; FERNANDES, 2016, p. 7).

⁴ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIB_ID.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

lancei mão do trabalho empreendido por Lopes (2016) que dentre outros aspectos, analisou o relatório “Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais” apresentado pela Câmara de Educação Básica – CEB e pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 2006⁵. Esse relatório – que tem por base um documento anterior, de 2005, da Secretária de Educação Básica – SEB e do Mec intitulado “Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio: Chamada Nacional” – é resultado de uma série de levantamentos e debates promovidos no âmbito da CEB e CNE e foi produzido por uma comissão especial instituída com o propósito de elaborar um estudo sobre medidas com potencial de superação do déficit docente no Ensino Médio.

Em linhas gerais, esse relatório conclui que o interesse dos jovens em optar pela carreira docente é cada vez menos acentuado em função da remuneração pouco atrativa, das condições inadequadas para o ensino, da violência que assola as escolas, da praticamente inexistente perspectiva de trabalho atrelada a uma formação continuada que se associe a um plano de carreira atrativo e também a baixa atratividade despertada por cursos de licenciatura com currículos considerados cada vez mais obsoletos. Entretanto, o relatório não se limita ao diagnóstico dos entraves que assolam a carreira docente, mas também propõe estratégias de curto e médio prazo que tendem a minimizar o risco da possibilidade daquilo que os autores do relatório consideram um “apagão” de professores, sobretudo, do Ensino Médio. São estratégias com caráter emergenciais, isto é, que se destinam a sanar limitações que tendem a reforçar o risco de agravamento da escassez de professores no país; e estratégias com caráter estruturais que demandam mais tempo de execução e buscam promover mudanças mais profundas na sistemática que envolve o processo de formação docente.

Dentre as propostas emergenciais destacam-se: contratação de profissionais liberais como docentes mediante aprovação em curso de complementação pedagógica; aproveitamento emergencial de alunos de licenciaturas como docentes; bolsas de estudos para alunos carentes em escolas da rede privada; incentivo ao retardamento das aposentadorias de professores; incentivo para professores aposentados retornarem à atividade docente; contratação de professores estrangeiros em disciplinas determinadas; e uso complementar das telessalas.

No que se refere às soluções compreendidas como estruturais, o relatório sinaliza as seguintes medidas: formação de professores por licenciaturas polivalentes; estruturar currículos envolvendo a formação pedagógica; instituir programas de incentivo às

⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

licenciaturas; criação de bolsas de incentivo à docência; critério de qualidade na formação de professores por educação à distância; integração da Educação Básica e o ensino superior; incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica.

Porém, para que tais medidas surtam efeitos positivos nesse processo, o relatório alerta para a necessidade de condições específicas e independentes a serem criadas por meio da efetivação dos seguintes pressupostos: constituição e efetividade de um sistema nacional de educação; realização de conferências nacionais de educação para todos; instituição da política nacional de formação de professores; participação permanente das instituições de ensino superior; currículos novos para os novos saberes; prioridade para as licenciaturas em Ciências da Natureza e Matemática⁶; medidas emergenciais contra a escassez de professores; mais investimentos na Educação Básica; instituição do piso salarial para os professores do Ensino Médio; informatização das escolas e provê-las de comunicação via internet; livros didáticos gratuitos para o Ensino Médio; transporte escolar e merenda escolar também para o Ensino Médio (LOPES, 2016).

A partir dos dados apresentados por esse relatório, algumas políticas públicas educacionais de incentivo e de manutenção da formação docente foram criadas pela Capes com o objetivo de atender as demandas emergenciais e estruturais que o relatório sinaliza. Políticas públicas, segundo Teixeira (2002), Lourenço (2005), Souza (2006), Schenini (2012) e Lopes (2016), derivam de relações de poder, de buscas técnicas, de demandas da sociedade e de lutas pela sobrevivência e pela sustentabilidade. Nesse sentido, o processo de formulação e implementação de uma política pública é uma tarefa eminentemente política, ao passo que determinados grupos sociais, para terem executadas as demandas públicas de seu interesse, influenciam as decisões dos representantes governamentais. Para que uma política seja pública devem ser consideradas algumas circunstâncias, como: qual o público ao qual se destinarão os resultados e/ou benefícios de sua implementação e se o processo de elaboração foi submetido ao debate público.

Em síntese, para os autores sinalizados no parágrafo anterior, uma política pública pode ser considerada de interesse do estado – e não apenas de um grupo reduzido de pessoas –, se envolve decisões sobre questões de ordem pública com ampla envergadura e que primam pela satisfação do interesse de uma coletividade por meio de objetivos sistêmicos e estruturais. Perfazem estratégias da atuação pública e se estruturam por meio da composição de um

⁶ Embora o relatório sinalize a necessidade de que as políticas públicas voltadas para a formação de professores devam abranger a completude dos conteúdos curriculares, a evidente insuficiência de professores habilitados para Física, Química, Matemática e Biologia (Ciências), assenta esses cursos de licenciatura em grau de precedência.

processo decisório complexo que envolve diversas variáveis que impactam a realidade. Estão sempre sob gerência da autoridade formal e legalmente constituída para promovê-las, no entanto, tal responsabilidade vem sendo cada vez mais compartilhada – principalmente em nações acentuadamente democráticas – com a sociedade civil, por meio do desenvolvimento de uma ampla rede de mecanismos de envolvimento com o processo decisório (LOPES, 2016).

Vale destacar que algumas políticas, propostas e seguidas por um determinado governo, em um momento específico da trajetória de desenvolvimento político de um país, podem ser confundidas ao que comumente é designado como política pública de estado, pois operam com certo número de elementos objetivos que podem ser categorizados como sistêmicos e estruturais, no entanto, tais políticas podem ser a expressão tão somente do desejo passageiro de um governo ocasional, em uma conjuntura específica, geralmente limitada no tempo, da vida política desse mesmo país, o que a insere na categoria de orientações passageiras ou circunstanciais. Essas políticas de governo comumente são decididas e propostas pelo executivo de um país, por meio de um processo menos complexo e sistemático de formulação e implementação de medidas que visam responder às demandas da própria agenda política do país. Podem envolver escolhas complexas, porém a trajetória entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada – de governo – é bem mais curta e simplificada, restringindo-se geralmente ao plano administrativo, ou à competência dos ministérios setoriais (SCHENINI, 2012).

Alternativamente, pensar em políticas públicas de estado, envolve burocracias de mais de uma agência do Estado e para que sejam efetivadas dependem de sua passagem pelo Parlamento ou por múltiplas instâncias de discussão, depois que sua tramitação no interior de uma esfera – ou mais de uma – da máquina do Estado foi permeada por estudos técnicos, simulações, análises de impacto, efeitos econômicos e/ou orçamentários, cálculo de custo-benefício considerando toda a trajetória da política que será implementada. Sua definição pode se arrastar ao longo do tempo, bem como a eventual análise pelo Parlamento, já que políticas públicas de estado, que efetivamente se enquadram nessa designação, comumente envolvem alterações de várias normativas ou disposições pré-existentes e incide em setores mais ampliados da sociedade (TEIXEIRA, 2002).

Teixeira (2002) e Schenini (2012) lembram que para que uma política pública seja elaborada e executada é necessário definir previamente quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. Tais definições se relacionam com as condições do regime político em que se vive, com o nível de preparo e organização da sociedade civil e com a

cultura política em vigência. Vale destacar que o alcance dos propósitos estabelecidos por uma política pública, à revelia de sua importância, está amarrado à capacidade gestora da administração pública, ou seja, os resultados positivos na aplicação das políticas públicas encontram-se diretamente atrelados às atribuições e capacidades administrativas do governo. Isso significa dizer que a insensibilidade ou a austeridade de uma cúpula administrativa frente à uma política pública compreendida como potente para o trato de uma demanda social, pode fazer com que a envergadura dessa política e conseqüentemente seus efeitos sejam significativamente reduzidos.

Pensando no âmbito educacional do Brasil – sobretudo no contexto que envolve o processo de formação docente –, ao analisar o relatório de gestão referente ao período descrito entre os anos de 2009 e 2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica⁷ e a pesquisa, também nacional, da Fundação Carlos Chagas de 2014⁸, é possível observar as políticas públicas que foram implementadas pela Capes com o propósito de atender aos objetivos assinalados pelo relatório de 2006 do CEB/CNE. São elas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; Observatório da Educação – Obeduc; Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência; Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE; Programa Novos Talentos; e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid.

O Parfor foi lançado em 28 de maio de 2009, atende aos pressupostos do relatório do CEB/CNE de 2006. O programa possui características emergenciais que visam o estímulo da formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. É desenvolvido por meio da colaboração entre a União – representada pela Capes –, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O Parfor estimula a implantação de turmas especiais nos seguintes cursos e programas: Primeira licenciatura, destinada aos docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não possuem formação em nível superior; Segunda licenciatura, oferecida aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuam em área distinta da sua formação acadêmica inicial; Formação pedagógica, para os docentes graduados, mas sem licenciatura. Os princípios pedagógicos do Parfor fundamentam-se nas mesmas ações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação

⁷ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2018.

⁸ Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/298/showToc>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

Básica, explicitados no Art. 2º do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009⁹, somam-se a esses princípios os objetivos próprios do PARFOR que são: induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela LDB; promover a articulação entre as instituições formadoras e as secretarias de educação para o atendimento das necessidades de formação dos professores, de acordo com as especificidades de cada rede; contribuir para o alcance da meta 15 do PNE, oferecendo aos professores em serviço na rede pública, oportunidade de acesso à formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; incentivar o desenvolvimento de propostas formativas inovadoras, que considerem as especificidades da formação em serviço para professores da Educação Básica, buscando estratégias de organização de tempos e espaços diferenciados que contemplem esses atores; estimular o aprimoramento dos projetos pedagógicos de curso das licenciaturas, tendo por base as experiências observadas nas turmas especiais implementadas.

Obeduc é uma política criada pelo Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006¹⁰ que atende a solução estrutural que visa a “integração da Educação Básica e o ensino superior” do relatório do CNE/CEB de 2006. Trata-se de uma proposta de incentivo à articulação entre programas de pós-graduação e Educação Básica e desenvolvido em parceria com o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. O fundamento pedagógico que norteia o programa é o trabalho coletivo de pesquisadores, professores da Educação Básica, graduandos e pós-graduandos na produção de conhecimento no campo educacional. Também é atribuição do Obeduc, proporcionar uma articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e operar uma divulgação da produção e dos resultados encontrados, compartilhando conhecimento, boas práticas e promovendo a integração da pesquisa à dinâmica da universidade e dos sistemas públicos de Educação Básica. Objetivamente, o programa busca: contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação; estimular a criação, o fortalecimento e a ampliação de áreas de concentração em educação em programas de pós-graduação *stricto sensu* existentes no país, nos diferentes campos do conhecimento; incentivar a criação e o desenvolvimento de programas de pós-graduação interdisciplinares e multidisciplinares que contribuam para o avanço da pesquisa educacional; ampliar a produção

⁹ Revogado posteriormente pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 31 out. 2018.

¹⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 31 out. 2018.

acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação; apoiar a formação de recursos humanos em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação educacional e formação de docentes; promover a capacitação de professores e a disseminação de conhecimentos sobre educação; fortalecer o diálogo entre a comunidade acadêmica, os gestores das políticas nacionais de educação e os diversos atores envolvidos no processo educacional; estimular a utilização de dados estatísticos educacionais produzidos pelo Inep como subsídio ao aprofundamento de estudos sobre a realidade educacional brasileira; organizar publicação com os resultados do Observatório da Educação¹¹.

O programa Prodocência teve início na Secretaria de Educação Superior – Sesu e no Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior – Depem, do MEC, com o edital nº 011/2006¹². Posteriormente, o edital nº 002/2008¹³ foi lançado em parceria com a Capes e a partir do Edital nº 028/2010¹⁴, a Capes passou a se responsabilizar pelo o financiamento do programa. A Portaria nº 119, de 09 de junho de 2010, institucionalizou o Prodocência. Por meio da publicação da Portaria nº 40, de 3 de abril de 2013¹⁵, foi apresentado o regulamento do programa que atende a solução estrutural com foco em “instituir programas de incentivo às licenciaturas” do relatório do CNE/CEB de 2006. O Prodocência não deve ser confundido com o Pibid, pois enquanto o Pibid se ocupa da prática do licenciando na escola pública, desde o início de sua formação, o propósito do Prodocência é observar, analisar e avaliar as boas práticas do Pibid, do Parfor, do Programa Novos Talentos, os estudos e as pesquisas do Obeduc e diversos outros estudos e avaliações realizados no país e no exterior, investigar tendências e perspectivas da formação de docentes e, a partir delas, propor inovações e aprimoramento na formação de professores. Além disso, o Prodocência zela pela formação dos formadores, coloca em debate a renovação das licenciaturas buscando possibilitar que os formadores dos futuros professores tenham a oportunidade de se autoavaliar e aprimorar suas práticas e estratégias didáticas, aperfeiçoando a docência universitária no que se refere à formação do magistério da Educação Básica. Em

¹¹ O Observatório da Educação foi criado por meio de decreto presidencial nº 5.803 de 08 de junho de 2006 e objetivamente visa estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado, por meio de financiamento específico.

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Prodocencia/resultado_edital_prodocencia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

¹³ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/edital_prodocencia2008.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

¹⁴ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_Prodocencia28_2_010.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

¹⁵ Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-Capes-040-2013-04-03.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

termos objetivos, o Prodocência visa: fomentar projetos pedagógicos que contemplem novas formas de gestão institucional e a renovação da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, inclusive com a inserção de tecnologias da informação e da comunicação nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes; estimular propostas de integração da educação superior com a Educação Básica, de articulação entre teoria e prática e de cooperação entre unidades acadêmicas; apoiar propostas institucionais que se orientem para a superação de problemas identificados nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura; apoiar a implementação de novas propostas curriculares para a formação de professores; apoiar ações que promovam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos educadores, seja ele realizado de modo presencial, semipresencial ou a distância; apoiar projetos institucionais que busquem incorporar resultados decorrentes de projetos desenvolvidos no âmbito de programas apoiados pela Capes, como o Obeduc, o Pibid, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, o Parfor, o Programa Novos Talentos e outros de valorização do magistério da Educação Básica.

Life é um programa criado pela Portaria nº 104, de 13 de julho de 2012¹⁶. Sua elaboração foi realizada com vistas ao atendimento da necessidade de ampliação do acesso dos cursos de formação docente aos modernos recursos tecnológicos e de inovação educacional. O programa é destinado à contribuição da elevação da capacidade de inovação e de criatividade nas licenciaturas por meio do fomento à aquisição de tecnologias educacionais que promovam, por exemplo, o diálogo interdisciplinar e entre os programas institucionais de formação docente. O Life direciona-se ao atendimento do pressuposto que trata dos “currículos novos para os novos saberes” do relatório do CNE/CEB de 2006. Fazem parte do Life, instituições públicas de educação superior que ofereçam, minimamente, dois cursos de licenciatura em diferentes disciplinas/áreas de formação docente para a Educação Básica e participem de pelo menos um dos seguintes programas de Educação Básica da Capes: Parfor, Pibid, Prodocência, Obeduc, Novos Talentos, Projetos Especiais e Licenciaturas e Mestrados Profissionais em Rede apoiados pela UAB. Em termos objetivos, o Life pretende: proporcionar formação de caráter interdisciplinar a estudantes de licenciatura; estimular a articulação entre conhecimentos, práticas e tecnologias educacionais em diferentes cursos de licenciatura; promover o domínio e o uso das novas linguagens e tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de formação de docentes; permitir o aprendizado, a socialização e

¹⁶ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-104-de13072012.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

o desenvolvimento coletivo de práticas e metodologias, considerando o conhecimento de diferentes disciplinas; ampliar as oportunidades de criação de espaço que estimule e propicie o desenvolvimento de pesquisa e investigações sobre a atividade docente; promover a criação de espaço para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que envolvam os alunos das escolas públicas de Educação Básica, os licenciandos e os professores dos programas de formação da IES, impulsionando atitudes autônomas de formação; promover a valorização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia.

O Programa Novos Talentos lançado por meio do edital nº 033 de 02 de junho 2010 da Capes¹⁷ tem como propósito promover atividades extracurriculares para alunos e professores das escolas da rede pública de Educação Básica. Essas atividades devem ocorrer preferencialmente em períodos de férias e/ou em horários que não interfiram na frequência escolar, valorizando espaços inovadores, como as dependências das universidades, laboratórios, centros avançados de estudos e pesquisas, museus e outras instituições. A ideia que envolve o programa tem a ver com a possibilidade de aproximação dos cursos de graduação e de pós-graduação das escolas públicas, contemplando o currículo da Educação Básica e articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) inovadoras, contribuindo para enriquecer a formação de alunos e docentes. O Programa Novos Talentos direciona-se à solução estrutural que prima pela “integração da Educação Básica e o ensino superior” do relatório do CNE/CEB de 2006. Objetivamente, o programa pretende: tornar o conhecimento científico acessível a professores e estudantes da Educação Básica da escola pública, aproximando-o de seu cotidiano e visando a transformação da realidade; capacitar professores e estudantes a prosseguirem com seu aprendizado, de modo continuado, contribuindo para uma formação que responda às demandas da sociedade moderna, do mercado de trabalho e do exercício pleno da cidadania; estimular programas das escolas públicas que levem à melhoria das condições de aprendizagem e à socialização dos jovens, favorecendo sua promoção e integração social; despertar vocações em estudantes de baixa renda para carreiras tecnológicas e científicas, propiciando sua preparação para o acesso nos cursos das IES públicas; capacitar professores da rede pública com vistas ao seu desenvolvimento profissional, contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da Educação Básica; incentivar a produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos inovadores, visando à melhoria das condições de aprendizagem da língua materna e das ciências, em articulação com a realidade local, regional

¹⁷ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_033_Novos_Talentos.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

e global; viabilizar maior interação entre o meio acadêmico – notadamente estudantes de graduação, pós-graduação, grupos e centros de estudos e pesquisas – com as escolas públicas de Educação Básica.

Já o Pibid, cenário de minha pesquisa, é um programa relacionado à formação formal de professores que foi efetivamente implementado no ano de 2007, por meio de uma iniciativa do MEC, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, da Sesu e da Capes. Seu lançamento ocorreu por meio do edital MEC/Capes/FNDE nº 001 de 12 de dezembro de 2007¹⁸, que contemplava exclusivamente as Instituições Federais de Ensino Superior e os Institutos Federais de Educação Tecnológicas, que ofereciam cursos de licenciatura plena e que tivessem nota satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Em tal edital, o incentivo à formação de professores para a Educação Básica tinha uma inclinação ao Ensino Médio. Além disso, nesse primeiro edital do Pibid, no que se refere à seleção de bolsistas, os alunos egressos de escolas públicas e com renda familiar per capita de até um salário mínimo tinham prioridade de seleção. No dia 16 de setembro de 2009 foi lançada a Portaria Normativa Capes nº 122¹⁹, que passou a instituir, no âmbito da Capes, o Pibid. Em tal portaria, evidencia-se que as ações desenvolvidas no Pibid têm uma propensão ao incentivo, aperfeiçoamento e valorização do magistério para a Educação Básica brasileira. O Pibid, entre outras medidas, visa atender as seguintes soluções estruturais propostas pelo relatório do CNE/CEB de 2006: “instituir programas de incentivo às licenciaturas”, “criação de bolsas de incentivo à docência”, “integração da Educação Básica e o ensino superior” e “incentivo ao professor universitário que se dedica à Educação Básica”.

No cenário que envolve as políticas públicas de fomento à educação, o Pibid surge por meio de uma iniciativa do governo federal com vistas ao desenvolvimento da qualidade da Educação Básica pública brasileira. O programa integra também um conjunto de ações e reformas que tiveram início a partir da promulgação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica, instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 009/2001 e da Resolução CNE/CP nº 001/2002²⁰. Nesse sentido, o Pibid é constituído a partir de um conjunto de objetivos que primam pela redução dos problemas

¹⁸ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018. Aliás, a íntegra dos editais do Pibid publicados entre os anos de 2007 e 2018 está disponível em: <http://capes.gov.br/educacao-basica/capes_pibid/editais-e-selecoes>. Acesso em: 01 mai. 2017.

¹⁹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

²⁰ Respectivamente disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> e <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 31 out. 2018.

centrais relacionados à formação e à valorização dos professores da Educação Básica em todo o Brasil.

Segundo o relatório de gestão do período correspondente entre os anos de 2009 e 2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, da Capes, o lançamento do Pibid, em 2007, priorizou o atendimento das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, em função da carência de professores nessas disciplinas. Entretanto, a partir dos resultados iniciais positivos, a implementação crescente de políticas de valorização do magistério e o aumento da demanda, sobretudo, a partir de 2009, fez com que o Pibid passasse a atender toda a Educação Básica, inclusive, a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo e educação quilombola. Posteriormente às adequações necessárias ao seu pleno funcionamento, o programa passou a considerar que a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas caberiam às instituições participantes, desde que verificada a necessidade educacional e social do local ou da região em que se inserem. Vale destacar, além disso, que o Pibid opera de modo distinto se comparado ao estágio supervisionado, já que tem uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo CNE para a prática do estágio e também por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. No Pibid, espera-se que a inserção dos futuros professores no cotidiano das escolas seja orgânica e não limitada a um caráter de observação, como pode acontecer no estágio supervisionado.

Em 2009 houve o lançamento do segundo edital do Pibid, a saber: edital Capes nº 002 de 25 de setembro de 2009, que passou a contemplar as instituições estaduais de ensino superior. Zaqueu (2014) realça que o lançamento deste edital foi um marco significativo na história do Pibid, isto porque, a partir de sua publicação, houve uma ampliação substancial no campo de ações do programa. Posteriormente, em 2010, com a publicação do edital Capes nº 018 de 13 de abril de 2010, o Pibid passa a contemplar as instituições educacionais públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos e também as instituições interessadas nos programas de formação de professores com inclinação à atuação em escolas indígenas de Educação Básica e para atuarem na educação do campo, de modo especial, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas rurais. Na sequência, com as publicações dos editais Capes nº 001 de 03 de janeiro de 2011 e nº 011 de 20 de março de 2012, a Capes abre a possibilidade de contemplação do Pibid por parte de todas as instituições públicas de ensino superior nacionais.

No dia 02 de agosto de 2013 foi lançado o edital Capes nº 061, que vigorou entre os anos de 2014 e 2017 nas instituições de educação superior públicas e privadas sem fins

lucrativos. Inclusive, a produção dos dados para minha pesquisa foi realizada durante o período de vigência desse edital, nele destaca-se: que o Pibid visa incentivar a formação de professores para a Educação Básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação formal de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior públicas; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais²¹; e incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Esse edital inaugura um novo momento do Pibid que deixa de ser uma política de governo e passa a figurar como uma política pública de estado para a educação, isto é, em abril de 2013, o Pibid foi incorporado à lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, atual LDB, e que em seu artigo 62, passa a instituir que “União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas Instituições de Educação Superior”. Aliás, é possível destacar que a transformação do Pibid em uma política pública nacional de formação formal de professores, de certa forma, rompeu com um processo regular de desenvolvimento das ações que envolvem a educação no país, ou seja, comumente as ações que envolvem a educação e, mais especificamente, a formação de professores, não é um projeto de nação, mas um projeto de governo. Isso é algo que limita o processo, já que quando se é instituído um projeto de formação de professores com uma envergadura nacional e não como um projeto de um governo específico, quem vai se eleger, se compromete com a política pública. Em síntese, compreendo que o processo de formação de professores, não

²¹ As atividades do Pibid devem ser cumpridas levando em consideração os aspectos normativos previstos na Portaria Capes nº 122 de 16 de setembro de 2009 e os critérios definidos em edital, tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do Ideb.

pode ficar submetido às oscilações que a democracia produz e que tem um efeito sequencial de alterações de políticas.

Com vistas aos objetivos previstos no edital lançado em 2013, o Pibid oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura, participantes do projeto desenvolvido por instituições de educação superior em parceria com escolas da Educação Básica da rede pública de ensino. Nesse contexto, uma das exigências mais específicas imposta aos projetos, é que esses devem promover a inserção dos professores em formação no contexto das escolas públicas desde o início da formação acadêmica, para que tenham a possibilidade de desenvolver e se envolver com atividades didático-pedagógicas orientadas por um docente da universidade e um professor da escola, ambos desenvolvendo um papel de formador desse aluno da licenciatura, bolsista do Pibid.

Além de oferecer bolsas aos estudantes dos cursos de licenciatura que desenvolvem um subprojeto Pibid, o edital Capes nº 061 previa também a concessão de outras quatro modalidades de bolsa aos participantes do projeto institucional, as denominações e os valores correspondem a: iniciação à docência – alunos dos cursos de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto. Valor: R\$ 400,00; supervisão – concedida aos professores das escolas públicas de Educação Básica que supervisionam, no mínimo cinco, e no máximo, dez bolsistas da licenciatura. Os professores supervisores cumprem o papel de facilitador da articulação entre teoria e prática e buscam tornar a escola pública protagonista no processo de formação de novos docentes. Valor: R\$ 765,00; coordenação de área – para os professores do curso de licenciatura que coordenam o subprojeto. Os professores coordenadores de área são responsáveis pelo planejamento, organização e execução das atividades previstas para a sua área, pelo acompanhamento dos alunos e pela articulação e diálogo com as escolas públicas em que os bolsistas de iniciação à docência exercem suas atividades. Valor: R\$ 1400,00; coordenação de área de gestão de processos educacionais – direcionada ao professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na instituição de educação superior. Valor: R\$ 1400,00; coordenação institucional – para um professor da licenciatura que coordena projeto na instituição de educação superior. Vale destacar que só é concedida uma bolsa dessa modalidade por projeto institucional. O professor coordenador institucional é o responsável perante a Capes por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no projeto de sua instituição. Valor: R\$ 1500,00. Além disso, as instituições participantes do Pibid podem receber recursos financeiros para custear despesas essenciais à execução do projeto, como: a aquisição de material de consumos para as

atividades desenvolvidas nas escolas. Tais recursos podem ser concedidos tanto em caráter de custeio como de capital, conforme for definido nos editais de seleção publicados pela Capes.

No que se refere à participação da Unesp no Pibid, Mendonça e Fernandes (2016) realçam que é pelo compromisso dessa universidade com a formação inicial e continuada de professores e com a melhoria das escolas públicas paulistas que a instituição se alinhou às propostas do Pibid. Aliás, segundo as mesmas autoras, esse compromisso é avalizado pela amplitude de cursos de licenciatura oferecidos pelas diversas unidades da universidade, distribuídos em todas as regiões do estado de São Paulo. Tais cursos, em sua maioria, prezam por ações de parceria entre a universidade e as escolas públicas estaduais e municipais de cada região²².

Foi no mês de fevereiro de 2010 que a Unesp iniciou sua participação no Pibid. Isso ocorreu a partir da aprovação do projeto institucional denominado “O projeto de formação de licenciandos: ações conjuntas da universidade pública e da escola de Educação Básica”, por meio do edital Capes nº 002 de 25 de setembro de 2009, sob coordenação da professora Maria Antonia Granville, docente à época do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, no Departamento de Educação. A este projeto estavam agregados 12

²² Inclusive, esse envolvimento com o processo de formação de professores remonta as origens da universidade, isto porque, dentre as 14 unidades universitárias que vieram a compor a Unesp nos anos seguintes a 1976, sete eram constituídos pelas chamadas Faculdades de Filosofia, voltadas preferencialmente para a formação de professores que comporiam os quadros das escolas secundárias do estado de São Paulo. Desse conjunto fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, de Araraquara, de Franca, de Marília, de Presidente Prudente, de Rio Claro e de São José do Rio Preto. Dentre os programas desenvolvidos pela universidade, o Núcleo de Ensino apresenta-se como uma iniciativa muito próxima às ideias que figuram nas demandas do Pibid. Trata-se de um programa criado em 1987, com a finalidade de defender e contribuir com o ensino público. Os Núcleos de Ensino têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional, a formação inicial dos alunos nos diferentes cursos de graduação e a formação continuada dos docentes em exercício, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. De autoria dos docentes pertencentes à Unesp, os projetos devem estar articulados com profissionais vinculados às escolas públicas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio ou ainda, serem elaborados por docentes da Unesp que se interessem em desenvolver projetos no âmbito da Universidade. Com tal formato, os projetos visam co-responsabilizar as instituições partícipes pela qualidade e constante inovação da educação pública, desenvolver ações e práticas de caráter disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, bem como novas experiências pedagógicas e práticas inovadoras, em termos de: estabelecer parcerias com prefeituras, diretoria de ensino, escolas estaduais e municipais; estimular, desenvolver e manter o trabalho em equipe e multiequipe, a fim de possibilitar estudos teóricos e práticos, em diferentes especialidades para a educação; formar profissionais competentes, futuros egressos, em consonância com as transformações sociais e tecnológicas; desenvolver competências docentes relacionadas às suas tarefas de educadores, vistas pela ótica do ensino das disciplinas que lecionam, da aprendizagem dos seus alunos com formação adequada a mudanças que a sociedade nos coloca; desenvolvimento de programas, cursos, oficinas pedagógicas e de outras atividades relevantes à educação e ao desempenho do profissional; desenvolvimento de temas significativos para a educação e para a política educacional paulista e brasileira. Os projetos devem estar enquadrados em pelos menos um dos itens a seguir: processos de ensino, de aprendizagem dos componentes curriculares; metodologias do ensino inovadoras; produção de materiais didáticos inovadores; tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais; estrutura, gestão e relações humanas na escola; elementos históricos e culturais brasileiros; educação inclusiva. Tais informações possuem livre acesso no histórico da Unesp disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/apresentacao/historico/>> e na apresentação do Núcleo de Ensino da Unesp em: <<https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino17175/apresentacao/>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

subprojetos coordenados por professores vinculados aos seguintes cursos de licenciatura: Artes, Biologia, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Matemática, Pedagogia e Química. Cursos esses oferecidos nos campi da universidade nas seguintes cidades: Araraquara, Bauru, Botucatu, Guaratinguetá, Ilha Solteira, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro, São José do Rio Preto e São Paulo. Tal projeto contou com 240 bolsistas dos cursos de licenciatura, 28 professores supervisores nas escolas públicas parceiras, 12 coordenadores de área responsáveis pelas organizações das ações na universidade e uma coordenadora institucional.

No ano de 2011 com o lançamento do edital Capes nº 001 de janeiro de 2011, a Unesp teve um novo projeto institucional aprovado com o título “Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da Educação Básica em um programa institucional: a redefinição de papéis e compromissos sociais da escola formadora e da escola coformadora nesse processo” (conhecido na universidade por Pibid 2011) e que se desenvolveu em paralelo com o projeto iniciado no ano de 2010. Ao Pibid 2011 estavam agregados 13 subprojetos coordenados por professores dos cursos de Pedagogia dos campi da universidade em Araraquara, Marília e São José do Rio Preto; licenciatura em Matemática em Ilha Solteira e São José do Rio Preto; licenciatura em Letras, em Araraquara e São José do Rio Preto; licenciatura em Ciências Biológicas em Assis, Jaboticabal e São José do Rio Preto; licenciatura em Educação Física em Presidente Prudente; licenciatura em Física em Ilha Solteira; Interdisciplinar (Pedagogia e licenciaturas em Educação Artística e Educação Física) em Bauru; Interdisciplinar (Pedagogia e licenciaturas em Educação Física e Geografia), em Rio Claro.

De acordo com Mendonça e Fernandes (2016), para facilitar a articulação para a realização de atividades e encontros regionais previstos no projeto institucional Pibid 2011, os subprojetos foram divididos geograficamente em polos da seguinte maneira: polo 1 – Ilha Solteira e São José do Rio Preto; polo 2 – Rio Claro, Araraquara e Jaboticabal; polo 3 – Bauru, Marília, Ourinhos e Presidente Prudente.

Em 2012, com a publicação do edital Capes nº 011 de 20 de março de 2012, Mendonça e Fernandes (2016) lembram que houve a possibilidade de ampliação de 2 subprojetos já em andamento: Geografia em Ourinhos e Interdisciplinar em Rio Claro. Os 8 subprojetos listados a seguir, foram aprovados neste novo edital e agregados ao projeto institucional Pibid 2011: Pedagogia em Presidente Prudente; as licenciaturas em Letras, Ciências Biológicas e História em Assis; as licenciaturas em Física e Química em São José do Rio Preto; e licenciatura em História em Franca.

Segundo Mendonça e Fernandes (2016), desde o início da execução do programa Pibid na Unesp, além dos professores coordenadores de área dos subprojetos, dos professores supervisores das escolas públicas parceiras, dos licenciandos dos cursos de graduação da Unesp, do coordenador institucional e do coordenador de gestão de processos educacionais, que são bolsistas da Capes, o programa conta também com um significativo número de professores colaboradores da Unesp, isto é, voluntários que atuam diretamente na orientação dos alunos bolsistas. Além das bolsas, o programa também conta com o repasse da Capes da verba de custeio para o desenvolvimento das atividades, no valor de R\$ 750,00 por bolsista para cada ano de vigência do projeto institucional. Além disso, a reitoria da Unesp, por meio de recursos destinados à Pró-Reitoria de graduação – Prograd, contribui com as despesas de transporte para deslocamento dos licenciandos até a escola parceira e com a realização dos eventos acadêmico-científicos, gerais e regionais, previstos no projeto institucional.

Tais subprojetos foram desenvolvidos até o final do ano de 2013, quando foi publicado o edital Capes nº 061 de 02 de agosto de 2013, em que houve a aprovação do projeto institucional “Pibid 2013 – Unesp”, sob coordenação da professora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e vigorou no quadriênio 2014/2017²³. A partir de tal aprovação, houve uma ampliação vigorosa da participação da Unesp no Pibid, isto é, o novo projeto institucional passou a contar com: 931 bolsistas de iniciação à docência, 162 supervisores, 78 coordenadores de área, 04 coordenadores de gestão de processos educacionais e 01 coordenadora institucional. Além disso, é desenvolvido em parceria com outros programas da universidade, também relacionados à formação de professores, a saber: Life; Obeduc; Parfor; e Prodocência. Especificamente em relação às ações atuais do Pibid na Unesp/Rio Claro²⁴, estão inclusos no projeto institucional aprovado no edital Capes nº 061/2013, sete subprojetos de cursos de licenciatura do campus, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Matemática e Pedagogia.

De modo geral, o relatório da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica de 2013, as pesquisas da Fundação Carlos Chagas de 2014 e os trabalhos desenvolvidos por Fetzner e Souza (2012), Honório (2014), Zaqueu (2014), Gonzatti (2015), Gomes e Souza (2016), Lopes (2016), Rodrigues (2016), Sousa (2018), dentre outros, avaliam que o Pibid é

²³ O projeto institucional da Unesp no Pibid, destaca que a proposta submetida e aprovada no edital Capes nº 61/2013, trata-se de um plano de continuidade e ampliação da proposta iniciada no ano de 2009.

²⁴ Campus da Unesp tem origem na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, criada pelo Governo do Estado no ano de 1958. Está localizado a aproximadamente 180 quilômetros da capital paulista e conta com o Instituto de Biociências – IB, o Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE e o Centro de Estudos Ambientais – CEA. Em nível de graduação o IB oferece os cursos de Ciências Biológicas, Ecologia, Educação Física e Pedagogia. E o IGCE oferta os cursos de Ciências da Computação, Engenharia Ambiental, Física, Geografia, Geologia e Matemática.

uma política de formação de professores que contribui para um processo formativo voltado à reflexão e à problematização de circunstâncias reais relacionadas às atividades docentes e de que seus resultados sinalizam tanto o impacto do programa nos cursos de formação docente, na autoestima de seus agentes como sugerem que sua consolidação, em termos de política pública, se configura como uma ação do MEC verdadeiramente estruturante para um processo potente de valorização do magistério.

Entretanto, ainda que essas análises avaliem o Pibid de um modo significativamente promissor, rumores – regidos pelos recorrentes conflitos entre o que seja uma política pública de estado e uma política de governo – sobre modificações profundas na estrutura do programa, bem como a possibilidade de seu desmantelamento ou de sua descontinuidade, tornaram-se frequentes em meio à crise política que se instaurou no Brasil a partir de 2016. O próprio ministro da Educação naquele período, Aloízio Mercadante, colocou em dúvida a efetividade do Pibid ao afirmar que apenas 18% dos egressos do programa estavam efetivamente envolvidos com o exercício da docência nas escolas públicas da Educação Básica, o que, por exemplo, poderia justificar que o governo federal, por meio da Capes, operasse um processo de revisão sobre os investimentos e o número de bolsas do programa.

2016 foi um ano em que o Pibid sofreu diversos ataques, sobretudo com a possibilidade eminente de seu encerramento. Um exemplo disso, foi que o sistema de registro dos participantes dos subprojetos Pibid ficou indisponível para que novos integrantes fossem incorporados ao programa durante um período significativo, isto é, havia a possibilidade de baixa no sistema daqueles que deixavam o Pibid, mas não era possível incluir novos atores às funções ociosas. Mas, foi em 15 de abril daquele ano que efetivamente um desses ataques se concretizou com a publicação, no DOU – Diário Oficial da União, da Portaria nº 046/2016 por decisão arbitrária do Presidente da Capes, Carlos Afonso Nobre, com vistas a alterar a composição do programa. Tal portaria redesenhava a estrutura do Pibid, deixando-o com o intuito de “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática” somente para as escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb menor que o estabelecido como meta pelo Ministério da Educação, no caso de Rio Claro, por exemplo, nenhuma escola estaria no padrão, extinguindo o Pibid da cidade. Com isso, possivelmente, uma falsa impressão de que o ensino em Rio Claro estaria muito bem seria instituída.

Segundo os professores que entrevistei, por exemplo, a publicação dessa portaria desconsiderou o processo de diálogo daquilo que foi chamado pelo próprio MEC de “grupo de trabalho”, com a participação de parlamentares, representantes dos coordenadores

institucionais do Pibid, entidades que representavam reitores, estudantes, redes de ensino e sociedade. De modo arbitrário, sem transparência, desrespeitando decisões tomadas em audiências públicas no Congresso Nacional e tirando proveito das circunstâncias da crise política que mobilizava o país naquele período, a Capes atuou para desestruturar o programa. Inclusive, com a anuência de Aloísio Mercadante, a postura assumida pela Capes colocou em risco o trabalho em andamento, orientado pelo compromisso firmado pelo governo de continuidade dos projetos aprovados nos Editais nº 061/2013 e nº 066/2013 até 2018, prorrogáveis por mais quatro anos. Felizmente, por meio dos atos mobilizados pelo Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid – Forpibid e pelas notas de repúdio publicadas pelas diversas instituições que alocam subprojetos Pibid, que ganharam força nas redes sociais, em 15 de junho de 2016, foi publicado no DOU a Portaria Capes nº 084/2016 que revogou a Portaria nº 046/2016 e garantiu a continuidade do Pibid em todo o país até o ano de 2017.

Após essa revogação, a própria secretária executiva do MEC à época, Maria Helena Guimarães de Castro, admitiu que a decisão de publicação da Portaria nº 46/2016 foi feita sem análise técnica anterior, circunstância que além de gerar insegurança jurídica, ocasionou uma imprevisibilidade de seu impacto sobre os cenários formativos a que se destina o Pibid. Entretanto, o transtorno já estava causado e teve reflexos ao longo de todo o período compreendido entre a revogação da portaria nº 46/2016 e a finalização dos projetos Pibid aprovados nos editais de 2013, ocorrida em fevereiro de 2018. Por exemplo, durante o ano de 2017 os rumores de que o Pibid seria substituído pelo Programa Residência Pedagógica – PRP, geraram um clima de revolta em seus integrantes, pois o anúncio de uma “nova política de formação de professores” feita em 18 de outubro de 2017 e lançada em 28 de fevereiro de 2018, baseada em uma Base Nacional de Formação Docente, ainda em desenvolvimento que norteará o currículo de formação de professores no país, desconsiderou toda a trajetória de uma década do Pibid, suas significativas contribuições e até mesmo suas problemáticas. Para esse anúncio, não houve diálogo entre o MEC e os agentes de gestão do Pibid. Nesse sentido, para os representantes do Pibid, se colocada em prática a PRP, haveria uma troca de um programa com resultados positivos por outro que, talvez mantivesse algumas características relacionadas ao Pibid, contudo lançando mão dos mesmos recursos financeiros.

Em manifestação publicada pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, em 20 de outubro de 2017, subscrita por diversas entidades representativas do campo educacional²⁵, foi considerado que a nova política de formação de

²⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

professores foi definida de uma forma impositiva pelo MEC, sem que houvesse um diálogo com as instituições de ensino superior e com as entidades representativas dos vários segmentos dos profissionais ligados à Educação Básica e aos professores. Tal investida, representava um retrocesso para a definição de um Sistema Nacional de Educação e de um Plano Nacional de Educação que se atente para a necessária articulação entre a formação inicial, continuada e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais vinculados à educação. Em síntese, a dita nova política de formação de professores, objetivava apenas camuflar a ausência de ações concretas do Executivo Federal para garantir as condições materiais necessárias à formação desses profissionais. Especialmente, a nota pública divulgada pela Anped, sinalizava que o objetivo de tal política era simplesmente promover um desvio da atenção da sociedade em relação ao “contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional”.

Em vista da impossibilidade de revisão do anúncio feito pelo MEC dessa nova política de formação de professores, no início de 2018 houve uma intensa manifestação liderada pelo Forpibid para que as bolsas em vigência e reguladas pelos editais do Pibid de 2013 fossem prorrogadas até o início das operações do novo edital, previsto para o mês de agosto de 2018 – prática recorrente nos períodos anteriores de transição entre os editais –, no entanto, com a publicação dos editais nº 006 de 01 de março de 2018 e nº 007 de 01 de março de 2018 da Capes, respectivamente relacionados ao PRP e ao Pibid, um novo golpe foi consolidado sobre o Pibid e os projetos regidos pelos editais de 2013 foram finalizados.

Embora ainda não estejam disponíveis pesquisas aprofundadas sobre o tema, sobretudo em função desse momento de escrita que ainda marca o início dos dois programas, a título de finalização desse texto que de algum modo pretende assinalar algumas marcas das transformações pelas quais o Pibid passou ao longo de sua história, com base em uma análise crítica realizada pela Anped²⁶ – que se posicionou reiteradamente contrária as preconizações dos editais nº 006/2018 e nº 007/2018 da Capes –, é possível assinalar algumas características presentes nos atuais editais de divulgação do PRP e do Pibid. Por exemplo, a PRP que inicialmente foi apontado pelo governo como uma novidade revolucionária da sistemática que envolve o processo de formação docente, na verdade, se materializa como um estágio docente

²⁶ Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.p df](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacaoprofessores_anped_final.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2018.

em um formato com certo grau de conservadorismo tradicionalmente estabelecido a essa etapa dos cursos de licenciatura.

A expressão “residência pedagógica”, ainda que sugira um envolvimento mais profundo dos professores em formação com a prática docente e uma potencial articulação entre as universidades e as escolas, no PRP limita-se à uma reprodução de ações divididas em horas e com o desenvolvimento de atividades previamente estabelecidas pelo contexto de formação universitário que por sua vez, promoverá apenas uma inserção pontual dos futuros docentes na escola. Além disso, o edital prevê a manutenção de uma relação que por décadas desenhou o envolvimento da universidade e a escola, isto é, uma relação excludente e hierarquicamente estabelecida entre teoria e prática. Isso pode ser observado na seguinte descrição presente no edital sobre a sistemática de ação que envolve o PRP: a residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Nesse sentido, para a Anped, o PRP não apresenta novidades, como ventila em sua proposição, mas retoma uma antiga fórmula de formação docente que compreende a observação, a participação e a regência como elementos essenciais para o processo de formação de novos professores, a diferença, no entanto, está no oferecimento de bolsas para os docentes e professores em um contexto muito próximo ao do estágio obrigatório, autodenominado residência pedagógica. Logo, a possibilidade de uma cultura formativa profissional e organizacional que compreenda a potência de um processo reflexivo sobre a constituição da profissionalidade docente, apresenta-se silenciada na proposta do PRP.

Em termos objetivos, o PRP pretende: aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; induzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre as instituições de ensino superior e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação formal de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Aliás, a exigência de que a BNCC componha o projeto institucional, incide em uma compreensão reducionista sobre o que caracteriza um processo de formação docente, pois limita esse processo a um “como fazer” sem compromisso com uma concepção sócio histórica e emancipadora dos professores em formação. Inclusive, como pode ser observado nos editais nº 006/2018 e 007/2018 da Capes, o atual desenho do Pibid também define como princípio a ser constante nos planos de ações dos projetos de iniciação à docência, a observância sobre a intencionalidade pedagógica claramente definida para o processo de ensino e aprendizagem dos objetos de conhecimento presentes na BNCC. Entretanto, é preciso destacar que, diferentemente do que acontece com a proposta do PRP, o atual edital do Pibid não vincula diretamente a formação de professores à BNCC, ocorrência que de algum modo, torna relativo seu peso na trajetória de formação dos bolsistas de iniciação à docência.

Outro fator de preocupação levantado na análise divulgada pela Anped sobre os editais da Capes relacionados ao PRP e ao Pibid, tem a ver com uma possível limitação da autonomia das universidades que tem sob sua responsabilidade os processos formativos docentes, pois a efetivação de tais editais se concretiza a partir de uma divisão das bolsas até então destinadas ao Pibid. Em termos curriculares essa divisão reverbera uma conciliação forçada ao estabelecer que durante a trajetória do professor em formação, o Pibid destina-se aos licenciandos que estejam cursando a primeira metade do curso, já o PRP contempla os professores em formação que já tenha cursado ao menos 50% do curso de licenciatura ou que estejam cursando o quinto período do curso. Determinações que, de certo modo, estabelecem qual deve ser a trajetória formativa dos professores em formação vinculados a esses programas, denotando, portanto, certa ingerência sobre a autonomia política, curricular e didática da universidade.

Vale destacar que os programas Pibid e PRP concebidos da maneira como está descrito nos editais de divulgação, operam junto a uma realidade de precarização do trabalho docente nas instituições formadoras, pois as atividades são desenvolvidas de modo concomitante às demais demandas profissionais tanto do professor na universidade quanto do professor na Educação Básica. A carga horária a ser cumprida é incorporada de modo extra aos afazeres desses profissionais, condição que obviamente enfraquece sua atuação, já que o tempo dedicado às ações desses programas são subtraídas de outros momentos de formação, de organização de ações didáticas e pedagógicas, de orientação aos estudantes, dentre outras.

Por fim, desde a publicação dos editais nº 006/2018 e nº 007/2018, algumas retificações foram incorporadas a eles, fato que tonou a concorrência pelas bolsas ainda mais intensa, pois além das instituições públicas, essas retificações passaram a incorporar aos editais a

possibilidade de que instituições privadas sem fim lucrativos e privadas com fim lucrativos, possam concorrer ao processo de seleção. Entretanto, em tais inclusões, não houveram readequações orçamentárias ou o aporte de novos recursos financeiros para o subsídio dos programas, mas um rateio do número de bolsas já estabelecido.

Portanto, a análise produzida pela Anped sinaliza que os editais Capes nº 006/2018 e nº 007/2018 surgem como um dos dispositivos legais visíveis do que pode ser chamado de “nova (velha) política de formação de professores”. Pois, as ações propostas minimizam os efeitos de diversos debates e das experiências capitalizadas pelo contexto da formação docente ao longo da história, materializando um desenho que privilegia projetos e programas com caráter transitório, que são definidos, operados e movidos segundo a variação de recursos orçamentários estabelecido pela agenda de prioridades de um determinado governo. Nesse processo, as implementações e alterações das políticas relacionadas à formação docente – como parece ser o caso da PRP e do Pibid –, são geralmente orientadas pela rapidez e pela imprecisão em relação aos critérios e metas. Frequentemente os debates são minimizados, quando não negligenciados, o envolvimento da comunidade acadêmica é reduzido e a responsabilidade com propostas democráticas que envolvam o público na educação pública é fragilizada a cada nova ação. Isso tudo faz pensar que a demanda da formação de professores no Brasil, não é por programas, mas por políticas públicas de estado criteriosamente instituídas para que experimentações casuais como essas sejam evitadas nesse contexto.

(De) formação¹ de professores: um convite para os encontros

*Atrás da porta
 Guardo os meus sapatos
 Na gaveta do armário
 Coloco minhas roupas
 Na estante da sala
 Vejo muitos livros
 E a geladeira conserva o sabor das refeições
 Minha casa é meu reino
 Mas eu preciso de outros sapatos
 De outras roupas, outros temperos
 Para formar minhas ideias e meus sentimentos
 Eu sou a soma de tudo que vejo
 E minha casa é um espelho
 Onde a noite eu me deito e sonho com as coisas mais loucas
 Sem saber porque
 É porque trago tudo de fora
 Violência e dúvida, dinheiro e fé
 Trago a imagem de todas as ruas por onde passo
 E de alguém que nem sei quem é
 E que provavelmente eu não vou mais ver
 Mas mesmo assim ela sorriu para mim
 Ela sorriu e ficou na minha casa que é meu reino
 É porque trago tudo de fora
 E minha casa é um espelho
 Trago a imagem de todas as ruas
 Eu sou a soma de tudo que vejo
 Que a razão não diga nada
 Os sonhos sempre foram minha fuga
 Lembranças perdidas sem sentido
 Mas juntas pra mim parecem música*

Música: **Meu Reino**, composição de Bruno Gouveia e Miguel Cunha (1989).

Neste texto falo (de) formação de professores. Trata-se de um breve arrazoado de ideias e conceitos que foram se formando, deformando e, de certa maneira, me motivando ao longo de meu percurso de pesquisa. São notas introdutórias sobre o que tem me provocado, de um modo bastante potente, a pensar e problematizar algumas questões que envolvem o processo

¹ Mantendo atenção ao trabalho de Queiroz (2015), com essa expressão, quero defender um modo de compreensão sobre o processo de formação de professores como um movimento que pode deslizar da essência, da definição à potência, como um devir plural. E, embora reconheça que possam ser atribuídos significados diferentes a cada palavra dependendo do contexto ou do leitor que a observa, falar (de) formação também tem a ver com minha intenção de expor certo incômodo que algumas palavras relacionadas ao processo de desenvolvimento profissional de professores me causam, por exemplo: “formação”, uma palavra que traz explícita a ideia de forma, de formar segundo um modelo estabelecido previamente e se a essa expressão for atrelado o adjetivo “superior”, sinto embrulhos no estômago. Formação superior, para mim, dita desse modo, induz à certa estupidez classista e ao preconceito (as palavras têm esse poder).

de formação de professores. Tais notas têm a ver com encontros² que aconteceram em razão de momentos intencionalmente organizados, como reuniões de grupo de pesquisa, mas que também estão relacionadas aos encontros que ocorreram de forma despreocupada, em razão do acaso, nos momentos corriqueiros do dia a dia pessoal ou profissional que acontecem na universidade e fora dela.

Os encontros diários nos diversos espaços que ocupamos vão constituindo um eu continuamente preparado a se reinventar, em que o processo de se formar é algo sempre inconcluso, em movimento incessante, provisório e contingente de forças em ação. O homem se constitui ao longo do tempo, por meio dos encontros com outros efeitos e a partir da ação de situações e circunstâncias que vêm ao seu encontro. Entretanto, o verbo “constituir” pode ser considerado exagerado, já que o homem não está e nem estará jamais constituído³.

Nesse modo de pensar, o processo de formação está sempre em um constante movimento, complexo e multiforme de transformação, isto é, não perfaz nada além de uma sucessão de afetos⁴ e impressões e nada mais é do que uma configuração instável de instintos que prevalecem em determinados momentos. Inclusive, pode ser que por esse caráter dinâmico, o processo de formação resista a uma explanação reducionista e simplista. Nesse contexto, as atividades diárias não devem ser ignoradas, já que podem possibilitar o encontro com experiências⁵ que nos permitem transformar e ser transformados, em meio ao embate constante com as circunstâncias (ROCHA, 2004).

Aliás, tais transformações podem implicar na compreensão da existência de espaços do não saber, isto é, espaços que não conservam relações explícitas com aquilo que já se sabe. Espaços em que os saberes podem ser constituídos por meio da experiência. Entretanto, não se trata da negação de uma formação que leve em consideração o trabalho com

² E aqui preciso e quero trazer à tona uma frase de Lins (1999, p. 5) que para mim é muito significativa ao tratar sobre encontros e sobre a potência que esses encontros podem gerar: “Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos”.

³ Neste ponto falo de uma apreensão que me parece comum ao empregar esse termo, pois compreendo que o verbo não traz em si uma perspectiva finalista, seu uso é que pode fazê-lo.

⁴ Ao utilizar a palavra “afeto” e suas derivações, estou me referindo à ação entre-corpos, entre-sujeitos, no momento em que eles se encontram. São “fluxos que arrastam cada um desses corpos [sujeitos] para outros lugares inéditos: um devir [...] são verdadeiras correntes de desterritorialização” (ROLNIK, 2011, p. 57).

⁵ Comumente o emprego da palavra “experiência” é feito em referência a algo que nos enriquece, isto é, tem relação com o conjunto de vivências de um sujeito, como: ser pai, presenciar um crime ou a experiência de ter realizado uma viagem. Também pode ter a ver com algum conhecimento acumulado ao longo do tempo, por exemplo: a experiência profissional de uma pessoa. No entanto, nesse trabalho, busco me aproximar das ideias que envolvem a questão da experiência e que são problematizadas por Jorge Larrosa, ou seja, dita de um modo já considerado clássico, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 18).

conhecimentos historicamente constituídos, mas de nos provocar a enxergar além do fato dado, do estabelecido, do instituído e exercitar uma busca nos desdobramentos de nossas vidas cotidianas, de uma possibilidade de formação que seja potencial para lidar com o que é inconstante, uma possibilidade que compreenda formação e transformação de modo não excludente, mas como dimensões que podem se imbricar, interagir e dialogar.

[...] porque aí, na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado. Aí se trata mais de se constituir de uma determinada maneira. De uma experiência em que alguém, a princípio, era de uma maneira, ou não era nada, pura indeterminação, e, ao final, converteu-se em outra coisa. Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito (LARROSA, 2015, p. 52).

Compreendo que falar de formação, pode estar relacionado à (com)paixão, já que trabalhar com a formação não é um processo que pode ser necessariamente ensinado, isto é, a formação de professores, por exemplo, não pode ser encarada como um processo arcaico de ensino em que o formador fala ou tenta transmitir um determinado conceito para que os professores em formação possam incorporá-lo⁶. Percebo que esse modo de proceder, baseado na transmissão de um conhecimento, tem como foco o professor, o formador, como se esse

⁶ Aqui faço a opção de marcar uma distinção entre arcaico e tradicional, ou seja, escolho fazer referência a um processo arcaico de formação de professores, porque entendo que arcaico tem relação ao que está, de certa maneira, ultrapassado, algo que não tem mais lugar, porque está anacrônico, fora de tempo e que não se aplica. Já tradicional, pode ser aquilo que ainda existe com vitalidade, que tem seu lugar e importância no processo de formação de professores. Com isso, quero dizer que o trabalho com a formação de professores não é revolucionário permanentemente e nem ambiciona uma renovação constante. Ao trabalhar com a formação de professores, trato da inviabilidade de explorar o que é arcaico, ou seja, estruturas que são ultrapassadas nesse processo. Entretanto, não ambiciono tratar de mudanças sobre o que historicamente apresenta-se como vitalizado. Inclusive, próximo a essa ideia, posso citar o exemplo de uma aula expositiva que pode ser considerada uma prática tradicional em ambientes formais de formação, mas, não necessariamente é uma prática arcaica, isto é, a aula expositiva será arcaica quando ela estiver ultrapassada. Neste sentido, defendo que no processo de formação de professores, é preciso diferenciar o que é arcaico do que é tradicional e a problematização dos aspectos que envolvem esse processo me parece uma maneira potente de efetivar tal separação. A metáfora da ruína proposta por Manoel de Barros, me ajudou a pensar nessa possibilidade: *Um monge descabelado me disse no caminho: “Eu queria construir uma ruína. Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução. Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera. Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono, como as taperas abrigam. Porque o abandono pode não ser apenas um homem debaixo da ponte, mas pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra. Uma palavra que esteja sem ninguém dentro. (O olho do monge estava perto de ser um canto.) Continuou: digamos que a palavra AMOR. A palavra amor está quase vazia. Não tem gente dentro dela. Queria construir uma ruína para a palavra amor. Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo”. E o monge se calou descabelado* (A ruína, BARROS, 2010, p. 385).

E penso que a esta altura da escrita da tese vale o esclarecimento de que as metáforas, ainda que breves e não inauguradas por mim, são utilizadas com vistas a proposta de Ricoeur (2000) que a percebe enquanto discurso e não simplesmente a partir de uma palavra ou de uma frase isolada. Compreendidas desse modo, as metáforas não se limitam a meros adornos de linguagem ou meras expressões de uma subjetividade, mas possuem a potência de “redescrever” a realidade.

profissional dispusesse de uma determinada habilidade que permite a passagem de um determinado conhecimento diretamente para os alunos. Parece que tal modo de compreender está relacionado ao campo das representações, em que há algo já pronto e o professor em formação precisa se apropriar desse algo.

Tampouco defendo que no processo de formação de professores, deve-se exercitar exclusivamente a possibilidade de construção de uma formação que tenha como foco, não o formador, mas a aprendizagem do professor em formação⁷. Ou que a formação de professores seja um espaço em que os licenciandos tenham a possibilidade de entrar em contato com o objeto de estudo e tomar, manipular e experimentar tal objeto e que, nesse contexto, o professor formador tem a função de mediar ou facilitar o processo de construção do conhecimento.

Início essa problematização⁸ por esse ponto, porque, tanto na compreensão da formação de professores como uma possibilidade de transmissão de um determinado conhecimento, quanto na compreensão de que essa mesma formação se constitui em uma construção, os fins do processo parecem se aproximar de um modo bastante íntimo, isto é, tanto na transmissão como na construção, o objetivo parece flertar com a ideia de que para se formar professores, é preciso acumular conhecimento.

A distinção de processos formativos como sendo por transmissão ou construção, tem a ver com o modo como o aprendiz, ou o professor em formação, se tornou conhecedor de algo. Compreendido desses dois modos, formar professores está relacionado, exclusivamente, a um processo de comunicação ou de diálogo, em que aprender ou formar-se professor é dialogar, isto é, constituir um coletivo, no qual a palavra não se esgota na relação entre quem “fala para” e “quem ouve de”, porque pressupõe o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. O diálogo se impõe

⁷ Com Josso (2004) noto que a aprendizagem pode se caracterizar por um processo em que um determinado sujeito busca compreender a realidade em que vive e a si, por meio de sua própria competência de percepção e cognição, que é mediada por suas intenções, interesses, desejos e escolhas. Nesse sentido, para Josso (2004), toda aprendizagem envolve mudanças, deslocamentos, retomadas, ressignificações e possibilidades de rupturas, em que o resultado desse processo, o aprendizado, pode se configurar na incorporação de saberes e fazeres, em instâncias intelectuais, cognitivos, psicomotores, psicossociais, culturais, como dimensões relativamente integradas, o que implica em uma impossibilidade infinita de acabamento. Dito de outro modo, a aprendizagem pode ser um exercício persistente de exposição do sujeito aos encontros.

⁸ Ainda que seja incerta a possibilidade de uma definição categórica sobre a ideia de *problematização*, já que essa perspectiva conserva um caráter polissêmico que comumente reflete um sentido singular que depende do momento de sua emergência, pode-se dizer que tal termo sinaliza de um modo mais potente, um gesto investigativo, do que uma metodologia. Problematização alinha-se a uma maneira de proceder diante de um objeto de pesquisa, com o propósito de promover um trabalho de pensamento que não ambiciona seguir um conjunto de procedimentos e pensamentos aptos a conduzir o pesquisador a uma verdade. Ao problematizar pretendo suspender certas certezas e verdades absolutas, sinalizar uma vereda na incontornável direção da produção do novo. Um infinito exercício de transgressão em relação à ordem vigente (VINCI, 2015).

como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 1987, p. 91). O diálogo comporta muitos “eus” e muitos “tus”, logo, não é menos do que a afloração do nós. Evidentemente me sensibilizo a isso, comunicar ou dialogar deve se configurar em um dos aspectos que envolvem a formação de professores, mas não é exclusivo.

Isso tudo porque tenho a sensação de que quando lido com a formação de professores de um modo submerso e limitado ao plano comunicativo, abafa uma dimensão onde o mundo se faz e se produz que é o campo de intensidades, isto é, encontros em circuitos que possibilitam, a partir e por meio da experiência, produzir territórios de sentidos, de novos significados. Nos dizeres de Deleuze e Guattari (1995, p. 72), uma vida molecular intensa, não estagnações e identidades, uma linha “mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes”. A comunicação parece estar um pouco mais preza ao instituído, deixando de lado, deste modo, a vibração, a intensidade, a paixão e os afetos. Ao se apaixonar, não é preenchido um *checklist*. Ao se apaixonar, alguma coisa que não está necessariamente instituída acontece e vai ganhando forma ou não. Se ganha forma, é claro, vive-se a intensidade. E parece que dentro dos processos formativos, especialmente naqueles instituídos formalmente, deixa-se de fora, esse campo que pode ser chamado de campo de intensidades que vai produzindo o mundo no processo.

Com essas considerações, não aspiro categoricamente afirmar que o professor em formação não possa criar, buscar e se aprofundar em uma temática nova. Isso não é negado. Mas, a disposição dos professores em formação de se exporem a um processo de criação, acontece em momentos bastante limitados. Comumente, em uma turma de licenciandos, os formadores insistem para que os alunos aprendam a manipular os objetos que foram previamente estabelecidos, por exemplo, pelo currículo ou pelo programa de uma disciplina. Entendo que se apegar exclusivamente a tais planos exteriores de referências, limita a abertura dos sujeitos envolvidos no processo formativo para as experiências, afetos, intensidades e vai se estabelecendo bloqueios.

Defendo que o processo de aprendizagem em um cenário de formação de professores pode ir além do diálogo. Nesse processo, busca-se inquietar a língua e o mundo, isto é, dar vazão aos afetos que são produzidos nos encontros. É evidente que podemos aprofundar na discussão sobre diálogo e entender que ele também é a produção da língua que é viva e se produz no dia a dia. Mas, quando faço referência ao diálogo, me refiro à rigidez desse campo

comunicativo. Quero com esse trabalho, dentre outros aspectos, defender que formar professores é agenciar, é uma possibilidade de estar submerso em um mar de episódios em que elementos de naturezas distintas podem ou não se conectarem sem qualquer disposição prévia e sem qualquer caminho definido de antemão.

A formação de professores pode constituir-se por momentos em que verdadeiros espaços lisos, sem rotas definidas, uma rede sem nós, sem sujeito e sem objeto transbordam desse processo. E não se trata de ignorar ou insubordinar deliberadamente as estrias de um cenário de formação docente em um processo institucional que, dentre outros aspectos, envolve currículo e políticas educacionais, como o próprio Pibid, por exemplo, mas compreender que nesse espaço estriado podem fluir momentos genuínos de criação e afetos, quando os desejos não sucumbem à restrição imposta pelas estrias. Configura-se, deste modo, uma rede onde não existe nada além do que as próprias conexões e os fluxos daí advindos. Inevitavelmente tal rede produzirá marcas que não podem ser definidas a priori pelo formador. Marcas que figuram na ordem do incontrolável, no sentido de que não se é possível decretar como essas marcas vão se produzir em cada sujeito envolvido no processo formativo⁹.

Neste ponto julgo significativo assinalar que essa ideia desponta de meu contato – ainda que incipiente – com os trabalhos de Nietzsche, Deleuze e Foucault, os chamados “filósofos da diferença ou da imanência”, porque eles se ocupam com a diferença e não com o diferente. É na diferença que o genuíno se instaura e é possível que algo novo aconteça, porque alguma diferença se dá (ou se deu). No entanto, subjetivado por alguns pensamentos desses autores, observo que em processos formais de formação de professores – não só nesses processos, mas também em outras instâncias formativas –, comumente há um empreendimento de fuga do encontro com a diferença, isto é, linhas de invisibilidade são produzidas para o que foge da normalidade, do banal. Penso que isso se dá em função de uma perspectiva em que defrontar-se com a diferença, faz com que os sujeitos “normais” coloquem em análise sua própria diferença.

Acompanhando os pensamentos de Schneider (2013), entendo que no processo de formação docente existem diferentes forças, interesses e desejos em tensão e um exemplo disso pode ser observado entre a lógica do docente formador e a do discente em formação.

⁹ Minha intenção ao propor esse pensamento tem a ver com a possibilidade de provocar questionamentos e deslocamentos que problematizem o processo de formação de professores por meio de um olhar que não se limita à automatização, à passividade paralisante e à normalização. Pensar uma experiência nessa perspectiva, me parece que de algum modo encaminha formadores e professores em processo de formação formal a uma direção de caminhos incertos, aberta ao sensível, à escuta, aos afetos, atenta às relações.

Entre esses dois atores do processo formativo são superpostos espaços, perspectivas, interesses e subjetividades, que inevitavelmente acabam por situar professores e discentes em campos que podem se aproximar e se oporem, entre o respeito e a crença às regras definidas pela instituição formadora ou a indisciplina e a busca pela quebra das hierarquias. Misturam a essas questões presentes no cotidiano escolar, questões de natureza socioculturais que são engendradas nas experiências dos sujeitos na e a partir da Instituição. Direta ou indiretamente, essas formas dualistas de situar os papéis dos sujeitos e as regras na universidade, correspondem à distinção que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995) constroem – ao trabalharem as relações de poder presentes na sociedade – sobre o conceito que identificam como espaço estriado e espaço liso.

O espaço liso e o espaço estriado – o espaço nômade e o espaço sedentário – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 147-148).

Os espaços estriados são segregados, identitários, fixos, com divisões e repartições bem definidas, bandeiras e brasões, já o espaço liso caracteriza-se pelo movimento, pela união das subjetividades, pela planificação¹⁰. Para Deleuze e Gattari (1995), esses espaços são passíveis de mudanças, isto é, um espaço liso pode transformar-se em estriado e vice-versa, bem como ambos os espaços podem coexistir em uma mesma localidade, como linhas de força, fluxos, pois “mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como nômade, ou troglodita. Às vezes bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para recriar um espaço liso” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 189).

Schneider (2013) lembra que a comunicação entre os espaços estriados e lisos não ocorrem do mesmo modo, ainda que esses espaços se misturem. O cenário educacional, sobretudo o que envolve o processo de formação de professores, parece corresponder a um meio em que essa complexa relação possibilita a comunicação entre os dois espaços, ainda que paradoxalmente se oponham e se misturem. Dito de outro modo, a formação docente agrega dimensões que tramam os espaços, operando de um modo em que professores formadores e professores em formação percorram espaços lisos e estriados de modo

¹⁰ Tomo estrias e espaço liso para provocar um embate, entretanto, não no sentido usual de um contra o outro, mas na acepção de que um para existir depende da existência do outro, os dois, espaço liso e estriado, operam juntos. Espaço liso e estriado não são, portanto, independentes: um existe com o – e em função do – outro.

concomitante e isso parece corresponder a um processo potente de formação multicultural. Entendido desse modo, ainda que os professores em formação se submetam à uma disciplina rígida em que são sistematicamente vigiados e instruídos pelos formadores – técnicos legitimados pelas regras institucionais –, o processo de formação docente por vezes possibilita a manutenção de atitudes marginais que podem se superpor à organização imposta pela Instituição formadora.

Diante do exposto, e ainda pensando junto a Schneider (2013), o espaço estriado, composto pelo cenário institucional que define as diretrizes e regras do processo formal de formação de professores, pode ser guiado e alterado segundo a natureza do percurso. Nesse cenário o currículo de cada área opera como um tipo de mapa de viagem e corresponde às ferramentas do espaço estriado e que definem um percurso estrategicamente determinado. Entretanto, ainda que conscientes das estrias do percurso, é possível manter um espaço de intensidades, de valores e de interesses incertos, que afrontam as estrias e transbordam-se em espaços lisos. Entendido desse modo, o processo de formação docente não se limita e nem se define como um espaço estriado por natureza, já que nele ocorrem os dois espaços, o liso e o estriado, que se comunicam, se contaminam, sem necessariamente serem inseridos em campos opostos. Apesar das intenções de uniformização e das ferramentas de estrialização que de certo modo dominam os cenários de formação de professores, esse processo pode permanecer abrindo possibilidades para que os sujeitos envolvidos operem (re)criações constantes de espaços lisos. Espaços que são potentes de captura – ou de microcapturas – do encontro com o que é estranho ao comum e que assim tencionam certezas, revelam belezas e, de certo modo, questionam a todo modo: isso lhe incomoda? Espaços de ruptura do engendramento de forças de aglomeração de intensidades que são impostas por um juízo de verdade que disciplina, docializa e domestifica.

E manter atenção às possibilidades de formação docente a partir de espaços lisos – repito, sem com isso negar as estrias do processo –, parece corresponder a uma perspectiva em que está presente uma dimensão humana, pois conferir um valor absoluto ao conteúdo da informação se aproxima do que Ferreira (2014) chama de desumanização do ser humano e isso pode gerar uma formação mediocrizada, uma espécie de semiformação que produz no sujeito um tipo de esquizofrenia pessoal e social que gera insegurança, vazio, medo, angústia, terror e solidão. Como uma possibilidade de rompimento dessa perspectiva simplista de

formação docente, penso que formar-se pode ser um exercício permanente de exposição do próprio corpo às experiências¹¹.

A ideia clássica de formação tem duas faces. Por um lado, formar significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar ao homem à con-formidade em relação a um modelo ideal que foi fixado e assegurado de antemão. Minha aposta seria pensar a formação sem ter uma ideia prescritiva de seu desenvolvimento nem um modelo normativo de sua realização. Algo assim como um devir plural e criativo sem padrão e sem projeto, sem uma ideia prescritiva do seu itinerário e sem uma ideia normativa, autoritária e excludente de seu resultado, disso que os clássicos chamavam humanidade ou chegar a ser plenamente humano (LARROSA, 2002, p. 135).

Pensando a partir dessa perspectiva tento me aproximar de uma compreensão que situa o processo formativo no entrelugar da experiência¹², operando junto a ela não como um objeto que pode ser pedagogizado, transformado em método, um programa, ou mesmo em um doutrinamento, mas uma experiência do sujeito que de modo consciente de sua finitude, opta testemunhar sobre ela, não com a pretensão de ser um exemplo e sim com o desejo de se configurar como texto a ser lido pelo outro. Deste modo, busco exercitar um pensamento sobre o sujeito como alguém que está sempre inserido em um horizonte cíclico, isto é, em mutação e ininterrupta reinauguração promovida por incertezas que permite observá-lo como alguém que pode sempre ser reinscrito em uma linguagem imanente, que vislumbra o devir humano como uma das únicas matérias de expressão que possibilita a aproximação daquilo que pode ser chamado de vida¹³. Em outras palavras, poderia dizer que a vida é o que é feito pelo sujeito com tudo o que lhe sucede e essa compreensão invariavelmente sugere a ideia de que o sujeito pode oferecer a si mesmo uma forma, sua própria forma, fato que estabelece certo deslocamento sobre a questão que envolve a formação e, como busco problematizar, sua relação com a experiência, pois o sujeito ao se dar forma carrega um passado que, de certo modo, lhe identifica e provoca a configuração de seu presente ao inseri-lo em uma condição

¹¹ Trazer à cena a ideia que envolve a noção de corpo, seja o nosso corpo ou o do outro, tem a ver com o solo relacionado às sensibilidades produzidas em “processos de subjetivação que definem modos de olhar, viver e se relacionar com a intenção de deslocar, problematizar, criar pequenas e potentes possibilidades de aproximação com o campo da corporeidade. Nesta direção afirma-se o corpo em sua capacidade de afetar e ser afetado por outros” (LIBERAN; LIMA, 2015, p. 185).

¹² Defendo que a formação a partir da experiência pode ser um modo de atravessar esse processo e produzir, vibrar junto ao que acontece nesse território.

¹³ Conceitualmente “devir” procura dar conta de um movimento involutivo (Deleuze e Guattari, 1997), que opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Nesse sentido, “o devir corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso” (KASTRUP, 2005, p. 1276). “[...] devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 55).

de intérprete de seu passado. Produzir significados para o passado a partir do presente, promovendo uma leitura do que já se passou em um presente que precipita o futuro, isto é, a possibilidade de ser diferente, ainda que não em uma totalidade, mas cultivando uma abertura à possibilidade do incerto. E, mantendo-se aberto ao novo e à criação, o sujeito acaba por inserir-se em um devir inventivo, narrando-se e produzindo significados para seus afetamentos que de modo algum tem a ver com uma produção absoluta e definitiva, mas uma produção sempre disposta a revisões. E essas produções de significados podem ser infinitas, justamente porque cada produção é finita, neste sentido, penso que a experiência pode ser um acontecimento formativo, já que expõe ao sujeito sua singularidade (SOUZA, 2018).

O processo de formação de professores, inclusive de Matemática, pode configurar-se no dar sentido ou sem sentido da experiência. Nessa perspectiva, aprender em meio a um processo formativo, não tem nada a ver com acumular conhecimento, pelo contrário, acumular conhecimento pode nos afastar da capacidade de aprender, de existir, de se afetar, de vibrar e produzir. Se for visto como algo a ser acumulado, o conhecimento pode até acabar servindo como um plano de referências exterior que tenta mediar a nossa experiência.

Compreendo que a formação de professores é dinâmica e se configura como um organismo vivo, não possui um formato predeterminado, não é estática, por isso, posso falar (de) formação de professores, visto que nesse processo os sujeitos fazem, inventam, existem, constroem, desconstroem, formam, deformam e experimentam. Entendo que formar-se professor pode ser um processo potencialmente significativo se for um movimento constante de exposição do próprio corpo aos encontros. Um exercício de afetar e ser afetado. Um exercício de se abrir ao desconhecido, sem certezas das paixões que poderão surgir. Desse modo, a formação de professores só pode ser compreendida como encontro.

Encontros em que os corpos ingressem em uma relação de composição e ampliem sua potência de ser, agir e pensar. Encontros que possibilitem transformações, que tratem as questões que figuram na ordem do já sabido como algo a ser vitalizado e problematizado, visto que as transformações podem implicar certo espaço para o não saber, ou seja, um exercício, um estado a ser praticado que remete à ideia de suspeita, um abrir mão do que se sabe para experimentar o desconhecido. Encontros que disponham os corpos de tal maneira que possam ser afetados por uma amplitude de modos que tendem a, continuamente, restaurar os corpos envolvidos no processo. Entretanto, não pode ser ignorado que “só quando uma vontade puramente afirmativa atravessa ‘o que se é’, o homem se converte em ‘o que é’. E essa conversão não se resolve em tagarelice, nem em predicação, nem em doutrina, mas em silêncio ou em cântico” (LARROSA, 2009, p. 61, grifos do autor).

Para mim, a formação de professores, e especialmente a formação de professores de Matemática, não tem pretensão em ser um processo compreendido totalmente, isto porque, a formação de professores é uma espécie de matéria em movimento. Em cada interação desse processo, cada professor em formação captura o que lhe é conveniente. Um processo formativo limitado é aquele que não convém a ninguém. Entretanto, nem tudo convém a todos. Formar professores envolve emoção, tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção não há nada, não há interesse algum. Não se trata de uma questão de entender e ouvir tudo o que acontece no processo, mas despertar a tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por essa razão que um público variado é muito importante, já que, nesse contexto, pode ser sentido o descolamento dos centros de interesse que pulam de um professor em formação para o outro. Isso forma uma espécie de tecido ou de textura.

Vista desse modo, a formação de professores pode ter a ver com uma descontinuidade, ou algo semelhante ao que ocorre no contexto de um labirinto rizomático, em que a multiplicidade perfaz o combustível de constituição da realidade, ou seja, o processo de formação de professores, não está incluído a nenhuma totalidade, nem se remete a um sujeito exclusivo. O processo de formação de professores pode configurar-se em um rizoma, isto é, algo que não tem uma raiz fixa em um ponto determinado, ao contrário, possui uma amplitude de ramificações, não tem início e não tem fim, no entanto, sempre terá um meio pelo qual cresce e transborda. Nesse sentido, metaforicamente pensar a formação de professores como um processo rizomático, é algo em permanente transformação, não é linear, é movediço em meio a uma constelação de ideias, uma obra inacabada, aberta e em busca de inovações que não se restrinjam ao ineditismo, mas que tragam vitalidade ao processo.

Nesse modo de compreender o processo de formação de professores, não se deve ignorar a potência de estar exposto às possibilidades de experiência. Sobretudo, é preciso manter essa atenção e exposição ao que nos passa para que tenhamos a possibilidade de ser afetado e transformado pelo o que nos acontece. A cada dia, temos limitado nossas possibilidades de fazer e de se formar por meio de experiências que nos atravessem. Parece que vivemos em uma sociedade em que tudo é efêmero, isto é, algo que nasce, já se origina de um modo transitório. Paradoxalmente, nasce morrendo, a espera que chegue a última versão. De modo recorrente, lamentamos por não termos tempo, no entanto, talvez, não precisemos de mais tempo, mas de um tempo que seja efetivamente nosso. Nos dias atuais, quando algo acontece, a primeira preocupação nem sempre é viver esse algo de uma maneira aberta e disponível, quase sempre há um desassossego em registrar o sucedido em uma imagem, uma

fotografia ou em um vídeo¹⁴. E isso nada tem a ver com uma apologia a uma regressão do tempo, já que o registro e, mais especificamente, as tecnologias, tem suas vantagens, no entanto:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2016, p. 25).

Neste sentido, quero tratar da formação de professores como um espaço potencial de promoção de experiências e não como um território susceptível de experimentos. Almejo falar de formação de professores que acontece no encontro, na alteridade em que entramos sem saber e que não identificamos a priori o que vamos aprender, ler, escrever ou mesmo se vamos encontrar alguma coisa. Desejo pensar em uma formação de professores que nos transforma no sentido da metamorfose e não da metástase. Uma formação de professores que tenha a ver com o estar junto, com a possibilidade de uma convivência que não seja sinônima de harmonia, de acordo instantâneo, de impossibilidade de conflitos ou de satisfação, mas uma convivência que, talvez, se aproxime de uma ambiguidade.

Proponho um trabalho com a formação de professores que esteja intimamente ligado a uma relação de alteridade, uma relação permeada de afetos, irrupções e desconstruções de pensamento que ocorrem nos encontros e que por vezes faz surgir uma névoa, um vapor incorporal que faz dos sujeitos envolvidos no encontro, corpos expostos à experiência. Uma experiência que é posta como relação, isto é, recorrendo aos dizeres de Larrosa (2016), “a experiência é algo que me passa”, algo que é exterior a mim, e isso quer dizer que esse algo que me passa, acontece independente de minha vontade, não tem relação com minhas ideias, sentidos ou intenções. Além disso, é algo que me passa, não no sentido de que passe diante de mim, mas que se passa em mim. Isso quer dizer que a experiência supõe algo que se passa de modo exterior a mim, no entanto, o lugar da experiência sou eu, ou seja, minhas palavras,

¹⁴ Incluo a esse ponto a percepção de que no mundo contemporâneo as pessoas parecem estar presas à uma teia produzida pela sociedade de consumo que opera em função da acumulação. Trata-se do que pode ser chamado, acredito, de um inconsciente coletivo, que não compreende a acumulação como um investimento que tem o tempo de vida como moeda de troca. De encontro a essa ideia, proponho um exercício de uma perspectiva em que seja possível dedicar o maior tempo possível para viver a vida de acordo com as próprias motivações. Com isso não quero dizer que não há pessoas que livremente pensam que o que as motiva é investir tempo, por exemplo, em adquirir bens, dinheiro. Que pensem desse modo. Trata-se de uma decisão livre. Mas, para ser livre, é necessário que nenhuma cultura do consumo seja estrategicamente produzida e imposta.

ideias, sentidos ou projetos em que a experiência tenha lugar. Dito de outro modo, o lugar da experiência é o sujeito, sobretudo, um sujeito passível que algo passe com ele, um sujeito exposto. O sujeito da experiência tem paixão, sentimento, sofre, padece e se transforma. É passivo, receptivo, mas isso não significa dizer que não exista um agir calmo e coerente, com sabedoria. A experiência opera como uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver”, nem “pré-dizer”.

A experiência é uma paixão [...] A paixão funda, sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar [...] O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão. Mais ainda: o sujeito não é outra coisa e não quer ser outra coisa que não a paixão. Daí talvez a tensão que a paixão extrema suporta entre a vida e a morte. A paixão tem uma relação intrínseca com a morte, mas de uma morte que é querida e desejada como verdadeira vida, como a única coisa que vale a pena viver, e às vezes como condição de possibilidade de todo o renascimento (LARROSA, 2002, p. 26).

Outro detalhe é que se a experiência é algo que me passa, quer dizer que há um algo que se passa e vem até mim. Obviamente que isso expõe o sujeito passional da experiência a certos riscos e perigos. Aliás, como lembra Ribetto (2011), o próprio termo “experienciar” que pode ser compreendido como “padecer uma experiência com algo”, na tradução para o grego, quer dizer “ex/piriri”. O “piriri”, por sua vez, pode ser traduzido para o castelhano como “peligro”, que em português remete a “perigo”.

Inclusive, essa ideia pressupõe a impossibilidade de uma experiência que possa ser generalizada ou ser atribuída a alguém. O sujeito, que é único e singular, padece de sua própria experiência, ou seja, o sujeito da experiência é como um território, no qual, quando algo lhe passa, deixa marcas, rastros e feridas. Entretanto, isso não significa que o sujeito da experiência seja um ser passivo ou inativo, mas um ser aberto, receptivo, disponível e que cultiva um princípio de paixão que faz com que, na experiência, seja descoberta “a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repentinamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade”¹⁵ (LARROSA, 2016, p. 42).

¹⁵ Para Larrosa (2002, p. 24),

“seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial”.

Durante toda a trajetória de vida padecemos com as experiências, pois elas nos abatem e o sujeito da experiência é a pessoa que se deixa abater, ou seja, ser afetado como que em um território transitório. “No padecer não se é ativo, porém, tampouco se é simplesmente passivo. O sujeito passional não é agente, mas paciente [...] Por isso, o sujeito apaixonado não está em si próprio, na posse de si mesmo, no autodomínio, mas está fora de si” (LARROSA, 2016, p. 29). E quando um sujeito sofre uma experiência, um deslocamento em direção ao outro acontece, ou, ainda, um deslocamento a si mesmo como outro. É nesse sentido que pensando junto a Larrosa (2016), a experiência não permite que o sujeito ocupe sempre o mesmo lugar, ela o transforma.

Deixar que a palavra experiência nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em partes de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos ‘investigação’, ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez (LARROSA, 2016, p. 75).

Neste sentido, uma formação desde a experiência parece ganhar potência se forem suspensas as estabilidades formais do processo formativo, pois a manutenção de certezas que balizam uma formação prescritiva que conserva um caráter de preservação daquilo que já se sabe, limita as possibilidades de que aconteça algo que não tenha sido planejado. Algo que supere respostas prontas, rápidas, que descarte o modo de compreender em que são ignorados os estranhamentos e que cultuam a formação como um processo que pode ser controlado, nomeado ou explicado. Nessa perspectiva, Larrosa (2005) afirma que é preciso quebrar o paradigma da experiência muitas vezes tomada como um conhecimento inferior, ou mesmo algo que atrapalha o verdadeiro conhecimento, e, em seu lugar, dar legitimidade à experiência, dar dignidade a ela.

Acompanhando as reflexões de Souza (2018), compreendo que tais processos podem promover uma (de)formação dos sujeitos, isto é, um deslocamento em direção a novos encontros que têm a potência de romper com o regresso do sujeito a um determinado horizonte cultural original. Essa compreensão está envolta à uma matéria trágica, desintegradora, “[...] são viagens de deformação, nas quais não há volta para casa. A fuga não é uma viagem de fruição do turismo, mas uma viagem incerta, cujo destino é imprevisível e

incontrolável e de formação não pedagogizável” (SOUZA, 2018, p. 79). Deslocar-se é uma possibilidade (de)formativa uma vez que ao se deslocar o sujeito perde seus referenciais de identificação e para não permanecer à margem, carece de se reinventar. Tais deslocamentos ao não serem simplificados, promovem uma transformação do sujeito ao conferir-lhe uma experiência com as incertas formas de existência presentes no mundo que se evidenciam por meio de encontros com outros sujeitos.

Entretanto, mesmo depois dessa argumentação, vale reiterar que ao pensar uma formação desde a experiência, não intenciono propor um instrumento para o processo de formação de professores, mas sim um exercício de se colocar em um caminho de abertura para o pensamento, sensibilidade, ação e, especialmente, para a paixão. Porque mesmo a palavra experiência, se não for compreendida como abertura, um gesto de rebeldia, uma possibilidade de explorar o que não se sabe, pode ser capturada pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar e aí ser convertida em doutrina ou método.

Nesse modo de compreensão de uma formação que pode acontecer desde a experiência, a potência da formação não está ligada ao tema ou ao conteúdo proposto, mas nos efeitos que a experiência produz, ou seja, no que me passa. Inclusive, realçamos, como sugere Larrosa (2002), que pensar a formação desde a experiência nada tem a ver com uma busca de conversão da experiência em um método, como parece querer a ciência moderna, que analisa a experiência com desconfiança e tenta limitá-la a um experimento para que percorra um caminho previsível e seguro, que reduza o espaço no qual a experiência pode ser plural, que busca prever suas incertezas e conduzi-la a um fim preestabelecido. Reduzir a formação desde a experiência em um experimento reflete uma intenção tradicional de pensar o conhecimento como uma acumulação progressiva de verdades objetivas que tende a permanecer externas ao sujeito da experiência.

Aliás, nesse ponto de minha elaboração textual, marco uma posição de que, certamente, esse meu trabalho de doutorado não possui um vultuoso impacto em determinado ideário de ciência, pois, não estudo ou opero em busca da cura de doenças, por exemplo, não produzo vacinas, não me envolvo com o desenvolvimento de tecnologias e nem ao menos me disponho a equacionar a expansão do universo. No entanto, confio que minha pesquisa impacta a afirmação das potencialidades do sujeito, isto é, trabalhar com a pesquisa sobre a formação de professores tem me tornado um formador aberto, múltiplo, plural. Meu trabalho provoca minha própria sensibilidade diante da educação e me possibilita operar de modo inventivo novos possíveis em educação. Por meio de meu trabalho, idealizo, sonho e construo contornos, imagens e configurações de uma nova sociedade que por meio da educação pode

tornar-se livre de um mundo aprisionador. Me disponho a operar deste modo todos os dias e, mantendo minha resistência, seguirei fazendo.

Com isso, quero defender que a formação de professores pode se inclinar para interesses que vão além do que já se sabe, se pensa ou se sente. Pode implicar em um exercício de exposição e de escuta do que aquilo que nos acontece tem a nos dizer e que, deste modo, potencializa o caráter de formação e transformação deste processo. No entanto, como fazer com que o processo de formação de professores não se limite e se adapte a esquemas prévios de compreensão ou de aprendizagem? Talvez, uma possibilidade seja problematizar o que é evidente, converter o que é exageradamente conhecido em algo incógnito, reestabelecendo certa obscuridade ao que está demasiadamente aclarado, possibilitando certa ilegibilidade ao que é excessivamente legível (LARROSA, 2004).

A formação de professores vista deste modo, isto é, desde a experiência, indica que o que importa não é o tema definido a priori, mas os efeitos que a experiência imprime nesse processo de alteridade, de exterioridade, uma multiplicidade dispersa e nômade que escapa a qualquer tentativa de reduzi-la e que culmina em uma relação na qual algo de mim passa para o outro e algo do outro passa para mim e, nessa passagem, nesse encontro, padecemos efeitos, afetos e paixões.

Com isso quero dizer que esse processo vai além de uma empatia por métodos e teorias que criam estrias previamente estabelecidas. Penso que a empatia é algo que se sente quando nos imaginamos no lugar do outro. E não é disso que estou falando, mas sim de um movimento que exercita um modo de ocupar um embrião que quer nascer em mim, isto é, um devir plural que não se confunde com empatia, mas é da ordem da ocupação, da invenção de um corpo afetado por afecções que desfazem invenções anteriores e, deste modo, constitui um corpo-coletivo transvalorado. A empatia é regida pela separação, pela distância com o outro, enquanto que a política dos afetos é toda antropofagia. A questão disso tudo é que essa coisa de antropofagia é que deixar-se afetar envolve um “desfazimento” de si sempre em outro, pois não é da ordem da identidade, mas da ordem da diferença.

Os que continuam a viver podem, com base nas modificações por eles vividas, introduzir modificações até na vida dos mortos, dando forma ao que não a tinha ou que parecia ter uma forma diversa: reconhecendo, por exemplo, um justo rebelde naquele que era vituperado por seus atos contra as leis, celebrando um poeta ou um profeta naquele que estaria condenado à neurose ou ao delírio. Mas são modificações que contam sobretudo para os vivos. Para os mortos, seria difícil tirar algum proveito delas. Cada um é feito daquilo que viveu, e isso ninguém lhe pode arrancar.

As Narrativas na (e para a) formação de professores

*Ao narrar, o homem cria, luta com o tempo
assim como o escultor com o mármore.
Ele é um ator e um criador.*

Vozes de Tchernóbil, Svetlana Aleksievitch (2016, p. 373).

Neste anseio em elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro e, a partir disso, aventar possibilidades entre o trabalho com narrativas e a formação de professores (de Matemática), me envolvi ao longo da pesquisa com diversos estudos desenvolvidos nesta perspectiva e que lançaram mão de variadas possibilidades das narrativas na (e para a) formação de professores. Isto é, *na* formação, trata-se de trabalhos que não têm como um propósito previamente estabelecido, a formação de professores, mas usam as narrativas nesse cenário, por exemplo, como um modo de produção de dados de pesquisa. Já pensar nos trabalhos que se valeram das narrativas *para a* formação de professores, tem a ver com os estudos que claramente objetivaram formar professores e, para isso, criaram estratégias de ação envolvendo o trabalho com as narrativas.

Neste sentido, o que pretendo com este texto é apresentar uma breve, mas, para mim, uma significativa revisão dos diversos trabalhos envolvendo narrativas e formação de professores que me motivaram, inspiraram e, de certo modo, me colocaram em ação em minha proposta de pesquisa. Trabalhos que apostam nas narrativas e em suas múltiplas possibilidades como potencialidades de modos outros de investigar fenômenos educativos e propor um processo de formação que tenham como pauta a horizontalidade, alteridade, solidariedade, paixão e o diálogo com o outro.

Entretanto, vale destacar que minha pretensão não é apenas a composição de um texto em defesa das narrativas, por suas potencialidades na e para a formação docente, mas apresentar alguns trabalhos aos quais tive acesso, atento a como os autores têm mobilizado as narrativas nesse cenário. Essa exposição me parece relevante, porque os significados atribuídos ao trabalho com narrativas na formação de professores podem ser diferentes, justamente pelas concepções de formação e de narrativas subjacentes aos autores. Por essa perspectiva, este texto não pretende apenas figurar como um indicador da quantidade de trabalhos existentes sobre a temática relacionada às narrativas e a formação de professores, ou sobre quais são minhas referências, mas trazer à cena diferentes perspectivas e, aos poucos, esclarecer a minha perspectiva.

Gomes (2014) lembra que há, a algum tempo, no domínio das Ciências Humanas, um movimento de valorização da subjetividade e a narrativa, presente em diferentes circunstâncias e relações sociais, de um modo vertiginoso vem sendo mobilizada nas investigações propostas nas Ciências Sociais e Humanas. Nesse movimento, no âmbito da Educação brasileira, são múltiplas as investigações que têm focado seus afazeres em um intenso propósito de teorização sobre os cuidados e práticas relacionadas à utilização das narrativas, compostas por meio de testemunhos orais ou constituídas na forma escrita, nos processos de formação formal de professores (ABRAÃO, 2004¹; SOLIGO e PRADO, 2008²; CORDEIRO e SOUZA, 2010³). De modo análogo, especificamente no campo de atuação da Educação Matemática, os trabalhos de Fiorentini (2006)⁴; Megid e Fiorentini (2011)⁵; Nacarato e Passeggi (2011)⁶; Silva (2013); Silva, Baraldi e Garnica (2013); Garnica (2014);

¹ Abraão (2004) configura uma coletânea de trabalhos organizada, segundo a autora, para socializar reflexões sobre a pesquisa (auto)biográfica. A obra está dividida em duas partes, a primeira reúne trabalhos que tratam dos fundamentos teórico-metodológicos relacionados à pesquisa (auto)biográfica de um modo mais amplo, e a segunda parte traz um conjunto de capítulos, compostos por diferentes autores, que versam sobre os mesmos fundamentos, mas de um modo mais específico a cada investigação e em que predominam discussões relacionadas às dimensões: “tempo, memória, representações, identidade, subjetividade, relação entre o individual e o coletivo, relação entre pesquisador e narrador, histórias de vida, narrativas e formação profissional docente” (ABRAÃO, 2004, p. 25).

² Soligo e Prado (2008) tematizam a formação de professores como um processo de aprendizagem pessoal que só pode ser disparado se forem consideradas as dimensões sociais e culturais em que o sujeito em formação está inserido. Segundo os autores, a formação compreendida deste modo, flerta com o conjunto de experiências que produziram aprendizagens ao longo da vida do sujeito. Nesse contexto, Soligo e Prado (2008) defendem as potencialidades das narrativas (auto)biográficas como estratégia de reflexão e aprendizagem sobre si e sobre a própria formação e, por isso, tais narrativas perfazem exercícios (meta)reflexivos significativos para professores em formação inicial ou continuada.

³ *Memórias, memoriais e práticas de pesquisa-formação e Histórias de vida, literatura, práticas de formação e de leitura*, são eixos temáticos estruturantes da obra organizada por Cordeiro e Souza (2010). Em linhas gerais, o primeiro eixo “tem como repertório básico os conceitos de memória, experiências de rememoração, a função dos memoriais, das narrativas de vida na pesquisa e na formação do educador”. Já o segundo eixo temático proposto na coletânea, trata “da biografia, a invenção literária; a literatura memorialística, as histórias de leitura, a formação de professores-leitores e os diários de leitura” (CORDEIRO; SOUZA, 2010, p. 10-11).

⁴ Fiorentini (2006) é um trabalho que traz histórias de aulas de Matemática que, segundo o organizador, são histórias contadas por professores para professores. Histórias contadas oralmente que foram registradas em papel. E, de acordo com Fiorentini (2006), essa transposição da linguagem oral para a escrita, não ocorreu somente para documentar e compartilhar as observações e reflexões dos professores que contam algumas de suas histórias no livro, mas, sobretudo porque, no processo de produção de narrativas caracterizadas como reflexivas, e que escritas a respeito das próprias práticas de quem narra, os autores perceberam-se ampliando e aprofundando descobertas, análises e conclusões relacionadas à sua atuação profissional.

⁵ No trabalho de Megid e Fiorentini (2011) é apresentada uma análise sobre uma experiência formativa que teve por base atividades reflexivas e exploratório-investigativas, que incluía escritas narrativas de professores em formação, sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Tais narrativas foram denominadas pelos autores por “narrativas de aprendizagem”, que eram, inicialmente, compostas individualmente e, posteriormente, de modo coletivo. As narrativas de aprendizagem, no caso da experiência formativa abordada em Megid e Fiorentini (2011), primeiramente incidiam sobre o modo como realizam uma determinada atividade proposta pelo formador, depois, os diferentes procedimentos e reflexões sobre a mesma atividade eram socializados e, desta forma, produziam novas alternativas para o desenvolvimento do que foi proposto.

⁶ Nacarato e Passeggi (2011) mobilizam a escrita de si como uma prática potencializadora da formação do docente. Para as autoras, ao escrever sobre si e sobre suas experiências, os professores têm a possibilidade de refletir, de se autointerpretar e tomar consciência sobre si mesmo como um sujeito da intersubjetividade, isto é,

Gomes (2014), entre muitos outros, versam sobre as múltiplas investigações relacionadas à formação de professores (de Matemática) cuja tônica está centrada no trabalho com as narrativas⁷.

Sampaio, Ribeiro e Souza (2016) sinalizam que por meio das narrativas, busca-se elaborar compreensões, produzir significados, desvelar, legitimar e tornar visível uma amplitude de lógicas, culturas, ações e processos vividos por vários grupos sociais. O dossiê organizado por esses autores, que busca partilhar diferentes mobilizações das narrativas em ações investigativo-formativas desenvolvidas em trabalhos relacionados a essa temática no Brasil, na Argentina e na Espanha, expõe que a narrativa não perfaz apenas o que é investigado, mas também é proposta como um modo pelo qual se opera em uma investigação. Para eles, organizadores do dossiê e integrantes de um coletivo de professores e pesquisadores que compreendem a narrativa e a experiência como dimensões potenciais para a formação docente⁸, o trabalho com as narrativas perfaz uma opção epistemo-político-metodológica que se faz presente nos múltiplos interesses diários de nossas vidas, já que a maneira como vivemos e a postura que assumimos ao produzir significados a tudo aquilo que nos passa, nos afeta e deixa marcas, pode ser problematizado narrativamente. Vistas deste modo, as narrativas inteiram uma dimensão constitutiva do humano.

Com isso quero realçar que independente dos diversos modos de apropriação das narrativas, o fio condutor comum a todas as fundamentações em narrativas de sujeitos da educação, tem sido a experiência humana. Neste sentido, compreendo que narrar pode ser constitutivo do humano, isto é, “as narrativas não são meramente manifestação de práticas ou vetores para que uma história possa ser comunicada, mas inventoras de práticas: as narrativas criam realidade enquanto comunicam” (GARNICA, 2014, p. 58).

Os estudos de Nacarato e Passeggi (2011) e Nacarato, Passos e Silva (2014), corroboram esses dizeres e se configuram como obras em potencial, que possibilitam uma ampliação da compreensão sobre as perspectivas que envolvem a palavra “narrativa”, pois o

um sujeito histórico, social, cultural e pessoal. No trabalho, Nacarato e Passeggi (2011) caracterizam as escritas de si como narrativas de gêneros de discurso que organizam a experiência docente e possibilitam a comunicação discursiva, para isso estabelecem uma interlocução com autores da perspectiva histórico-cultural e dos estudos biográficos.

⁷ Outros exemplos de estudos desenvolvidos sob a luz da utilização de narrativas na (e para a) formação de professores são: Josso (2004), Freitas e Fiorentini (2007), Reis (2008), Chapman (2008), Fernandes (2011), Teixeira et al (2012), Gomes; Tizzo e Silva (2013), Silva (2013), Tizzo (2014), Gomes (2015) e Flugge (2015).

⁸ A Rede de Formação Docente: narrativas e experiências – Rede Formad, foi criada em 2010, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UniRio, como resultado da articulação entre coletivos docentes e grupos de estudos e pesquisas já existentes, tanto na UniRio quanto em outras instituições do Brasil que mantêm interesse no trabalho articulado entre formação de professores, narrativas e experiências. Maiores informações disponíveis no site: <https://sites.google.com/site/redeformad/home>.

olhar dessas autoras para as pesquisas na área de Educação busca apresentar vários modos de mobilização das narrativas quando concentram atenção a elas em tais dossiês. Com esses dois trabalhos, por exemplo, é possível notar que a narrativa, além de ser compreendida como prática de formação pode ser alçada como objeto ou gênero de pesquisa ou, ainda, como pesquisa, isto é, a pesquisa narrativa. Não limitada a essa amplitude de possibilidades, é possível constatar a multiplicidade de sentidos que envolvem a palavra “narrativa”, por exemplo, escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais (de formação), narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Comumente, não são termos que carregam o mesmo sentido, mas reverberam diferentes significados e múltiplas abordagens teóricas e analíticas.

Benjamin (1994)⁹ lembra que somos todos narradores quando nos dispomos a relatar algo que nos toca, por meio desse relato, registramos nossas memórias e expomos nossas histórias. Deste modo, preservamos do esquecimento o que nos passa e criamos a possibilidade de tais histórias serem recontadas e de outras maneiras. Aliás, os múltiplos significados que são possíveis de serem atribuídos a uma narrativa, se constroem por meio do olhar do outro, na relação com outras histórias. Para o autor, a narrativa é encarada como uma possibilidade de exposição das experiências de um sujeito, o narrador. A narrativa não se fixa na mera transmissão de uma informação, ao contrário, ela carrega com potência as reminiscências de uma experiência e não se exaure, isto é, conserva de modo coerente sua força, mesmo depois de muito tempo. Enquanto isso, a informação se reduz ao instante em que é nova, limita-se a tal instante, pois vive apenas nele.

Neste sentido, a narrativa pode ser compreendida como uma prática social que constitui os sujeitos. Pode ser algo que nos aproxima da possibilidade de padecer experiências e de exprimir singularidades, pois é subjetiva, é intencional e pode se eternizar nas múltiplas possibilidades de leituras, interpretações e produções de significados. Durante o processo de narrar é que os sujeitos produzem significados sobre si, suas experiências, os outros e o contexto em que estão inseridos. Desse modo, “tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos,

⁹ Referência à 3ª edição desta obra que foi traduzida para o português por Sergio Paulo Rouanet, em 1994. A primeira edição no Brasil data de 1985, mas consta na biografia de Water Benjamin que o texto *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov* foi escrito entre os anos de 1928 e 1936. Nele Benjamin apresenta certo entendimento sobre uma experiência que, para o autor, está em declínio. Trata-se da experiência que se relaciona à tradição, isto é, a possibilidade de uma cultura ser compartilhada por uma coletividade de sujeitos e, deste modo, ser retomada e transformada a cada nova geração. No entanto, em detrimento deste entendimento sobre a experiência, Benjamin (1994) sinaliza o surgimento de um modo de vida limitado à vivência individual, solitária e voltada para si mesmo.

diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias” (RIBEIRO; ÁVILA, 2013, p. 72)¹⁰.

Garnica (2014) ao parafrasear Lejeune (2008, p. 104), expõe que “todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar de pé”, ou seja, se de seres rastejantes passamos a bípedes pensantes é por sermos seres-narrativas¹¹. Não se trata, no entanto, de interpretar a citação de modo literal, mas compreender que o autor propõe a discussão no sentido do que nos constitui, do que nos “enche”, do que nos forma, nos dá formas e por isso nos deixam “parar de pé”. Neste sentido, a narrativa não pode ser configurada como simplesmente um aspecto de um método ou gênero discursivo possível, porém, como uma forma de constituir realidades, isto é, a narrativa não se limita à expressão de dimensões singulares sobre a experiência vivida, mas, de modo potente, media a própria experiência e configura a construção social da realidade. Para o autor, que claramente escapa da pretensão de definir um único significado para o termo, uma coisa só faz sentido quando faz parte de uma narrativa, que pode estar implícita ou não, pode ser do presente, do passado, mas de alguma forma existe e produz sentido a algo. Nessa perspectiva, narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual também somos, fomos ou nos sentimos personagens. Esse contar, é importante ressaltar, se dá sempre em direção a alguém. Desse modo, a narração prevê um posicionamento frente ao outro (CURY; SOUZA; SILVA, 2014, p. 915).

Gomes (2015, p. 590) lembra que atualmente a palavra narrativa não se limita a uma significação puramente literária, como outrora fora manifestada em gêneros consagrados do conto, novela ou romance. A narrativa tem sido compreendida como: “os mitos, as lendas, os casos, os relatos orais, as biografias, memórias, reportagens, crônicas e obras historiográficas,

¹⁰ Ribeiro e Ávila (2013) versam sobre a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. Para as autoras, nas últimas décadas, as pesquisas na área da Educação têm se alinhado ao objetivo de se estabelecer uma interação entre o pesquisador, o sujeito pesquisado e seu contexto sociocultural em que a pesquisa é desenvolvida. Tendo como referências as obras de Connelly e Candinin (1995) e Larrosa (2002a), as autoras situam o trabalho com as narrativas como uma prática social que constitui o sujeito, já que é no processo de narrar e de ouvir histórias que os sujeitos produzem significados sobre si, a cerca de suas experiências, a respeito dos outros e em relação ao contexto em que estão inseridos. Segundo Ribeiro e Ávila (2013), o trabalho com as narrativas pode fazer com que a pesquisa apresente outro olhar, isto é, se apresenta como algo complexo, pois, ao narrar, não são lembrados apenas fatos que aconteceram em outros momentos da vida de quem narra, mas compõem-se narrativas tais como as histórias se refletem nas experiências presentes do narrador.

¹¹ Lejeune (2008) compõe uma coletânea de ensaios escritos pelo autor durante cerca de 30 anos de pesquisa sobre aquilo que denomina por “gênero autobiográfico”, isto é, “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p. 14). Na obra, o autor dedica-se à pesquisa das mais diferentes escritas do eu, para isso parte do interesse pelas narrativas em primeira pessoa, como gênero literário, para, então, propor um “pacto autobiográfico” quando, indiretamente, o leitor é convidado a tomar os componentes derivados do romance não limitado às ficções que se remetem a uma verdade da ‘natureza humana’, mas também como elementos constitutivos de um indivíduo.

bem como as formas visuais obtidas gráficas, pictóricas, escultórica, ou cinematograficamente”.

As problematizações propostas no texto de Silva, Baraldi e Garnica (2013) alinham-se a essa perspectiva ampliada de compreender as narrativas, pois as situam como “a manifestação de história(s)” ou “modos de contar casos”. Com isso, consideram como narrativas, portanto, não somente textos escritos ou orais, mas dados inscritos em distintos suportes, que vão além do papel ou da gravação, como fotografias, vídeos e pinturas.

Com isso, salientamos como sugere Morais e Garnica (2014, p. 221), que existe a possibilidade de narrar, por meio da escrita de modos diferentes, “tanto quanto é possível narrar usando suportes distintos que não apenas a escrita”, isto é, a alternância da forma registrada, não perfaz apenas uma alteração no registro, mas também o registrado, deste modo, lançar mão de uma escrita diferente, potencializa a possibilidade de criação de algo diferente, que quiçá não se deixe capturar pelas formas padronizadas de registro acadêmico.

A narrativa, como sugere Bruner (1991), deve ser considerada em um contexto mais amplo, que vai além do formato e do gênero. A narrativa, compreendida deste modo, é concebida como uma forma de saber, uma maneira de compor e compreender realidades, um exemplo de reflexão centrado no significado da experiência e mais precisamente, a primeira forma pela qual a experiência humana é contemplada importante. Nesse sentido, para o autor, a narrativa opera com as ações e as intencionalidades humana; é mediadora entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças; e mostra-se potencialmente como possibilidade de tornar o excepcional que transborda das experiências humanas, compreensível.

Inclusive, sobre experiência, reiteramos nossa inspiração nas reflexões de Larrosa (2002b), que não considera experiência como o que se faz ou o que se produz, mas, principalmente, o que nos forma, transforma e deixa marcas. Narrativamente é o modo como cada um expõe sua experiência. Quando estamos envolvidos em uma experiência, não temos um conhecimento a priori das coisas que nela se passam, elas só farão sentido depois de experienciadas. É após a experiência que se configura um saber abrangente sobre um determinado fenômeno antes desconhecido. A narrativa pode ser assim, uma forma de se compreender a experiência, já que a mobilização de um determinado saber pode dar-se por meio da narrativa.

Entretanto, não se trata precisamente da intenção de fazer uma experiência acontecer, isto é, a expressão “fazer uma experiência” tem a ver com sofrer, padecer, tomar o que nos alcança de um modo receptivo, aceitar, à medida que nos sujeitamos a algo. Fazer uma

experiência é deixar ser abordado por algo que nos interpela. Deste modo, poderemos, no decurso do tempo, ser transformados por tais experiências (LARROSA, 2015).

A narrativa pode ser compreendida como a experiência estruturada em um relato, como um contar, no ensaio de construir sentidos a partir de ações temporalmente constituídas, utilizando a exposição a propósito de algo, alguém ou sobre si mesmo. Tal reflexão colabora com o aprofundamento desta noção sobre as narrativas, já que elas se configuram como “uma reconstrução da experiência a partir da qual, mediante um processo reflexivo, é possível atribuir significado ao vivido” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 20)¹².

Aliás, vale aqui lembrar, como sugerem Teixeira, Nunes e Barboza (2012), que o trabalho com narrativas, sobretudo a análise de entrevistas narrativas, muito tem contribuído para estudos e operações que envolvem o processo de formação de professores. Este caminho, segundo os autores, surge propulsionando pelo investimento em investigações que produzam conhecimentos voltados para as práticas, circunstâncias e enfrentamentos cotidianos dos professores. Tal investida, vai ao encontro de uma compreensão que considera a prática do professor como sujeito com inserção interna e externa à cultura escolar, que é possuidor de uma história, um saber próprio. Como afirma Bolívar (2002, p. 3), “contar as próprias vivências e ‘ler’ (no sentido de ‘interpretar’) ditos feitos e ações, à luz das histórias que os atores narram, se converte em uma perspectiva peculiar de investigação”.

Tendo em vista tais possibilidades das narrativas, em minha empreitada de pesquisa, concordo com Garnica (2012, p. 240) que defende a proposta de “ouvir o outro” como um “princípio fundamental àqueles que trabalham com narrativas”, ou seja, “implica a tentativa de compreender experiências e criar estratégias de ação, por exemplo, para futuros professores. Daí a importância de levar aos cursos de licenciatura o trabalho com narrativas”. Isto porque, se acreditamos que a vida é vivida de forma narrativa, ou seja, que o viver é um processo contínuo de construir, reconstruir e interpretar histórias, a utilização da narrativa figura como uma opção potente e coerente no que se refere ao trabalho com a formação de professores.

Em meus afazeres de pesquisa, pressuponho que o envolvimento de futuros professores com experiências narradas pode contribuir de maneira significativa com sua formação, uma vez que os discentes terão a possibilidade de produzir significados sobre as narrativas produzidas, por exemplo, em situações de entrevistas. Neste aspecto, Josso (2004) defende

¹² Reflexão que me fez pensar ao longo de todo o trabalho sobre como falar de experiência na narrativa, a partir da narrativa ou como narrativa, sem parecer que é algo possível de alcançar a partir delas, isto é, sem necessariamente objetivar a experiência.

que o envolvimento dos acadêmicos com experiências narradas como uma contribuição com a mudança ou com o fortalecimento de uma opinião a partir de novas argumentações ou justificativas e isto, sob o ponto de vista da formação, que se dá a partir de situações de experiência, caracteriza o processo de formação.

No que se refere à abordagem da narrativa em processos de formação de professores, Oliveira (2011) considera a narrativa como um meio em potencial para que os professores em formação tenham a possibilidade de revelar o que pensam sobre sua futura atuação profissional. Além disso, o trabalho com narrativas neste cenário pode mobilizar o futuro professor a assumir um papel de protagonista de sua própria formação ao criar, produzir e consumir narrativas.

Prado (2013) sugere uma compreensão sobre as narrativas em processos de formação de professores em que os sujeitos envolvidos produzam e se reconheçam como produtores de saberes e conhecimentos¹³. Trata-se de uma possibilidade de os futuros docentes abordarem temáticas inquietantes e/ou que lhes interessam e, por meio das narrativas, socializarem opiniões, concepções e significados atribuídos ao seu percurso formativo.

Em vista de tais considerações, julgo pertinente reiterar, ainda que sinteticamente, minha defesa sobre os aspectos que considero relevantes para o processo de formação de professores. Diversos estudos desenvolvidos no âmbito da Educação (Matemática) acenam para uma concepção de formação de professores que reconheça e valorize o desenvolvimento do profissional docente como um movimento constante¹⁴, isto é, não limitado ao desenvolvimento profissional. O professor está em formação desde o seu nascimento¹⁵, por conseguinte, suas experiências como aluno, bem como suas vivências no seu contexto sociocultural, conformam momentos em que ele já refletiu sobre o significado de certas práticas de ensino ou simplesmente as absorveu. Deste modo, diversos educadores e pesquisadores concordam e sugerem que, ao longo do processo formativo, sejam consideradas e problematizadas as experiências trazidas pelos alunos e que, em tal problematização, os

¹³ Prado (2013) chama a atenção para dois modos de compreensão sobre o significado de saberes e conhecimentos, isto é, se por um lado existem saberes e conhecimentos teóricos de referência que são legitimados pela academia, por outro, existem saberes e conhecimentos produzidos, por exemplo, por professores em formação e que são emergentes de sua ação educativa, mas que nem sempre encontram espaço para circulação nos meios acadêmicos. Logo, Prado (2013) propõe o trabalho com narrativas na formação de professores, como uma possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica entre essas duas perspectivas.

¹⁴ Alguns exemplos de estudos que balizam e legitimam essa consideração são: Shulman (1986); Souza et al. (1995); Baldino (1999); Freire (2003); Santos (2012); Silva (2013) e Tizzo (2014).

¹⁵ Nóvoa (2000), por exemplo, defende que essa formação passa por diferentes ciclos de vida, desde a experiência do docente na condição de aluno na educação de base, sua vivência proporcionada durante a licenciatura, bem como iniciante nos primeiros anos da profissão e conseqüentemente na formação continuada na qual esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente por meio da história.

futuros professores tenham a possibilidade de compartilhar suas crenças e discutir sobre as consequências que elas podem ter no cenário escolar ou da sala de aula. Destarte, adequadamente problematizados, os conhecimentos trazidos pelos alunos, podem potencializar o entendimento dos futuros docentes sobre suas próprias concepções com relação à formação de professores e favorecer a compreensão das práticas relacionadas diretamente com suas áreas de formação.

Neste sentido, concordamos com a defesa de Chapman (2008) que, dentre outros aspectos, considera que o trabalho com narrativas, no contexto formal da formação de professores, aquele que acontece no interior das instituições formativas, pode intervir de modo positivo na aprendizagem e, posteriormente, na atuação profissional do futuro professor, sobretudo, porque as narrativas têm o potencial de explorar as experiências suscitadas por estes estudantes, enquanto alunos na escola, como estagiários de um curso de licenciatura e, mais precisamente, sobre seus pontos de vista acerca de como deve ser o ensino de uma determinada disciplina.

Neste ponto, vale lembrar três trabalhos que me sensibilizaram frente aos encaminhamentos da pesquisa que desenvolvi e, de certo modo, relacionaram narrativas e formação de professores. Tratam-se de Schwarzstein (2001), Souza (2011) e Silva (2013), que embora focalizem, particularmente, um determinado contexto, propõem a utilização das narrativas, constituídas a partir dos pressupostos da História Oral, como abordagem pedagógica em sala de aula. Esses estudos e meu trabalho de mestrado (TIZZO, 2014), sinalizam diversas potencialidades dessa mobilização e se aproximam de minhas expectativas quanto a elaboração de uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no Pibid da Unesp/Rio Claro. Schwarzstein (2001) propôs a introdução da História Oral em uma sala de aula de História para adolescentes; Souza (2011) explorou a noção de historicidade junto a crianças, por meio de narrativas sobre histórias ligadas à família e sua escola; e Silva (2013) apresenta e discute estratégias que buscaram integrar os recursos da História Oral e narrativa a abordagens pedagógicas problematizadoras em uma disciplina de caráter específico de um curso de licenciatura em Matemática.

Inclusive, para Silva (2013), o trabalho com as narrativas em atividades de formação em cursos de licenciatura, ao implicar uma problematização de um passado recente e uma criação de discursos sobre assuntos do presente, tem potencial para influenciar compreensões e práticas envolvendo a Educação. Isto porque, o futuro docente carece, durante sua formação formal na universidade, se deparar com “um ambiente em que situações e (suas) vivências pessoais, de sala de aula ou não, relativas aos conteúdos ou não, possam ser problematizadas e

reavaliadas para posteriormente serem adaptadas como parte integrante de suas práticas” (SILVA, 2013, p. 272-273).

As considerações pautadas até aqui, sugerem que as narrativas, talvez possam ser apreciadas como algo que se deixa ler enquanto abarca a possibilidade imanente de um ensinamento a partir de sua leitura. Entretanto, como assinala Larrosa (1998), nesse contexto é de sensível cuidado que o “ensinamento” seja entendido como qualquer afirmação sobre a existência humana, à qual a narrativa possa dar lugar, ou qualquer afeto, inspiração ou influência que a narrativa possa exercer sobre o leitor.

Essa ampla gama de possibilidades de compreensão e de uso das narrativas tende a reafirmar a impossibilidade de se definir a priori o significado da palavra “narrativa”, pois essa ideia de definição de algo está atrelada a um questionamento que intenciona, neste caso, revelar *o que é* a narrativa. No entanto, compreendo que perguntar *o que é* limita as possibilidades de outras construções sobre as narrativas, porque traz um determinismo e um existencialismo para as narrativas que não vejo como produtivo. Por isso, o que quero e preciso saber é o que as narrativas *podem*, no sentido de potência, isto é, quais as potencialidades das narrativas para o processo de formação formal de professores. Trata-se da busca pela elaboração de uma compreensão que verse sobre como as narrativas operam em processos formativos de futuros professores bolsistas dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

Nesse cenário, talvez, o trabalho com as narrativas na e para a formação formal de professores possa ser alçado como uma estratégia que possibilite aos futuros professores exercitar a curiosidade, a invenção, o questionamento, o diálogo, a interlocução, a pronúncia, a partilha, a exposição, enfim, um meio potente para a promoção de encontros que produzam sentidos. E o que parece produzir sentidos à narrativa nesse cenário é a experiência e não a verdade, isto é, ao narrar transforma-se o já sabido em detrimento de uma transmissão daquilo que já se sabe. Deste modo, o trabalho com narrativas em processos de formação formal docente parece ganhar potência quando as narrativas produzidas, compreendidas como uma experiência em palavras, permite a ruptura de certas verdades cristalizadas, de modo que escapamos de ser o que somos para nos transformarmos em outra coisa, operando de modo distinto do que vimos sendo.

**Algumas singularidades sobre mobilizações de narrativas
em cenários de formação de professores**

*Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.
Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.
Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas.
Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invenção.
Só uso a palavra para compor meus silêncios.*

O apanhador de desperdícios, Manoel de Barros (2008, p. 43).

Início esse movimento convencionalmente denominado no cenário acadêmico por analítico com atenção à minha questão de pesquisa “Como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro?” e percebo que ela pergunta muitas coisas, ou seja, ela não se limita efetivamente a uma questão objetiva sobre como são mobilizadas essas narrativas, mas também questiona outros aspectos, como: por que são mobilizadas? O que é mobilizar narrativas em processos formativos de professores? O que se pretende com essa mobilização? Onde são mobilizadas? Quando são mobilizadas? Quem as mobiliza? Dentre outras que me permitiram cunhar matérias de expressão sobre o que pode o trabalho com narrativas em processos de formação de professores e que me possibilitam romper com as fronteiras de uma pesquisa localizada. E as entrevistas que realizei com os professores coordenadores de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro me ajudaram sensivelmente a compor não só esse texto analítico, mas o trabalho de uma maneira geral, pois entendo que as entrevistas não são apenas entrevistas, mas compõem um mundo quando são tomadas em suas singularidades, ou

seja, quando são problematizadas as marcas que podem produzir algo – e, com isso, não quero dizer que é necessário ignorar as similaridades, mas provocar a percepção de que a diferença, o singular, pode criar desarranjos que possuem a potência de originar outros desarranjos¹⁶. Entretanto, antes de mergulhar naquilo que pode se configurar em respostas para tais questões, começo falando de escolhas, pois, para mim, o processo analítico seja do que for, é permeado por escolhas que o sujeito envolvido com a elaboração da análise opta ou não por trazer à cena e, nesse contexto, as referências são utilizadas como aliadas da composição e não como uma base previamente instituída. Nesse caso, escolho iniciar falando sobre as fontes narrativas produzidas para essa pesquisa, mais precisamente, sobre o que documentam essas fontes.

Lembro-me das provocações feitas por Verena Alberti durante a condução de um minicurso sobre análise de narrativas no XIV Encontro Nacional de História Oral, realizado na Unicamp em Campinas, em maio de 2018. Naquela ocasião, ela enfatizou a importância de nos mantermos atentos ao que as entrevistas documentam durante o movimento analítico. E aqui não pretendo iniciar uma discussão sobre os afazeres da História Oral, embora eu aposte que sempre há espaço para novas incursões teóricas sobre essa metodologia que nasce atrelada às discussões teórico-metodológicas que objetivam garantir sua legitimidade (ALBERTI, 1996). O que quero é chamar atenção para o fato de que as entrevistas comumente dizem do momento em que foram realizadas, isto é, elas tratam do objeto de investigação, mas falam também de circunstâncias do momento em que são registradas. No limite, pode ser que as narrativas dos sujeitos entrevistados falem mais do tempo em que foram produzidas do que propriamente sobre aquilo que pretendem representar¹⁷.

¹⁶ A título de ilustração dessa ideia, gosto da metáfora usada por um dos membros da banca no momento de meu exame de qualificação: um parafuso pode ser só um parafuso, mas dependendo da relação que se estabelece, ele pode criar mundos, pode se tornar paz, alegria, tristeza, Deus... A diferença é produtiva, isto é, produz (pre)conceitos, nomes, (novas) diferenças, singularidades, efeitos, padrões, modelos e regras de agir. A diferença é um processo de subjetivações, já que ensina maneiras de ser e de agir (MARCELLO, 2004).

¹⁷ Inclusive, acrescento à essa discussão uma perspectiva metodológica, como sugere Alberti (1996), de que a História Oral, ou, mais especificamente, a fonte oral produz uma certa dimensão viva ao problematizar temas contemporâneos, isto é, que comumente não ocorreram em um passado remoto, pois interessa ao pesquisador em História Oral se envolver em uma interlocução com sujeitos que participaram desse passado, seja como atores ou como testemunhas. Entendo que essa perspectiva ganha potência em meu trabalho, pois as entrevistas que realizei são do presente, isto quer dizer que foram compostas com a intencionalidade de se tornarem fontes historiográficas sobre temáticas contemporâneas e com isso me ajudaram a elaborar uma compreensão sobre como eram mobilizadas as narrativas em processos de formação de professores, em meio à própria mobilização. Entendo que isso agregou ao estudo uma possibilidade interessante de me aproximar dos sentidos que tais mobilizações tinham para os professores que entrevistei no contexto da ação. Claro que nessa produção também me mantive atento à indicação de Alberti (1996) ao tratar da entrevista como algo que pode se originar como um tipo de monumento, pois quando se estabelece um primeiro contato com o entrevistado, já se anuncia de antemão que ele é um interlocutor importante e também porque o próprio entrevistado, ao ser contactado, se sente como uma pessoa importante e isso pode tornar a entrevista algo ainda mais próximo de um monumento.

Nesse processo é significativo se manter atento aos contextos de produção, preservação e difusão das entrevistas bem como é fundamental questionar: o que as fontes documentam? E pensando nessa pergunta, não posso ignorar que as entrevistas que realizei, além de tratarem das circunstâncias que envolviam o processo de mobilização de narrativas em cenários de formação docente, documentam um momento histórico de ataque ao Pibid¹⁸, de desmantelamento dessa política pública. Naturalmente, uma tese de doutorado, sobretudo por seu valor simbólico na academia, perfazia um espaço potente para que uma defesa dessa política fosse feita¹⁹.

¹⁸ Para ilustrar esse apontamento recuperei um trecho do texto que elaborei para essa tese sobre as transformações do Pibid: desde o início de 2016, o Pibid sofreu diversos ataques com rumores, inclusive, de seu encerramento, mas foi em 15 de abril daquele ano que um desses ataques se concretizou com a publicação, no DOU – Diário Oficial da União, da Portaria nº 046/2016 por decisão arbitrária do Presidente da Capes, Carlos Afonso Nobre, com vistas a alterar a estrutura do Programa. Tal portaria redesenhava a estrutura do Pibid, deixando-o com o intuito de “foco na aprendizagem e reforço escolar em língua portuguesa e matemática” somente para as escolas com Ideb menor que o estabelecido, no caso de Rio Claro, por exemplo, nenhuma escola estaria no padrão, extinguindo o Pibid da cidade. Com isso, possivelmente, uma falsa impressão de que o ensino em Rio Claro estaria muito bem seria instituída. A publicação dessa portaria desconsiderou o processo de diálogo daquilo que foi chamado pelo próprio MEC de “grupo de trabalho”, com a participação de parlamentares, representantes dos coordenadores institucionais do Pibid, entidades que representavam reitores, estudantes, redes de ensino e sociedade. De modo arbitrário, sem transparência, desrespeitando decisões tomadas em audiências públicas no Congresso Nacional e tirando proveito das circunstâncias da crise política que mobilizava o país naquele período, a Capes atuou para desestruturar o Programa. Com a anuência do Ministro da Educação naquele período, Aloísio Mercadante, a postura assumida pela Capes colocou em risco o trabalho em andamento, orientado pelo compromisso firmado pelo governo de continuidade dos projetos aprovados nos Editais nº 061/2013 e nº 066/2013 até 2018, prorrogáveis por mais quatro anos. Felizmente, por meio dos atos mobilizados pelo Forpibid, que ganharam força nas redes sociais, em 15 de junho de 2016, foi publicado no DOU Portaria Capes nº 084/2016 que revogou a Portaria nº 046/2016. O trecho presente no depoimento de Bernadete na página 149 desta tese, por exemplo, endossa as críticas frente a intenção de remanejamento da proposta do Pibid para uma perspectiva mais assistencialista. E aproveito esse primeiro exemplo para assinalar que minha intenção com essas indicações não se relacionou direta e estritamente à busca desenfreada por legitimação daquilo que analisei nos depoimentos dos colaboradores de meu trabalho, mas com a possibilidade de sugestão de alguns fragmentos referentes à ideia presente nas cercanias do trecho a que se referem.

¹⁹ As entrevistas que realizei trataram de um momento de contenção do Pibid, então, dizer da potência de um trabalho desenvolvido junto aos subprojetos de cada área, por meio de uma entrevista para uma pesquisa de doutorado, era significativo e esse fator poderia tornar a narrativa um monumento. E isso, de certo modo, tornaria a fonte “contaminada”, cheia de intenções de quem constituiu a fonte, por isso, foi importante manter atenção sobre as condições de enunciação, por exemplo: quem falou? O que revela sobre a época? Como é percebido? etc. Logo, é possível perceber que a entrevista é uma relação que exerce efeitos sobre os resultados obtidos e isso não chega a configurar um problema que torne a pesquisa inviável ou deslegitimada, desde que o pesquisador tenha essa consciência crítica sobre o produto da enunciação. Penso que vale sinalizar também que aquilo que não foi dito, assim como o que explicitamente foi verbalizado, tem potencial de informar, no caso de minha pesquisa, segundo minha perspectiva, os silenciamentos em relação às dificuldades demandadas pelas atividades do/no Pibid, sinalizaram uma leitura da situação em que indicar tais dificuldades poderia significar a demonstração de fragilidades do programa ou da própria atuação. Atento à essa questão, observo que os professores que entrevistei não abriram espaço para questionamentos nessa direção, por outro lado, enquanto um dos atores da entrevista, não me empenhei em provocar tal reflexão. Portanto, neste texto falo com certo cuidado em relação à caracterização que envolve as dificuldades do trabalho que os colaboradores de meu estudo enfrentavam frente a suas atuações no Pibid, porque não quero atribuir às mobilizações de narrativas apresentadas por meus depoentes, por exemplo, uma configuração ou um contorno que não vi, ou que ao menos não identifiquei explicitamente nos depoimentos.

Não foram raras as vezes em que me pareceu²⁰ ser possível notar nos depoimentos que produzi junto aos professores coordenadores de área do Pibid da Unesp/Rio Claro, sentimentos nostálgicos sobre o trabalho de formação docente desenvolvido e o envolvimento com a escola que esse programa proporcionava. Algumas adjetivações positivas sobre a política e descrições entusiasmadas sobre as ações desenvolvidas no programa²¹, permitiram supor que o Pibid não se configurava para os entrevistados apenas como uma estratégia de formação, mas como um espaço formativo que coadunava possibilidades que antes apenas figuravam em um imaginário ideal de preparação profissional de professores²². Foi possível agregar a esse ponto também o modo como os professores enfatizaram a parceria promovida pelo Pibid entre a universidade e a escola²³. Inclusive, essa suposição parece ter se evidenciado quando elaborei nuvens de palavras para a abertura de cada textualização e percebi que os termos Escola, Formação e Pibid apareciam em destaque²⁴. Isso, de certo

²⁰ Acredito que vale o esclarecimento de que em algumas passagens do texto lanço mão da conjugação dos verbos no pretérito considerando que os processos aos quais me refiro já se deram.

²¹ Ainda que os professores que entrevistei tenham enfatizado que as ações que desenvolviam na formação de professores não se limitavam a um único cenário, o Pibid parecia ocupar um espaço privilegiado de interlocuções práticas e teóricas nesse trabalho. E neste ponto faço um adendo que a mim parece ser significativo em relação a esse processo de análise sobre as entrevistas que realizei: ainda que tenha me dedicado à análise das textualizações – fontes históricas – das entrevistas realizadas por mim e ainda que minha intenção nessa análise de singularidades tenha sido tratar das mobilizações de narrativas por meio do modo como cada depoente disse que mobilizava, isto é, exercitar uma análise sobre as narrativas – sujeitos de papel e tinta – e não do que busquei conhecer das pessoas – sujeitos de carne e osso –, não foi possível me desvencilhar totalmente do momento de gravação da entrevista que teve seu tempo particular e que não é o da leitura. Logo, percepções que tive durante a entrevista, podem não figurar explicitamente no texto que foi produzido e nem conseguiria dizer sobre o grau que essas percepções podem ter sobre o modo como elaborei essa compreensão sobre o que foi dito. Além disso, outro ponto que busquei me manter atento nesse exercício, tem a ver com um pensamento de que as pessoas podem repensar seus dizeres dependendo do momento em que estão, no caso de uma entrevista, por exemplo, pode ser que meu interlocutor tenha se apresentado e abordado suas ideias do modo como gostaria de ser visto. Em síntese, penso que a entrevista parece romper de modo mais declarado com uma enganosa aparência de naturalidade que pode envolver outros documentos, isto porque, ela é sempre provocada, sempre se constitui a partir de relações de poder entre os participantes do processo. E chamo de enganosa aparência de naturalidade, porque é evidente que existiu um esforço de ambos os envolvidos na entrevista que ainda que estivessem separados por classe, gênero, etnia, educação ou poder, buscaram estabelecer um espaço comunicativo em que essas diferenças pareceram estarem suspensas e em um mundo utópico de igualdade e diferença pudemos conversar uns com os outros. Além disso, penso que o momento da análise das entrevistas foi outro, isto é, não coincidiu com o da criação das entrevistas e isso, naturalmente, me fez pensar em outras coisas que a mim se mostraram como potentes, no entanto, isso não quer dizer que houveram abandonos.

²² E essa hipótese parece não se confirmar apenas nos depoimentos que produzi para esse trabalho, mas é notório nas fontes bibliográficas as quais tive acesso durante essa minha produção de que esse é um ponto de vista relativamente estável entre os profissionais ligados ao Pibid. E aqui sinalizo o trabalho de Rodrigues (2016) que para mim – por inventariar diversos outros trabalhos ligados ao Pibid –, funcionou como um disparador de estudos sobre o tema.

²³ Alguns exemplos são os trechos presentes nas textualizações que elaborei com Laura, Roberto, Maria Rosa, Bernadete, Eugênio e Heloisa, respectivamente, nas páginas 54, 65, 101, 124, 161 e 200 desta tese.

²⁴ E aqui vale o esclarecimento de que minha intenção inicial com a elaboração dessas nuvens – provocada a partir de um indicativo dos membros da banca durante o exame de qualificação dessa tese – foi apenas propor uma entrada alternativa às textualizações, já que ela possibilita observar algumas temáticas que são tratadas nas narrativas, no entanto, após os afetos produzidos pelas entrevistas, notei que as palavras repetidas várias vezes o é por algum motivo. Embora exclusivamente por meio dessas nuvens não tenha sido possível problematizar minha temática de pesquisa, penso que elas serviram para realçar essa compreensão sobre o que as entrevistas

modo, me fez crer que os depoentes que colaboraram com minha investigação, professores universitários, envolvidos com a pesquisa, possivelmente sabiam dos espaços em que suas vozes ecoariam²⁵.

Embora nem todos os professores que entrevistei tenham sinalizado as teorias e autores que conceitualmente ajudem a estabelecer o modo como compreendiam o Pibid, me pareceu de certa maneira assentado o entendimento de que esse programa tinha o potencial de se aproximar da conceituação proposta por Zeichner (2010), referente à ideia de *terceiro espaço*, em que o autor rejeita as polaridades existentes entre teoria e prática no processo de formação de professores em vista da elaboração de *espaçostempos* que possam coadunar os conhecimentos práticos e acadêmicos de modo menos hierárquicos, objetivando, neste contexto, uma ampliação das possibilidades de aprendizagens dos professores em formação. Pois, ao oferecer bolsas de iniciação à docência, o Pibid antecipava a conexão dos professores em formação com o futuro lócus de trabalho e com as problemáticas demandadas por aquele cenário. Deste modo, para os professores que entrevistei, o Pibid parecia funcionar como um meio pelo qual se instituiu uma possibilidade de articulação entre teoria e prática durante o período de formação inicial formal dos futuros professores. Contudo, como mais explicitamente discutem Roberto, Bernadete e Eugênio²⁶, diferente do Estágio Curricular, que por ser obrigatório, conserva as diretrizes estabelecidas pelo currículo de formação, o Pibid, especialmente pelo número de bolsas oferecidos, não conseguia atender à totalidade dos licenciandos, e suas ações eram desenvolvidas a partir do contexto da escola pública²⁷. O

que realizei documentam. E também, de certo modo, compreender minha posição na interlocução que estabeleci com meus entrevistados, isto é, um doutorando com habilidade, com os meios e com espaço para apresentar a potência do que eles produziam junto ao processo de formação de professores. Isso me fez perceber que minha contribuição para as pessoas e para os cenários com que trabalho, depende do modo como os sujeitos envolvidos me percebem, que pode não ir necessariamente ao encontro do que esperava.

²⁵ Os depoimentos dos professores coordenadores de área me fizeram pensar também no Pibid como um espaço de luta constante entre o que cada formador acreditava e defendia como sendo uma formação de professores em potencial, um Pibid, uma parceira colaborativa, um movimento de estar com, de trabalhar com a escola e o que efetivamente conseguiram mobilizar ao se envolverem com as instituições que operavam o programa – Mec, Capes, Unesp e escola pública – e que conservavam certa estrutura, digamos, hierárquica e com princípios e objetivos nem sempre coincidentes. Penso que tais características se apresentaram nos modos como cada professor que entrevistei compreendia o Pibid da Unesp, uma política pública que possibilitava uma relação mais direta e frequente com a escola e com os professores que atuavam naquele cenário (por exemplo, o trecho presente na textualização do Roberto na página 69 desta tese).

²⁶ Respectivamente nas páginas 68, 148 e 186 desta tese.

²⁷ O depoimento de Laura (páginas 42, 43 e 44 desta tese) talvez tenha sido o que mais explicitamente se preocupou em sinalizar os autores com os quais mantinha interlocução, no entanto, ainda assim foi possível perceber nos depoimentos dos demais professores algumas aproximações teóricas, sobretudo, entre os modos de compreender o programa Pibid. Tratando-se especificamente dessa compreensão do Pibid como terceiro espaço formativo, a título de indicação, novamente faço referência ao trabalho de Rodrigues (2016) que trata das potencialidades do Pibid como terceiro espaço formativo e tem Zeichner (2010) como um de seus principais interlocutores na problematização que realiza em seu estudo. Em síntese, pensando no contexto brasileiro, a formação de professores tem sido – ou foi durante um tempo significativo – caracterizada por um modelo que

trabalho desenvolvido no Pibid, parecia transcender a função do estágio obrigatório, pois a integração de forma voluntária ao projeto sugeria um grau regulatório mais autodeterminado no que se referia à motivação que envolvia os integrantes do projeto. Inclusive, penso que o formato proposto pelo Pibid escapava de intervenções esporádicas, já que dispunha de um período adequado para o planejamento e execução das atividades, fato que tornou a experiência dos envolvidos no processo, potencialmente mais significativa do ponto de vista formativo.

Logo, o que exponho nessa discussão, com vistas às indicações de Alberti (1996), é que os depoimentos dos professores coordenadores de área de subprojetos Pibid aos quais tive acesso, não trataram apenas do trabalho com narrativas em processos formativos, outros temas que envolvem a formação de professores foram abordados e, defendendo, que se forem problematizadas em outros estudos, tais temáticas podem ampliar as possibilidades de trabalho na formação de professores. Isso aconteceu, por exemplo, como já assinalai, quando o Pibid, inicialmente, foi pensado apenas como o cenário no qual desenvolveria o estudo. Entretanto, os diversos entendimentos sobre essa política pública de formação de professores que foram sinalizados pelos coordenadores de área entrevistados, permitiram pensar como os próprios coordenadores de área, os professores supervisores, os bolsistas, os alunos das escolas parceiras e os demais envolvidos no programa compreendiam o propósito dessa política.

À margem dessa constatação sobre o que as entrevistas realizadas documentam, acredito haver múltiplas potencialidades de criação a partir das narrativas que foram constituídas, por exemplo: a maneira como cada um dos depoentes narra uma determinada história, um caso, uma curiosidade, possibilita sempre o arranjo de uma outra história, admite sempre outro viés e sempre abre outros modos de se compreender as potencialidades de mobilizações de narrativas em cenários de formação de professores. Logo, julgo significativo assinalar que

coloca em campos opostos os conteúdos das disciplinas específicas e os conteúdos relacionados à formação didático-pedagógica. Tal modelo possibilita a configuração de espaços distintos no processo de formação inicial de professores; um *primeiro espaço* pode ser observado no quadro em que a aprendizagem de teorias está centrada em disciplinas que ocupam a maior parte de um curso de licenciatura; o *segundo espaço* se dá nos momentos finais do curso em que são apresentados os conteúdos mais diretamente relacionados à ação docente, que comumente são tratados em momentos de estágio obrigatórios ou em práticas de ensino; em busca do rompimento dessa problemática instaurada em processos de formação inicial de professores, Zeichner (2010), propõe a constituição de um *terceiro espaço* formativo, caracterizado por uma compreensão mais igualitária entre universidade e escola, se diferenciando do que regularmente tem acontecido nas parcerias entre essas instituições, especialmente na realização de estágios, período em que os professores em formação são obrigados a adentrar as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas e predefinidas. Para Zeichner (2010), o terceiro espaço seria um modo alternativo que possibilita a antecipação da entrada dos licenciandos no cenário escolar, seu futuro local de trabalho, legitimando, por assim dizer, esse cenário como instituição coformadora, isto porque, compreende-se que alguns dos conhecimentos relacionados à docência podem ser produzidos no exercício da função.

busquei compreender essas mobilizações sem, contudo, perder de vista o momento pelo qual passava o Pibid e as ressonâncias que tal conjuntura trouxe para as entrevistas que realizei²⁸.

Ao lembrarem de seus afazeres no trabalho de coordenação de área dos subprojetos Pibid e mais amplamente em processos de formação de professores, os docentes com os quais tive contato parecem ter sugerido, como sinaliza Portelli (2016), dois modos de encararem as lembranças de tudo o que foi feito: um que traz tranquilidade e outro que provoca perturbações. Quando trataram do Pibid, por exemplo, como que numa defesa dessa política, se aliaram a um discurso institucionalmente imposto em que prevaleceram a celebração de glórias do passado – ainda que esse passado fosse muito recente –, de certo modo, recordaram o que os orgulhavam, ocultando as sombras e as contradições. As lembranças apresentadas deste modo afluíram um sentimento de satisfação sobre tudo o que foi executado e, em certa medida, advogou a favor da manutenção do Pibid nos moldes em que estava. Não expressamente contraditório, mas como possibilidade de produção de algo novo, já que a existência de um modo depende da existência do outro, as lembranças de meus interlocutores, no processo de produção dos dados para essa pesquisa, também provocaram perturbações, ou seja, operaram como um incômodo que colocou em dúvida as certezas que os tranquilizavam e os fizeram projetar ações futuras em que outros aspectos seriam explorados no processo de formação de professores. Isso aconteceu, por exemplo, quando mais de um dos professores entrevistados por mim, assinalou a necessidade de não se limitar apenas às lembranças, à escrita e à reflexão de algo, sobretudo, era preciso que essas operações fossem o mote para o agir. E neste ponto, há indícios nas entrevistas de que o trabalho com narrativas operava de um modo em que os futuros professores envolvidos no processo tivessem a oportunidade de descrever, sistematizar, refletir e reavaliar suas práticas para que pudessem ser conduzidas de outros modos²⁹.

E neste ponto chamo atenção para o que as professoras Laura e Maria Rosa³⁰ expuseram sobre o que pode ser feito com o trabalho que envolve narrativas em processos de formação de professores. Para elas importa o que esse investimento produz e dispara em termos de pensamentos e sentimentos, então, para mim, esse trabalho não se desenvolve em vista de um

²⁸ Para os professores que entrevistei – notadamente Eugênio (páginas 172 e 180 desta tese) por ter assinalado mais veementemente seu posicionamento –, as inconstâncias do Brasil naquela época, sobretudo depois do que considerava um golpe político, parlamentar, judiciário de 2016, que culminou na deposição da presidenta Dilma Rousseff, desfez a metáfora de um possível tecido social. O tecido se tornou um trapo puído e desfiado. Antes do golpe, haviam sorrisos, ideias, conversas. Depois, os desmandos de um governo ilegítimo se tornaram a síntese da desesperança que se abateu sobre o país.

²⁹ A título de exemplo, sinalizo os trechos dos depoimentos de Laura, Maria Rosa e Bernadete, respectivamente, presentes nas páginas 47, 114 e 133 desta tese.

³⁰ Respectivamente nas páginas 46 e 111 desta tese.

fim determinado, mas parece ser uma empreitada que está sempre no entre, no por vir, não é algo fechado. Compreendido deste modo, **operar com narrativas na formação de professores tem a ver com processo**, isto é, não termina no momento em que se tem narrativas constituídas pelos licenciandos, parece-me que ao produzir as narrativas, os futuros professores são convidados a se deslocarem em direção ao agir. Entretanto, esse agir, por sua vez, também se configura no que posso chamar, acredito, de território de passagem que poderá, por exemplo, gerar outras narrativas. E noto que esse modo de trabalho não tem a ver com uma função produtora de meios disparadores de ações futuras, isto é, as narrativas não são produzidas durante o processo de formação de professores com o propósito de, posteriormente, subsidiar modos de agir, isto porque, suponho que nessa perspectiva, ao serem produzidas narrativas, o que interessa é o que acontece no presente, no processo³¹.

Portelli (2016) também me ajudou a pensar um pouco sobre a questão que envolve a disposição dos professores que entrevistei em compartilharem suas perspectivas não apenas sobre o meu objeto de investigação – narrativas na formação de professores –, mas também sobre pontos que inicialmente não havia cogitado explorar. Compreendo que o trabalho com narrativas em processos de formação de professores, de certo modo, se configurou em um ponto em comum entre nós e tornou a comunicação possível, no entanto, foi a diferença que a tornou significativa. Isto porque, esse ponto em comum não significou necessariamente uma identidade compartilhada, mas cunhou certa disposição que foi repartida por nós, de ouvir e de aceitar o outro, criticamente. Particularmente, penso que a possibilidade de diálogo entre mim e os professores coordenadores de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, foi possibilitada pelo fato de que contava com uma apresentação subscrita por minha orientadora, também coordenadora de área de subprojeto e interlocutora frequente daqueles com os quais me interessei por entrevistar. Essa possibilidade foi confirmada logo no início de cada diálogo, quando eu era questionado sobre meus interesses de pesquisa, sobre trabalhos

³¹ É como se houvesse um empreendimento de fuga do estável pensamento proposto pelo cristianismo que entende o paraíso como algo que está sempre por vir. Não com a pretensão de tratar filosoficamente sobre essa questão, mas a título de esclarecimento do que quero dizer ao fazer essa afirmação, tomo como referência contatos que tive ao longo desse trabalho de doutorado com as algumas ideias de Friedrich Nietzsche. Essa busca pelo paraíso é discutida por Nietzsche como sendo uma doença do homem moderno no mundo contemporâneo baseada em duas temporalidades, isto é, as pessoas tendem a localizar a felicidade no futuro ou num passado perdido. Para Larrosa (2009, p. 100) o novo, por exemplo, “não obstante, a paixão pelo novo, não se dá sem ambiguidades. Às vezes, aparece revestindo um progressismo tão ingênuo como exaltado: essa ideia de que o futuro será sempre melhor que o presente, de que o tempo não é outra coisa senão a contínua superação do velho pelo novo”. De encontro a essa perspectiva, o que tem potência é estar na relação, não é se ressentir do antes, não é alimentar expectativas desenfreadas do depois, nem se fixar no mundo das ideias, mas estar atento, aberto ao que acontece. No limite, durante esse processo, “não tem que se saber aonde se vai, não tem que se deixar seduzir por finalidades demasiado concretas, por imperativos com os quais a consciência ‘se entende rapidamente’, mas tem que se saber perder o tempo, vagabundear, não se esforçar por nada concreto, não se propor a uma finalidade, não aspirar a nada determinado (LARROSA, 2009, p. 65).

anteriores, enfim, sobre meu envolvimento com o tema. E neste ponto, é interessante observar como, numa entrevista, as perguntas não fluem em mão única. Inclusive, penso que a possibilidade de que as entrevistas, de certo modo, transcendessem o assunto inicialmente alçado por mim, foi que “eu principalmente escutei o que eles tinham para dizer. Eles viam que eu não os estava estudando, mas aprendendo com eles” (PORTELLI, 2016, p. 14). O mais provocativo é que esses professores não recordaram passivamente os fatos relacionados ao trabalho com narrativas, mas promoveram uma elaboração a partir deles e produziram significados por meio do trabalho de memória sobre as atividades que realizavam. Visto deste modo, percebo que a memória dos entrevistados não se configurou apenas como uma espécie de depositário de informações, mas como um processo fluido de produção de significados³².

E considero interessante aproximar essa problematização, sobre as lembranças dos entrevistados, a um aspecto presente no início de cada entrevista que realizei e que a mim aparenta ser muito significativo ao falarem do empreendimento que envolve a mobilização de narrativas em processos de formação de professores. Trata-se do fomento gerado a partir das vivências pessoais e profissionais de cada coordenador de área de subprojeto Pibid³³. E com isso não quero me limitar apenas a tratar das influências que o processo formativo dos próprios professores que entrevistei têm sobre sua prática – visto que os depoimentos, no meu entender, manifestaram claramente que os afetos³⁴ produzidos durante o processo formativo de cada um deles, figuravam como elementos de substancial importância para a constituição do movimento que envolvia o trabalho com narrativas em seus afazeres –, mas também chamar a atenção para um aspecto que parecia figurar de um modo bastante potente nos processos formativos liderados por eles. Trata-se da valorização das vivências pessoais dos docentes em processo de formação profissional, aliás essa temática comumente é

³² Aliás, esse parece ser um núcleo de interesse dos trabalhos que desenvolvemos no Ghoem, especialmente aqueles interessados na prática da historiografia, isto é, nosso trabalho com a História Oral perfaz de algum modo uma historicização da memória. Tencionamos história e memória e, nesse processo, tematizamos os sentidos que, ao memorar, figuram nos enunciados dos entrevistados.

³³ Claro que não perco de vista a influência que minha provocação teve – ao propor uma ficha temática durante o momento de entrevista que convidava cada professor a elaborar uma “apresentação” de si mesmo –, mas, acredito, que mesmo sem essa ficha, circunstâncias que envolvem o processo formativo de cada professor coordenador de área de subprojeto Pibid, figurariam de algum modo nos depoimentos, pois é possível supor, a partir do que é relatado, que alguns modos de pensar a formação de professores foram disparados por essas circunstâncias que remontam à experiência profissional de cada um deles (a título de exemplo dessa assertiva, sinalizo os trechos presentes nos depoimentos de Laura, Roberto, Maria Rosa, Bernadete, Eugênio e Heloisa, respectivamente, nas páginas 41, 63, 98, 121, 182 e 198 desta tese).

³⁴ No contexto de desenvolvimento desta pesquisa me envolvi com alguns estudos relacionados aos afazeres da Filosofia da Diferença e nesse envolvimento me aproximei do conceito de afeto, cunhado inicialmente por Baruch de Spinoza, mas que passei a conhecer a partir de meu contato com alguns trabalhos relacionados aos estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari, que o operam compreendendo-o como as afecções de um sujeito em que sua potência de agir é amplificada, estimulada, fomentada ou diminuída, minimizada, refreada. Alude, portanto, a transição de um estado a outro, no corpo afetado, assim como no corpo afetante.

problematizada na literatura sobre formação de professores quando trata o processo formativo de um modo mais amplo, não limitado apenas à formação formal que acontece no interior de cursos de formação superior.

Os professores que entrevistei reiteradamente recorreram a aspectos de seu próprio processo formativo, suas vivências enquanto pesquisadores e formadores de professores, e aos seus modos de compreender a formação docente, porque não vislumbraram a possibilidade de discorrer sobre a formação de seus alunos, sem que eles se considerassem estreitamente envolvidos no contexto. Isto pode significar que esses professores não compuseram generalizações sobre o que observavam em seus alunos, mas trataram de situações singulares de formação que eles mesmos dispararam e que estavam imbricados. Com isso, sinalizaram que não era possível falar sobre um espaço formativo isoladamente, por exemplo, contar sobre suas atuações frente às coordenações de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, sem considerarem suas funções diante de outros cenários em que desenvolviam o papel de formadores de professores. Para eles, o Pibid era um programa potencial de incentivo à formação de professores, mas que não operava de modo despregado de outras instâncias que envolvem o processo de formação inicial docente³⁵. O propósito desta postura me pareceu intimamente atrelado à possibilidade de operar problematizações que favorecessem aos professores um repensar sobre seus modos de compreensão acerca da formação de professores como um espaço de produção de conversa, de dialogia, em que tudo que diz respeito a um sujeito vem do mundo exterior por meio da palavra do outro, como se todo enunciado fosse um elo de uma corrente infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo.

Neste sentido, ao acompanhar o desenvolvimento de um processo de formação de professores, os docentes que entrevistei sinalizaram para uma postura que possibilita ao sujeito em formação, sentir e experienciar o cotidiano em que está envolvido, seja na escola ou na universidade. Isto implica, de certo modo, viver os acontecimentos, refletindo e aprendendo com eles, ou seja, sugeriram a atenção do sujeito aos pequenos acasos, às minudências que envolvem o dia a dia da escola ou da universidade e compreendê-los, enxergando e observando com olhar crítico, não com a pretensão de elaborar julgamentos, mas, sim, compreender o que se passa, levando em consideração a singularidade do ambiente e das pessoas que o constroem, incluindo um esforço à desnaturalização desse ambiente³⁶.

³⁵ Por exemplo, o trecho do depoimento de Laura presente na página 47 desta tese.

³⁶ Neste ponto, a título de exemplo da ideia sobre a qual discorro neste parágrafo, sinalizo o trecho do depoimento de Maria Rosa presente na página 112 desta tese. Além disso, acompanhando as problematizações

Formar-se professor nessa perspectiva não perfaz meramente a incorporação de uma postura de expectador, mas, sobretudo, ser um sujeito atuante em seu próprio processo formativo e que, ao mesmo tempo, não ignora o compromisso com seus pares.

O curioso é que isso se aproxima de um modo muito singular das ideias que tenho defendido como professor e pesquisador em início de carreira, isto é, como diversos profissionais ligados à área da Educação – e mais especificamente os que mantenho uma interlocução frequente por serem vinculados à Educação Matemática – já problematizaram em seus trabalhos, que o professor está em um processo de formação constante. Entendido de um modo mais amplo, como sugeriu, por exemplo, o depoimento da professora Bernadete (página 149 desta tese), isso quer dizer que o professor não nasce professor, não se trata de uma vocação, de um dom, mas de uma profissão, logo, ele se torna, se capacita, se forma e se (de)forma professor desde o dia de seu nascimento. Suas experiências como aluno, por exemplo, tem a potência de corroborar momentos e circunstâncias em que ele já problematizou o significado de certas práticas de ensino ou simplesmente as absorveu. Deste modo, é possível observar que uma parcela significativa de educadores, estudiosos e pesquisadores aderem à compreensão de que nas propostas dos cursos de formação formal de professores devem figurar uma séria **valorização das experiências dos docentes em processo de formação**, promovendo, assim, situações que os possibilitem compartilhar suas crenças e discutir com os pares as consequências e produções que elas podem gerar no contexto escolar ou de salas de aula. Em tal compreensão, importa que durante o processo de formação, o professor tenha a oportunidade de vivenciar um ambiente em que suas experiências pessoais, de sala de aula ou de vida fora dela, possam ser reavaliadas e em seguida problematizadas como parte intrínseca de suas práticas³⁷. Por isso, creio que para os

de Cunha e Röwer (2014), compreendo que ao se naturalizar o espaço escolar, por exemplo, instaura-se a impressão de que tudo naquele cenário é o que é porque é como é, ou seja, uma espécie de círculo tautológico que de algum modo impede a percepção do caráter construtivo, histórico e suscetível à várias inflexões de caráter social e cultural que incidem sobre a escola. Nesse contexto, o envolvimento com um processo de desnaturalização desse ambiente ganha potência, porque instiga nos envolvidos no processo o exercício de um olhar capaz de estranhar o que parece natural, de questionar, de perturbar a naturalidade que molda, acomoda e incomoda. Pensando no contexto da formação docente, “desnaturalizar é um ato educativo, pois mobiliza e transforma. Exige revisão e reordenação de si. [...] visa a ampliação da visão de mundo e horizontes de expectativas de si nas relações sociais, pois contribui para o protagonismo ao desestabilizar e rearticular” (CUNHA; RÖWER, 2014, p. 28).

³⁷ Neste ponto, a título de sugestão, sinalizo alguns desses trabalhos que versam sobre a valorização das experiências trazidas pelos professores em formação, aos quais tive contato desde o início de meu envolvimento com a formação de professores. Alguns me acompanharam desde a graduação, há aqueles que me foram apresentados ou produzidos ao longo do mestrado e outros que me envolvi em função dos desdobramentos do doutorado, são eles: Shulman (1986); Souza et al. (1995); Freire (1997); Silva (1999); Brown (1998); Baldino (1999); Geraldini, Fiorentini e Pereira (2001); Freire (2003); Oliveira (2003); Penteadó (2004); Bovo (2004); Miguel e Miorim (2011); Santos (2012), Silva (2013), Tizzo; Flugge e Silva (2015), por exemplo. Há, inclusive, uma frase de Freire (1991, p. 58), já considerada clássica, que ilustra de um modo bastante envolvente o que

professores que entrevistei nesse trabalho, falar em formação de professores tem a ver com a formação pessoal, inicial, profissional, continuada e, inclusive, formação do pesquisador. Nessa perspectiva, formação e escolarização não são confundidas, isto é, a formação é um conceito mais amplo que envolve todos os afetos de um sujeito. No limite, ninguém forma ninguém, a formação docente é uma relação de vida desenvolvida mutuamente e reciprocamente. A formação de professores compreendida desse modo assume um propósito que transcende o ensino que se limita a uma “mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

E o trabalho com as narrativas nesse processo, parece se apresentar de modo produtivo, em vista do que foi relatado pelos professores que entrevistei em que – por meio da mobilização de narrativas nos contextos de formação em que estavam inseridos – valorizavam as visões de mundo trazidas pelos estudantes e também diante das próprias narrativas que foram produzidas a partir das entrevistas desses professores, que trouxeram elementos para discussão de seus próprios processos de formação. Tais modos de operar, pareceram repercutir certa regularidade nos depoimentos dos coordenadores que refletiu uma preocupação com os sentidos que eram produzidos pelos alunos em relação ao trabalho com narrativas. Particularmente, me pareceu haver um interesse, por parte dos formadores, em fomentar nos professores em formação, o gosto pela narrativa, pelo ato de escrever, de registrar aquilo que lhes passou e de algum modo deixou marcas³⁸. Como se houvesse uma tentativa de defender que os alunos eram capazes de ver, de sentir, de dizer e de pensar por si mesmos, rompendo com uma ideia de que eles deveriam ser capacitados apenas para compreender o que era exposto por outros. Porque os professores que entrevistei pareciam partir do princípio de que também é possível aprender a partir da própria experiência, porém, se tal experiência não for sistematizada, pode se perder. Logo, para que a experiência não

discuto nesse trecho: “Ninguém começa ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

³⁸ Dentre outros trechos presentes nos depoimentos de meus interlocutores, a título de exemplo do que expus nesse parágrafo, sinalizo aqueles que figuram nas narrativas de Laura, Eugênio e Heloisa, respectivamente, nas páginas 43, 161 e 211 desta tese. Trabalhar com narrativas na formação docente para os professores que entrevistei, operava como uma arte que estava intimamente relacionada ao sentido do gosto. Tenho por hipótese que a eles interessava que os estudantes registrassem, escrevessem, narrassem com prazer e com frugalidade, assimilando o que gerava potência e “esquecendo” o resto, tomando deste modo a narrativa como algo que aumentava a própria força – e que evitava o que a debilita –, dedicar o tempo justo – e não convertê-la em atividade essencial, por essa razão, fomentar a narrativa na formação é, em primeiro lugar, educar o sentido do gosto (LARROSA, 2009).

desapareça, para que ela tenha visibilidade, é preciso que ela figure em algum lugar e isso, evidentemente acontece quando se escreve, quando se narra. Mas, para isso, cobravam e orientavam que os escritos elaborados por seus alunos, futuros professores, não se limitassem meramente às questões de natureza descritivas. Para eles, descrever era importante, mas limitar a escrita à descrição parecia romper de um modo violento todas as potencialidades vislumbradas por eles em uma escrita que trouxesse reflexões e sentimentos sobre as experiências vividas pelos professores em formação³⁹.

Agrego a essa questão de valorização das vivências pessoais tanto dos professores formadores quanto dos professores em formação, a opção que os primeiros fizeram de não isolar o trabalho com narrativas no processo de formação de professores nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, isto é, que a mobilização de narrativas no Pibid, alinhava-se às propostas formativas que eram disparadas pelos coordenadores nos diversos cenários em que atuavam como formadores de professores. Penso que isso se alinha a uma perspectiva presente nas entrevistas que realizei que compreende a impossibilidade de condições ideais para que experiências ocorram, isto quer dizer que algumas experiências em cursos e grupos institucionais, formais, comumente se vinculam às marcas que, de acordo com os professores colaboradores de meu trabalho, acabavam por leva-los a elaborar e implementar ações que poderiam ser consideradas alternativas no Pibid, por exemplo. E em tais propostas, diversas **abordagens e estratégias envolvendo as narrativas** eram operadas, como: a elaboração de Portfólios Reflexivos, Semanários, produção de Crônicas, Pipocas Pedagógicas, Cadernos Coletivos, Cadernos Temáticos, Diários de Classe, História Oral, Cartas, Artigos e a Produção de Desenhos por parte dos professores em formação que, aliás, essa última me pareceu ter a ver com uma ideia de linguagem, digamos, “universal”, que não depende exclusivamente da escrita⁴⁰. Eram textos produzidos pelos professores em formação que perfaziam possibilidades de compartilhamento de suas lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática dos pares, do debate coletivo, da leitura e da pesquisa.

No contexto das atividades desenvolvidas nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro que envolviam narrativas e formação de professores, a ideia de experiência e mais precisamente a escrita como experiência, parecia ocupar um lugar de destaque. Segundo o que

³⁹ Embora perceba essa disposição presente nos demais depoimentos dos professores que entrevistei, a narrativa de Laura parece tornar essa minha percepção mais evidente, especialmente, no trecho presente na página 43 desta tese.

⁴⁰ Neste ponto opto apenas por assinalar esses modos de operar que foram apresentados pelos depoentes de meu trabalho. Faço essa opção, pois ao final desse texto elaboro uma caracterização mais específica de cada um desses modos com a intenção de aventá-los como potenciais para o trabalho com a formação de professores e, mais especificamente, para a formação de professores de Matemática.

pude analisar nos depoimentos dos professores que entrevistei, a socialização de experiências, tomada como ponto central dos encontros promovidos no processo, de certo modo, potencializava a formação dos professores, pois fazia acontecer, naquele espaço, momentos singulares de debates e reflexões sobre a ampla gama de temas relacionados ao processo de formação docente. Aliás, era a partir das experiências expressadas narrativamente, por meio dos registros dos alunos, que os textos lidos e as discussões subsequentes ganhavam sentidos. Era a partir das experiências, daquilo que “nos acontece” que, então, concordavam, enfrentavam ou confrontavam as leituras de teóricos e/ou textos propostos⁴¹. O destaque à questão de ser sujeito da experiência que tem a possibilidade de se expor e que encontra na escrita, por exemplo, essa possibilidade de exposição, se justifica, segundo meu entender nessa importância dada às estratégias que promovem a socialização e compartilhamento dos acontecimentos e experiências vividas, já que a prática de escrita, às vezes, pode se configurar em uma experiência.

Vale o esclarecimento de que aqui me refiro às estratégias como mobilizações, recursos, abordagens, que envolvem o trabalho com narrativas na formação de professores e não como é conceituado por Certeau (1998), que compreende a estratégia como algo fundado em um “lugar próprio”, que permite uma variedade de formas de domínio sobre os saberes, conhecimentos e verdades; nesse domínio, é imposta ao outro uma situação de dependência, estranheza, ausência de autonomia, a estratégia, compreendida desse modo, é organizada sobre e por meio das relações de poder. Entretanto, de modo oposto a essa ideia, a perspectiva que aparentemente envolvia as estratégias mobilizadas pelos professores que entrevistei, tinham a ver com uma ação calculada e determinada pela ausência de um “lugar próprio” e era justamente a ausência de tal condição que permitia transformar sua máxima debilidade em sua potencial condição de fortaleza, eram propostas que pretendiam se infiltrar na heterogeneidade social e esquivar-se, insinuar-se, contrapor-se, de certo modo, eram determinadas pela ausência de poder e, assim, criavam surpresas, operavam onde ninguém esperava, eram perspicazes.

Dito isso, continuo esse movimento analítico chamando a atenção agora para mais um aspecto presente nos depoimentos que produzi, e que a mim pareceu ser significativo no trabalho desenvolvido com narrativas no cenário em que me envolvi durante a produção dessa pesquisa. Trata-se de uma compreensão sobre o trabalho com **narrativas como um meio de empoderamento, emancipação e também propulsão de situações de experiências em**

⁴¹ Um exemplo desse investimento de trabalho poder ser observado no trecho do depoimento de Laura presente na página 48 desta tese.

processos formativos formais de professores. E aqui não pretendo excluir outras tantas compreensões que emergem dessas narrativas que constituí, no entanto, ao conduzir esse meu exercício analítico, essa linha de pensamento me pareceu emergir como um eixo articulador aos trabalhos desenvolvidos pelos colaboradores da pesquisa e, por isso, pretendi explorar um pouco essa ideia não com a pretensão de fixá-lo como tema de minha análise, mas chamar a atenção de meus leitores para um ponto que pareceu acompanhar os desdobramentos das mobilizações de narrativas com as quais me envolvi⁴². De certo modo, penso que isso implicou pensar a formação de professores atrelada à trilogia *linguagem-coletividade-empoderamento*, isto é, a linguagem porque trata de formas de expressão, a coletividade por não crerem na viabilidade de um projeto sem um trabalho coletivo e o empoderamento por defender uma formação em que os sujeitos envolvidos no processo tivessem potência⁴³ para enunciar o que pensavam e o que sentiam.

E chamo de eixo articulador, porque ao me envolver com as propostas de trabalho de cada área, de certo modo, percebi que a potência das narrativas parecia ocupar um lugar comum na compreensão de cada depoimento sobre o que poderia ser produtivo em processos de formação de professores. Esclareço: o que pode as narrativas quando se permite o diálogo entre áreas distintas em um movimento de formação de professores? Comumente, cada movimento de formação formal ocorre limitado por sua área específica. O trabalho com as narrativas parece romper algumas dessas fronteiras estabelecidas pela fragmentação ou especificidade das áreas do conhecimento. Entretanto, o que parece haver ainda são (ou

⁴² Sinalizo que o trabalho com narrativas na formação de professores operava tendo como eixo articulador as ideias de empoderamento, emancipação e experiências, porque essa perspectiva pareceu recorrer de uma interação entre os professores que entrevistei, além disso, também tinha a ver com os processos formativos desses profissionais e, sobretudo, era motivado pelo momento social e político em que vivíamos há alguns anos. Momentos de lutas, de conquistas, mas, principalmente, momentos de resistências sobre os ataques à democracia. Nesse sentido, chamo atenção para o fato de que esses conceitos foram explorados por mim ao longo desse texto a partir dos depoimentos que produzi junto aos professores coordenadores de área do Pibid na Unesp/Rio Claro. Penso que esse eixo pareceu figurar de muitos modos nos trabalhos dos professores, desde a Laura, mais explicitamente, trabalhando com a potência da expressão junto à mulheres em formação e na escola, Maria Rosa propondo atividades de tomada de consciência junto a futuros professores e docentes em uma instituição que oferece Educação de Jovens e Adultos, Bernadette que buscava instigar o posicionamento político por parte dos alunos diante dos enfrentamentos exigidos pela futura profissão, Roberto que propunha aos estudantes uma perspectiva de que eles deveriam se sentirem competentes para realizar as tarefas e os desafios exigidos pela carreira, Eugênio que fomentava o debate independente das circunstâncias de interação, até a Heloisa que parecia compreender a autonomia dos futuros professores como um meio de desenvolvimento profissionalmente ético. Nessas operações autores como Paulo Freire, Jacques Rancière, Alberti Bandura, Mikhail Bakhtin e Jorge Larrosa, eram acionados e, de modo não excludente, perfaziam referenciais potentes de problematização sobre empoderamento, emancipação e experiência.

⁴³ E aqui reitero que compreendo o termo potência em seu sentido amplo, ou seja, como característica daquilo que está em potência, que contém a possibilidade de vir a ser algo. Neste caso, penso que essa ideia se relacionava à possibilidade de que os sujeitos envolvidos no processo ampliassem suas vontades de terem potência. E aqui não há como negar que esse pensamento surge de minhas incursões em alguns trabalhos relacionados às reflexões do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, para ele: a potência é, em si mesma, sempre a vontade de mais potência.

podem ser) campos de experimentação locais. O trabalho no Pibid me pareceu ser um desses casos específicos e, até onde se pode notar como bem-sucedido; um cenário de experimentação local em que diversas áreas, em boa parte trabalhando em conjunto, propunham atuar na formação de futuros professores, tendo as narrativas, por exemplo, como uma abordagem desse trabalho. E essa constatação, no meu entender, não opera como um limitante, mas provoca um desejo de pensar em situações mais alargadas, em perspectivas mais abrangentes a partir desses entornos mais próximos e mais imediatos. E essa parece ser uma tarefa possível de ser realizada, quando busco compreender como esse trabalho vinha sendo feito e o que posso perceber a partir dele, isto é, o que posso projetar partindo dessas situações as quais tive acesso por meio dos depoimentos de meus colaboradores. Do meu ponto de vista, penso que há nesse exercício uma potência de **problematização** que não se confina à perspectiva localizada proposta em minha pesquisa, mas toma o mesmo cenário local – o Pibid da Unesp/Rio Claro – como foco do trabalho e, partindo dele, pode-se fomentar outras possibilidades de trabalho e também de interlocução entre distintas áreas.

E não me ative a essa perspectiva, digamos, interdisciplinar, presente nas ações desenvolvidas no Pibid, apenas porque dentre as entrevistas que realizei figurou o depoimento da professora Maria Rosa, coordenadora de área de um subprojeto que associava professores em formação dos cursos de Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia e que juntos operavam atividades na Educação de Jovens e Adultos. Mas também porque percebi a confluência de ideias dos diversos coordenadores de área entrevistados de que o trabalho na formação inicial de professores com vistas à interação das diferentes áreas, além de oferecer acesso a outras abordagens – diferentes ou apropriadas segundo a perspectiva de outros cenários –, propunha a possibilidade de ampliação da compreensão desses futuros docentes sobre o significado de sua atuação profissional. Suponho que esse trabalho que, de certo modo, dissolvia as perspectivas de cada área específica, além de ter a ver com o espaço fecundo de interlocuções gerado pelo Pibid que possibilitava, inclusive, que uma área buscasse inspirações e estabelecesse parcerias de trabalho com outras, estava relacionado com um filtro que era necessariamente imposto pelo predomínio da presença da área da Educação⁴⁴ nesse movimento formativo. E isso, no caso específico de minha pesquisa, pareceu ficar evidente quando me restrinjo a pensar no espaço de trabalho ocupado pelos professores que entrevistei, isto é, com exceção de um deles, a professora Heloisa, os demais integravam o mesmo Departamento de Educação da universidade, ocupavam o mesmo prédio

⁴⁴ Área que historicamente tem se mostrado fértil para as problematizações que envolvem o trabalho com narrativas.

e, inclusive – e agora com a professora Heloisa –, além do trabalho no Pibid, todos os professores que entrevistei se relacionavam em outros cenários demandados pela instituição que variavam entre funções administrativas, conselho de departamento, comissões, disciplinas, grupos de pesquisa, projetos de pesquisa, projetos de extensão, eventos, dentre outros.

Inclusive, a título de exemplo dessas interações, lembro que durante os primeiros encaminhamentos do meu projeto desta pesquisa, particularmente, no momento de composição da textualização da entrevista com a professora Laura, em que começamos – Heloisa e eu – a analisar as possibilidades de trabalho com narrativas que era promovido no subprojeto Pibid/Pedagogia, surgiu a ideia de convidar a própria professora Laura para ministrar uma atividade de formação envolvendo a prática de escrita para os bolsistas do subprojeto Pibid/Matemática⁴⁵. E, inclusive, algumas práticas que foram expostas pela professora Laura em tal atividade de formação, passaram a integrar o trabalho desenvolvido com os professores em formação do curso de licenciatura em Matemática, bolsistas do Pibid, como: o caderno temático que foi empregado como uma prática regular de registro e de compartilhamento de impressões que os bolsistas do subprojeto Pibid/Matemática tinham sobre algumas atividades que desenvolviam na escola. E outros exemplos como esse podem ser observados nas entrevistas que realizei, pois não são raras as vezes em que alguns dos professores entrevistados fizeram referência as inspirações advindas do trabalho do outro no uso de estratégias que envolviam as narrativas, evidenciando, assim, um contato, uma interação entre as áreas⁴⁶.

Com isso, aspiro ressaltar que a Educação – como área –, não opera como um limitante de ações formativas, mas integra um espaço⁴⁷ potente de inter-relação entre distintas áreas que

⁴⁵ Atividade que operou como possibilidade dos bolsistas de iniciação à docência do curso licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro, compreenderem as narrativas, por exemplo, como meio de sensibilidade para reflexão sobre o trabalho tanto como alunos do curso e, posteriormente, como professores em exercício. Além disso, ainda que a atividade de formação desenvolvida tenha sido pontual, os relatos informais e o próprio modo de atuação posterior dos estudantes, permitem observar que o envolvimento com o trabalho com narrativas nesse cenário, favoreceu a sensibilidade dos alunos, por exemplo, frente à leitura e discussão de textos que tratavam de aspectos pedagógicos que envolvem o fazer docente.

⁴⁶ Talvez o exemplo mais evidente dessa troca figure nos depoimentos de Laura e Bernadete, especialmente, nas páginas 51 e 134 desta tese. Mas, é possível também observar um movimento parecido no depoimento de Maria Rosa, por exemplo, na página 111 desta tese.

⁴⁷ E novamente recorro às interações que tive com o trabalho de Certeau (1998) para conceituar o que pode ser compreendido por espaço nessa minha pesquisa. Segundo o autor, o *espaço* corresponde à ausência de posições cristalizadas e, justamente por ser instável, propicia entrever distintas experiências espaciais da vida cotidiana. Nesse sentido, se difere de *lugar* que, inversamente, corresponde a certas configurações mais definidas de posições. Junto a isso, chamo a atenção para uma disposição teórica disparada por Morais (2017) que ao problematizar as ideias de Massey (2008) compreende o espaço como o efeito de inter-relações, que possibilita e existe em função da multiplicidade, em processo ininterrupto de formação. Nesse contexto, espaço deixa de ser fixo e passa a se configurar em um fenômeno em constante produção, em devir.

se ocupam com a formação de professores, visto que, além de serem professores de uma disciplina específica, esses profissionais compõem um cenário, a meu ver, mais amplo, o de educadores. Isso quer dizer que dada a complexidade dos objetos que envolvem o processo educacional, eles podem ser mais amplamente problematizados se forem trabalhados por meio de uma abordagem interdisciplinar, ou seja, é insuficiente operar no contexto educacional apenas com o simples encontro ou justaposição de disciplinas. É preciso romper as fronteiras entre as problemáticas e os modos de expressão para que se instaure uma comunicação mais fecunda entre as áreas. Penso que a Educação pode ser um ponto de encontro, de intersecção, de cruzamento, de uma série de temáticas que são inerentes a prática docente, problemáticas que podem não ser capturadas integralmente por uma única disciplina ou área do saber, mas que exercem influências sobre elas. Tomando como exemplo algumas questões que foram levantadas pelos professores que entrevistei, no contexto da sala de aula do ensino regular, por exemplo, os docentes, independente das disciplinas das quais são especialistas, se defrontam com enfrentamentos, como: indisciplina, violência, desmotivação, desvalorização do conteúdo e/ou da disciplina, desinteresse, preconceito, drogas, fome, questões de gênero, falta de recursos, legislação, inclusão, etc. Problemáticas de natureza epistemológicas, históricas e práticas que extrapolam a fronteira das disciplinas e encontram na Educação um ponto de encontro para problematização. Entretanto, não se trata de uma defesa para que as diferentes áreas do conhecimento se fundam, mas uma compreensão de que a ciência não deve ser dissociada, pois os mais diversos objetos de estudo, de alguma forma pertencem a um contexto amplo, o do conhecimento humano. É preciso romper com limites impostos pelas especificidades das áreas de formação, fazendo com que os futuros professores avancem para realidades que ultrapassem as paredes dos departamentos. A formação do educador se caracteriza por esquemas cognitivos que atravessam as áreas e, às vezes, com tal virulência que as colocam em perturbação. Deste modo, abrir a possibilidade de legitimar a efetivação, tanto quanto for possível, de um diálogo entre as várias áreas que constituem o acervo dos conhecimentos humanos. Mas, para isso é preciso que ocorra um envolvimento com a luta pela pulverização das fronteiras estabelecidas entre essas áreas e que parecem negar os múltiplos significados e tensões sobre as coisas do mundo que na vida operam em meio a terrenos que ignoram as regiões artificialmente produzidas pelo discurso acadêmico, científico⁴⁸. E nesse contexto de possibilidades, o trabalho com narrativas parece operar de

⁴⁸ Aliás, defendo que essas interlocuções podem, inclusive, produzir desarranjos, por exemplo, em certas estabilidades que envolvem o processo de formação de professores de Matemática e, deste modo, provocar a sensibilidade dos futuros professores desse curso de que a profissão não se limita ao domínio dos conteúdos

um modo positivo, pois compreendo que as narrativas possuem o potencial de se adaptar as mais variadas circunstâncias, isto é, pode mudar o cenário, a política e as narrativas continuam como uma possibilidade de trabalho.

Mikhail Bakhtin – especialmente no que tange a questão da Educação – ao tratar de ideias como experiência, alteridade, exotopia, igualdade e horizontalidade, além de fomentar a interação entre os professores e consequentemente entre as suas respectivas áreas de atuação, ajuda a compreender como acontecia essa interação no trabalho realizado por eles⁴⁹. Pois, subjetivada pelas conceituações propostas por esse autor, Laura, por exemplo, entendia o outro como um sujeito legítimo e importante no processo de alteridade da pesquisa e da formação e tinha na noção de excedente de visão, uma ferramenta privilegiada para essa reflexão. Tenho por hipótese que tais ideias ao serem problematizadas junto à formação de professores por meio do trabalho com narrativas, tem o potencial de instaurar nos docentes em formação uma sensibilidade para ouvir, refletir, dialogar sobre a diferença, não apenas compartilhar o conteúdo que confirma sua visão de mundo, protegendo-se da “ameaça do diferente” e terceirizando sua autonomia e o protagonismo sobre sua própria vida. Nesta perspectiva, o diálogo importa e ele pode vir na forma de pessoas e instituições que constroem pontes para unir grupos, áreas, disciplinas, diferenças que, no momento em que elaboro esse texto, por exemplo, não acreditam nos fatos e que, armados com seus preconceitos, podem acabar matando outras realidades⁵⁰.

De acordo com o que pude observar e analisar nos depoimentos dos professores que entrevistei, os trabalhos que desenvolviam junto à formação de professores pouco tinham a ver com o que regularmente acontece nos trabalhos sobre a formação de professores que

específicos. E o espaço estabelecido pelo Pibid, me pareceu demonstrar que essa produção de sensibilidades é possível, mas para isso é necessário que o formador, além de se atentar para a natureza global dessa política pública que oferecia a possibilidade de compartilhamento de práticas de sua área específica, enxergue as potencialidades de formação pessoal e profissional presentes nas práticas de outras áreas, de algum modo, escapando de uma compreensão sobre as fronteiras existentes entre áreas que às têm como sinônimos de barreiras. E chamo atenção para a especificidade da Matemática, porque, segundo meu entender, alicerçado nas referências que tive contato desde os primeiros anos de envolvimento com a Educação Matemática, a área por muito tempo se manteve inerte a essas investidas.

⁴⁹ O depoimento de Laura evidenciou mais diretamente os afetos que os conceitos propostos ao longo da obra de Bakhtin produziram sobre o seu trabalho no contexto da formação de professores, mas, me pareceu que tais ideias – ainda que não denominadas nas narrativas – também figuravam de algum modo nos afazeres empreendidos por outros professores que assumiam a interlocução como um meio em potencial para a manutenção da própria formação e para a condução de processos formativos que lideravam. E essa percepção fica ainda mais forte, por exemplo, quando observo as influências das estratégias alçadas por Laura nas atividades conduzidas pela Bernadette e pela Maria Rosa.

⁵⁰ Como Ferreira (2010, p. 05) discute, a formação é um processo que ocorre ao longo da vida e é afetada por aspectos inter-relacionados tanto individuais como coletivos. “Dado o nosso permanente inacabamento, estamos destinados a nos formarmos. Porém, embora a formação corresponda a um acontecimento de ordem individual, ninguém se forma sozinho. Formamo-nos na relação e interação com o(s) outro(s)”.

recebem financiamentos das agências de fomento e que, comumente, se restringem à análise do que é produzido pelos outros, sem a preocupação de olhar para sua própria prática. Nesse sentido, sinalizaram que ao desenvolver um trabalho no Pibid, por exemplo, mais do que estabelecerem parcerias com os acadêmicos, os professores sempre tentaram manter um certo foco na intenção de refletir se, de fato, potencializaram a linguagem, a coletividade e o empoderamento, ou seja, buscavam analisar se as estratégias empregadas no trabalho desenvolvido possibilitaram aos professores em formação, se enxergarem como pessoas que tem coisas para dizer aos outros, seja oralmente ou na forma escrita.

Com isso, penso que aspiravam problematizar que o financiamento não traz uma importância para os trabalhos que desenvolviam só porque oferecia recursos financeiros, mas, sobretudo porque era importante que uma agência de fomento reconhecesse e valorizasse que professores universitários estavam olhando para a sua própria prática. Inclusive, sinalizaram a dificuldade de se analisar estudos que versem sobre o que é desenvolvido na formação inicial de professores, porque, regularmente, os pesquisadores estão mais interessados em compreender o que se passa fora dos cursos de formação de professores. Não se pesquisa o que está acontecendo dentro da universidade. Para eles, talvez, o Pibid fosse uma instância que ao ser estudada, pudesse oferecer mais possibilidades de problematização sobre as estratégias mobilizadas pelos formadores de professores.

Parece-me que, ao contrário do que poderia imaginar inicialmente, na perspectiva dos coordenadores de área do Pibid que entrevistei, a preocupação com o processo formativo de novos professores não incidia prioritariamente sobre a apresentação dos conteúdos específicos de cada área ou sobre conhecimentos disciplinares. Tal dimensão, obviamente, não era ignorada, mas, o que pareceu se evidenciar na narrativa desses profissionais era a aspiração de que os futuros docentes – no caso, os bolsistas de iniciação à docência, estudantes de diferentes cursos de licenciatura –, devessem serem colocados diante de um contexto social e imediato que exigisse dos profissionais ligados a ele um incessante exercício de reflexão e crítica. Para os coordenadores que entrevistei, os constantes ataques sofridos pelo Pibid nos últimos tempos, por exemplo, provocou instabilidades, desarranjos sobre o que poderia ser uma política pública de formação de professores e essa circunstância teve a potência de provocar nos futuros docentes uma visão mais fecunda sobre a importância de um trabalho pautado numa organização criteriosa de práticas que exigiam continuidade e não simplesmente reduzidas a ações experimentais.

Nesse contexto, os saberes emergentes se potencializam e as práticas colaborativas⁵¹ ganham força, pois ao se pensar o movimento social de um modo mais amplo e suas ressonâncias nos processos formativos de novos professores, uma nova demanda é criada, a de que os professores formadores busquem novas compreensões sobre sua função formativa no contexto da profissão docente. Aliás, penso que essa perspectiva dialoga de um modo bastante sensível com uma das referências que parecia compor o cenário de inspirações desses professores que tive contato, a saber: Nóvoa (2002), que compreende que o conjunto de vivências que ocorrem no contexto escolar devem ser considerados em processos formativos que pretendem ser construídos de modo ético. E essa perspectiva de trabalho colaborativo, entre áreas e entre escola e a universidade, para o desenvolvimento de ações que visam o aprimoramento da formação docente inicial com a promoção de atividades acessíveis e desejáveis na e para a escola, por exemplo, parecia tomar forma nos processos formativos que acompanhei para o desenvolvimento de meu estudo. Foi possível perceber que as práticas não se limitavam aos planos de ensino das disciplinas de cada curso, elas buscavam e expandiam iniciativas potentes que eram observadas em outros cenários. Penso que esse modo, digamos, colaborativo, que buscava inspirações em outras áreas – por meio da ação dos coordenadores de área, supervisores e professores em formação – para o planejamento de ações e atividades que observei no Pibid, criou uma rede de saberes acadêmicos e escolares e proporcionou um diálogo produtivo entre perspectivas teórico-metodológicas experienciadas por diferentes atores do processo educativo, isto é, os professores formadores da universidade e da escola e os professores em formação.

D'Ambrósio (2011) assinala que os processos que caracterizam uma área de forma isolada, sem relação com o que acontece nas outras áreas e no mundo, podem esconder uma armadilha, nomeada por ele de “Gaiolas Epistemológicas”. Trata-se de uma metáfora pensada

⁵¹ Embora o que pretendi com a elaboração desse trabalho não tenha sido criar uma conceituação sobre o que pode o trabalho colaborativo nesse contexto, considero razoável apresentar – ainda que sinteticamente – minhas impressões sobre tal prática, sobretudo porque quero sinalizar que falar sobre práticas colaborativas é diferente de tratar sobre práticas de cooperação, isto é, como sugerem Hargrove (2006) e Ponte (2014), por exemplo, o fato de várias pessoas estarem trabalhando juntas pode significar apenas que há no contexto um trabalho cooperativo entre elas. Para esses autores, na cooperação, há ajuda mútua na execução de tarefas, entretanto, suas finalidades nem sempre derivam de negociação conjunta do grupo, podendo, inclusive, existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus integrantes. Na colaboração, por outro lado, ao promoverem um trabalho conjunto, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, as relações estabelecidas tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações. Em síntese, penso que trabalhar colaborativamente no cenário da formação inicial de professores, por exemplo, envolve a realização de determinadas atividades em conjunto onde o trabalho cooperativo está implícito, a socialização das ideias, opiniões e reflexões dos alunos em uma construção diária e ininterrupta. Penso que a prática colaborativa acaba sendo uma tendência advinda do modo de pensar a formação de professores que, dentre outros aspectos, tem em vista a relação entre formação acadêmica e prática profissional e que se difere de concepções mais tradicionais como as centradas exclusivamente na apreensão de conteúdos específicos a uma determinada área do conhecimento.

como crítica aos conhecimentos aprisionados em áreas cada vez mais específicas, como um pássaro preso em uma gaiola. Para o autor, as gaiolas são como áreas específicas que conservam os conhecimentos presos às suas fundamentações, aos seus métodos particulares para operar com questões fechadas e com uma linguagem específica. Seguindo com a metáfora, D'Ambrósio (2011) sugere que não é possível saber qual a cor da gaiola por fora quando se está dentro dela, isto é, quando se está aprisionado a uma determinada área, a capacidade de compreensão fica limitada, confinada e dependente de práticas e metodologias definidas. Nesse sentido, transitar, estabelecer relações e fomentar o diálogo entre as diferentes áreas dos conhecimentos torna-se potente ao não limitar os professores em formação ao estudo isolado de temáticas diretamente ligadas à produção de sua área de interesse, desprezando, por exemplo, o contexto histórico em que foram cunhadas.

Aliás, seguindo um pouco na problematização desse último exemplo, pensar a possibilidade de participação do contexto histórico de forma orgânica nos espaços ocupados por processos formais de formação de professores, trata-se de uma estratégia com o potencial de romper uma perspectiva mística que usualmente pode ser observada em alguns cursos regulares de formação docente, sobretudo, aqueles relacionados às áreas mais fechadas como é o caso da Matemática. Nessas áreas incide a prática de seguir certa sobreposição de conceitos e teorias, como se tal sequência fosse natural, tanto em seu encadeamento, quanto na ideia de que o trabalho com os conceitos se dá numa sequência bem traçada que permite ultrapassar, de forma infalível, qualquer obstáculo, pois se considera que na Matemática, por exemplo, desde sempre, os conteúdos foram logicamente organizados e estão, *a priori*, estabelecidos. Isso sem contar que, por vezes, a elegância e a objetividade com que os conceitos são apresentados limitam a possibilidade de manifestação dos obstáculos presentes no processo que os estudiosos, os teóricos trilharam para produzir uma tal estrutura linear e eficaz.

Investindo um pouco mais nessa potência do contexto histórico nos processos de formação docente, Miguel e Miorim (2004), repercutem que não é raro perceber que as disciplinas de conteúdos específicos que integram os programas curriculares de cursos de formação de professores, comumente centram-se em abordagens limitadas pela formalidade e ignoram noções significativas para o processo formativo do professor que efetivará sua atuação em instituições escolares. Dentre esses elementos que por vezes são ignorados, está o desenvolvimento e a constituição de conceitos em meio a distintas práticas socialmente constituídas historicamente. E, aproximando essa potência do trabalho com o contexto histórico para a formação de professores ao trabalho com narrativas nesse cenário, Miguel e

Miorim (2003) chamam atenção para as memórias individuais dos envolvidos no processo, isto é, narrativas produzidas por meio da oralidade ou da escrita que ao serem compartilhadas e problematizadas coletivamente tratam de uma história que resistiu à ação do tempo e se sustentou vitalizada na memória dos professores em formação. Contudo, Miguel e Miorim (2004) lembram que não deve ser lançada sobre essa primeira forma de história uma compreensão simplista que reduza a narrativa a uma construção imaginária e arbitrária do estudante, baseada exclusivamente em sua cognição. Em certo sentido, trata-se de um conhecimento subjetivo, porque é afetivo e singularmente constituído, mas também é objetivo, pois é produzido em uma cultura – escolar – que contorna o interior das instituições escolares e familiares, por exemplo⁵².

Outros elementos podem ser agregados a essa perspectiva que confere relevância formativa ao contexto histórico do desenvolvimento das ideias e conceitos que compõem o programa dos cursos de formação de professores, por exemplo, o trabalho de Gomes (2012) defende que a problematização do contexto histórico – não apenas dos conceitos específicos de cada área, mas também os aspectos relativos à formação e à atuação docente em um contexto mais amplo – é um componente de substancial relevância para o processo de formação de novos professores, pois, tal contexto e os conhecimentos germinados por meio dele, se forem convenientemente problematizados, possuem um potencial de ampliação da compreensão por parte dos estudantes sobre suas próprias concepções em relação à profissão e às práticas docentes que envolvem sua área de trabalho. Entretanto, para Gomes (2012) importa que o processo de formação em uma área específica não se limite à pretensão de esgotar todas as abordagens, estratégias e temas possíveis, mas que vá além de uma proposta meramente informativa, centrando atenção na criação de condições para que os futuros professores possam ampliar suas compreensões sobre o que estudam, sobretudo com vistas ao futuro, quando estiverem atuando como professores e estiverem diante dos enfrentamentos cotidianos do espaço escolar⁵³.

⁵² Para Nóvoa (1999), possuir ou adquirir um conhecimento histórico, pode não necessariamente implicar em uma ação docente mais eficaz, no entanto, tem o potencial de estimular no futuro professor uma atitude crítica e reflexiva. Nessa mesma direção, Alves (2012, p. 208) salienta que “a perspectiva histórica reposiciona o educador, não por lhe fornecer programas de ação, mas por lhe permitir descortinar vários nós que obstaculizam as suas ações”; sobretudo por possibilitar que ele identifique problemáticas que podem ser identificadas em seu cotidiano e as quais, se ignorada tal perspectiva, podem se tornar invisíveis diante de seus olhos por ser tão recorrentes.

⁵³ Com base em uma percepção minha sobre os trabalhos já realizados que tratam do que se passa em cursos de licenciatura e o que poderia se passar com vistas as potencialidades de práticas colaborativas, trago essa problematização sobre a vinculação do contexto histórico em processos de formação de professores, porque a vislumbro como uma possibilidade de entrada e de desenvolvimento de um trabalho que se deseja ser colaborativo.

Nesse cenário, o que parece ter importância – como uma possibilidade e não como uma verdade irrefutável – é a promoção de uma mentalidade interdisciplinar e o trabalho com narrativas mostra-se potente para isso, não apenas por possibilitar a troca de estratégias pedagógicas – como aconteceu com as professoras Bernadette e Laura quando do trabalho com Pipocas pedagógicas, por exemplo –, mas, sobretudo, por potencializar a interação entre as problemáticas que afligem os estudantes de diferentes áreas em processo de formação docente e, aos poucos, busca romper com uma certa produção em escala da universidade que repete acriticamente pensamentos que muitas vezes não possuem nenhuma associação com a realidade e, por isso, são praticamente incapazes de produzir interferências nos conhecimentos que giram em torno de territórios fechados. Me pergunto: que tipo de subjetividades são produzidas nesse sistema? Subjetividades que comumente encontram-se imersas em formas acadêmicas de pensar, escrever e agir dos formadores que por vezes lançam mão de relações de poder para cooptar forças insurgentes, narrativas outras, diferentes do pensado. Relações de poder em escala, fomentadas pelo cumprimento de cronogramas e prazos. Vale pontuar que por vezes tais formadores reproduzem as ações pelas quais foram formatados. Será que é possível desafiar essa lógica? Penso que sim, é possível. Mas, é preciso ousadia e também prudência e os trabalhos que envolvem narrativas, como os operados nos processos formativos aos quais tive acesso, podem ajudar a pensar, pois provocam os professores em formação a fugirem das subjetivações formatadas pela universidade, calcadas na repetição, no *status quo* e ousarem tentar, ousarem errar, ousarem discordar, ousarem problematizar, pois quem só concorda não cria, repete⁵⁴. E vale também dizer que a prudência é sinalizada por

⁵⁴ Faço aqui um adendo para dizer que tenho operado com os processos de subjetivação e constituição do sujeito acompanhando as teorizações de Michel Foucault que “justapõe, no decorrer de suas obras, os processos de objetivação e os processos de subjetivação do indivíduo, assim como os mecanismos que compõem esses processos, que, em seu conjunto, podem explicar a constituição do sujeito” (FONSECA, 2003, p. 25). Embora sejam distintos em determinados aspectos, para Foucault, a objetivação e a subjetivação são processos relacionados e que se referem a uma matéria comum: a constituição do indivíduo. Tais processos constitutivos atuam de modo simultâneos e não se excluem, ao contrário, são dependentes um do outro. As práticas de subjetivação são, de algum modo, ferramentas de constituição dos sujeitos, isto é, são ferramentas que conduzem os sujeitos a governarem a si mesmos e que vigoram no interior de certas práticas discursivas e práticas de poder. Tais práticas são balizadas por rituais, dispositivos e técnicas instituídas historicamente e, por isso, não são únicas e imutáveis, ou seja, se transformam e refletem modificações com a passagem do tempo (FOUCAULT, 2011). Ainda que não seja a única instituição envolvida com a produção de subjetividades, a universidade se constitui em um espaço privilegiado em que são postos em operação técnicas de constituição do sujeito (VEIGANETO, 2008). Compreendida desse modo, a universidade estabelece modos de ser e estar no mundo pelo governo do outro, de acordo com as normas que a regem. Pois, são orientadas por regimes de visibilidade, enunciação e sanções normalizadoras, configuram-se em espaços que comumente sujeitam os indivíduos por meio da dependência e pelo controle em uma relação que se estabelece com o outro. Nas formas de vida acadêmicas, os indivíduos são conduzidos a terem experiências de si que, por meio de uma série de práticas de subjetivação e objetivação, os provocam a se assumirem como sujeitos de um determinado modo. Ou seja, os indivíduos são sujeitados a mecanismos que, de modo simultâneo, os objetivam e os subjetivam, e que operam na transformação da experiência de si, isto é, uma experiência que modifica a relação consigo mesmo.

mim pensando em uma arte em doses, já que desafiar a máquina de produção acadêmica, não se trata de um desejo espontâneo de fazer as coisas de qualquer jeito – até porque os esforços de desterritorialização nesse cenário, comumente, são sucedidos por tentativas de reterritorialização –, trata-se de um processo de experimentação, de tensões, de empréstimos, de roubos, de colagens, de cortes, de criatividade⁵⁵. O trabalho com a narrativa pode ajudar nesse desafio de romper com essa imposição de regulamentações aos comportamentos que visam à domesticação do corpo e à formação de almas segundo as normas sociais tidas como exemplares.

Entretanto, pensando no contexto da formação de professores, não se trata de dizer “façam do modo como quiserem”. Isso, na verdade, nada tem a ver com a possibilidade de formação proposta ao serem mobilizadas narrativas no processo de formação de professores, pois é possível que os estudantes trabalhem dentro dos hábitos, das linhas de captura, dos aparelhos de captura que fazem parte e que foram construídos ao longo da vida do sujeito. Por isso, penso que para romper com essas capturas e criar linhas de fuga é necessário provocar, fomentar o desafio para que coisas novas surjam no processo. Como diz Larrosa (2009, p. 63), não se trata de apresentar uma nova fé, mas propor uma exigência genuína; “não uma verdade da qual bastaria apropriar-se, mas uma tensão. Não lhe vale a generosidade enganosa e interessada daqueles que dizem dar algo – uma fé, uma verdade, um saber –, mas para oprimir com aquilo que dão, para fabricar discípulos ou crentes”. Um exemplo que para mim pode fomentar uma potência de criação no processo de formação docente, pode ser a proposta de leitura de narrativas literárias e a partir delas os professores em formação problematizarem situações vividas na escola ou na universidade⁵⁶.

E penso que uma mentalidade interdisciplinar vai ao encontro dessa perspectiva, pois alimenta o desejo por novos afetos e a vontade de transpor os caminhos batidos dos saberes adquiridos. Ao questionar esses saberes, essa mentalidade interdisciplinar transforma as áreas

⁵⁵ E aqui não é possível negar que tento me aproximar das ideias que envolve a Insubordinação Criativa proposta por D’Ambrósio e Lopes (2014), isto é, um modo de operar que se opõe às forças instituídas que cerceiam o bem-estar do outro. Ainda que essas forças não atuem intencionalmente nessa direção, elas costumam conservar assentamentos incoerentes que excluem e discriminam. Insubordinar-se criativamente exige que conscientemente o sujeito saiba quando, como e por que agir, colocando-se em uma posição de enfrentamento diante das diretrizes que regem os sistemas estabelecidos; é assumir o inacabamento do ser como uma ininterrupta movimentação de busca que se apodera da curiosidade e da dúvida como um meio de produção de vida. Em uma realidade presente em que as coisas tendem a se tornarem opacas e contaminadas por restrições, normatizações, diretrizes, sugestões, exigências, legislações, poderes e instituições que exercem controle da vida, aquele que pretende agir de modo insubordinadamente criativo, precisa se manter em constante atenção, suspeitando inclusive do caráter subversivo de suas próprias insubordinações. Isso faz com que a insubordinação trate sempre de meios, tempos e condições específicas.

⁵⁶ E penso nisso especialmente tomando como exemplo o trecho do depoimento de Maria Rosa, presente na página 112 desta tese.

específicas, de um lugar de pura transmissão ou reprodução de conceitos pré-fabricados, em um espaço em que se produz coletiva e criticamente um saber genuíno. Trata-se de um exercício que visa superar os cortes escola/sociedade, escola/vida, saber/realidade, além da instauração de uma nova relação entre formadores e professores em formação. Entretanto, me parece ilusório acreditar, por exemplo, que uma legislação ou, então, um conjunto de medidas administrativas, possa promover um deslocamento de hábitos tão arraigados, a rotinas e estruturas mentais solidamente estabelecidas no contexto específico da formação de professores. Emanando deste ponto a necessidade de se trabalhar com estratégias flexíveis, que sejam capazes de operar com problemáticas novas. E para que esse exercício ocorra, é essencial uma adesão profunda e apaixonada dos docentes em formação a um processo de emancipação, de empoderamento e de se colocarem passíveis – no sentido proposto por Larrosa (2016) –, a experiências que transbordem, por exemplo, das mobilizações de narrativas propostas pelos formadores no processo de formação de novos docentes.

É um modo de fazer com que essas mobilizações estejam sensíveis aos estudantes, pode ser apresentando-as como possibilidades e não como grifes ou perfumaria, isto é, como meios pelos quais os docentes em formação podem se expressar sem que tenham que atender a um padrão estabelecido a priori. Talvez seja por isso que a Laura se incomoda⁵⁷ com o fato de que na academia parece haver sempre a necessidade de se cunhar um termo ou expressão e, deste modo, enfatizar que se inaugurou um conceito ou uma nova teoria⁵⁸. Parece que mais potente que a palavra, ou a definição, é o movimento que vem antes da palavra. Pensando nesse incômodo, me levei a refletir de que a potência do trabalho com narrativas na formação de professores esteja atrelada a uma **política da narratividade**, isto é, como sugerem Passos e Barros (2014, p. 151), “uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si

⁵⁷ Um exemplo da discussão que envolve esse incômodo sinalizado pela Laura pode ser observado na página 53 desta tese.

⁵⁸ E isso me provocou a refletir sobre relações de poder que podem estar envolvidas no trabalho com narrativas. Ao chamar a atenção para a sua repulsa frente à necessidade de denominação de cada mobilização que envolve o trabalho com narrativas, Laura me fez lembrar de dois exemplos apresentados por um dos depoentes da pesquisa de doutorado em desenvolvimento de Marinéia dos Santos Silva – minha companheira de orientação –, mas que a mim parece agregar uma ideia conceitual sobre poder muito forte, sobretudo diante dessa questão da denominação. O primeiro exemplo: nós atribuímos nomes às coisas e isso parece fazer com que já nos sintamos proprietários delas ou, ao menos, conseguimos aceitá-las melhor. Quando somos obrigados a conviver com o luto, tentamos decifrar o tipo de sentimento que nos aflige. Dentro do sentimento “tristeza”, há outras frequências, outras vibrações, por exemplo, melancolia, desespero, entretanto, também há um sentimento sobre o qual nos furtamos a comentar nessas circunstâncias, o “alívio” (não pela morte propriamente dita, mas pelo fim de um sofrimento, sobretudo, nas situações trágicas que envolvem doenças graves). Isso ajuda, inclusive, a entender o tipo de sentimento que se tem pela pessoa. O segundo exemplo: em uma série de televisão, durante um tratamento experimental, uma mãe aceitou que fosse retirado de sua filha de dois a três litros de sangue. No entanto, para isso, a menina iria morrer por algumas horas, até que se concluísse todos os procedimentos clínicos, depois ela seria “ressuscitada”. A mãe da menina só se convenceu da validade da técnica, quando o médico disse o nome do procedimento. Se tem nome é porque existe e isso dá uma certa segurança.

mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece”. Deste modo, “o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo, não é apenas um problema teórico, mas um problema político”.

A política da narratividade como problematizada por Passos e Barros (2014) tem a ver com uma política que instaura dimensões estéticas e éticas na narrativa. A dimensão estética parte tanto do ponto de vista estético da própria narrativa produzida, quanto da estética da existência, que produz realidades e modos de existir. A dimensão ética surge da atenção ao modo como se lida com valores estabelecidos na relação. Um contraexemplo disso é a política que se alinha à realidade produzida junto à escrita acadêmica formal, alicerçada em um parâmetro previamente estabelecido e na frequência de citações, de referências, de enunciações de grifes⁵⁹. Entretanto, a política da narratividade proposta nos processos de mobilizações de narrativas que acompanhei, parecia ir de encontro a esse exemplo, ou seja, não havia um compromisso institucionalizado com uma narrativa produzida por meio de citações, elas poderiam até aparecer, mas não com a intencionalidade de legitimar o que era dito, pois quando as referências se limitam à legitimação, a política diz de uma produção de realidade alicerçada em uma certa noção moral de verdade⁶⁰. Nesse sentido, o trabalho com narrativas não se tratava de uma imposição, mas operava como oficinas de experimentação que tinham potência de **criação de realidades** que permitiam aos futuros professores acessarem aspectos de sua própria constituição que talvez de outro modo nem fosse possível.

Pensando junto a Nietzsche (2007), a verdade é constituída nas relações, isto é, ela se produz em uma relação ética entre as coisas do mundo, no entanto, quando ela se desloca

⁵⁹ Como o processo clássico de doutoramento que produz um estilo de vida, de conhecimento, baseado no uso da citação para legitimar as afirmações. Nesse processo, a estética limita-se à uma formatação padronizada, a ética é algo que se mantém vigilante aos valores dados previamente e a política assume que as afirmações devem ser corroboradas por referenciais.

⁶⁰ Pensando junto ao que foi apresentado pelos professores que entrevistei, a formatação da narrativa que, de maneira regular é imposta pela academia, pode limitar uma proposta de trabalho com a formação de professores que vislumbre nessa mobilização um modo de o professor em formação assumir seu lugar de agente de seu próprio processo formativo, pois, ao adotar uma escrita acadêmica, comumente, os professores, alunos ou os pesquisadores, incorporam uma estratégia que busca o distanciamento sobre o que é escrito, não se envolvendo e nem revelando seus sentimentos sobre esse processo. Em certos contextos, especialmente aqueles ligados à pós-graduação, os professores em formação, que regularmente se expõe de uma maneira bastante aberta, quando são solicitados a se assumir por meio da escrita, da narrativa, muitos ignoram essa estratégia como potencial de expressão e retomam um modo de se comunicar limitado às exigências formais propostas pela academia e que não tem nada a ver com a postura de quem escreve. Pode ser que isso acontece em virtude de a escrita ocupar certo lugar de materialidade de pensamentos, falas e atitudes, isso pode causar estranhamentos e receios em quem escreve. Sobre isso, os depoimentos que obtive, me instigam a pensar em uma prática de produção de narrativas que avenge sentimentos, como um exercício de aprender a escrever com as próprias palavras, com expressões em que o sujeito da ação pode sentir que está presente e, deste modo, aprender a pensar por si mesmo, com suas próprias ideias, pensamentos que os permitam sentir algo sobre si mesmo. E aqui sinalizo como exemplo de reflexão sobre essa ideia os trechos presentes nos depoimentos de Laura e Bernadete, respectivamente, nas páginas 57 e 144 desta tese.

dessa relação e se torna *a verdade*, ela perde o valor e o sentido produzido na relação e passa a ser uma verdade moral, porque terá como base algo previamente estabelecido como certo ou errado. Enquanto o sentido ético de verdade se constitui no valor que se estabelece na relação, o sentido moral de verdade se constitui no valor estabelecido anteriormente à relação. Logo, para Nietzsche (2007), importa pensar a verdade livre da moralidade que diz como agir tomando como referência valores tradicionais. Operar desse modo, segundo o autor, assume a verdade num sentido extra-moral. Nietzsche (2007), inclusive, a título de exemplo de uma verdade moral, provoca que a Ciência é de cunho moral, pois se baseia na crença, na vontade de verdade. Não importa se algo é ou não verdadeiro, o que vale é que pareça verdadeiro, ou seja, moralmente se constitui como verdadeiro⁶¹.

Penso que a política da narratividade que pode ser observada nos processos de formação de professores que acompanhei, produzia uma verdade num sentido ético e não numa perspectiva moral, ou, do modo como apresentado por Nietzsche (2007), essa política produzia uma verdade extra-moral. Era na relação com a narrativa, com o evento, com o que acontecia, que um modo de algo existir era estabelecido. Pensando assim, não havia possibilidade de que algo existisse fora da política da narratividade, ela produzia realidades, vida, o mundo. Fora da narratividade não existia nada, pois se existia algo anterior, teria que ser previamente estabelecido, o que gerava um sentido moral.

Nos trabalhos propostos com narrativas nos processos de formação docente que acompanhei, a ocupação dos formadores parecia também estar relacionada à percepção do que era diferente, pois, suponho que para eles, assim como o planejamento, importava o que era inusitado, o que era capaz de instaurar novidades, rupturas no que estava instituído. Inclusive, talvez essa fosse uma das preocupações desses professores ao não fomentarem uma prática de narrativa que se limitava às citações. Ao contrário, propunham modos de operar em que os alunos falavam, escreviam, narravam, porque era nessa produção que podia surgir algo novo. Abrir-se a esses movimentos é, segundo a ideia de política da narratividade, assumir uma postura estética de vida, de produção de realidades, de resistência frente as máquinas de produção do mesmo. Entretanto, como produzir corpo a uma postura como essa na narrativa? Como escapar do padrão acadêmico, fechado, neutralizado, mortificado, que opera como engrenagem de um capitalismo científico? Por que não narrar, escrever, produzir o que dilacera nosso corpo, o que nos afeta, move, comove, sobre os processos ativados a partir de

⁶¹ A essa altura do texto acho importante reiterar que busquei nesse exercício de escrita não simplesmente reproduzir, apresentar, referenciar conceitos, mas exercer um modo de compreensão que muito tem a ver com as vivências que tive quando falando sobre filosofia, isto é, a ideia é exercitar um modo de estar-com os conceitos. É menos estudar narrativas e mais operar com esse estar-com narrativas.

encontros com referências, obras, autores, corpos, grupos, em oposição à dublagem do que é dito por outros autores? A proposta é ler sem pudor, manchando as letras, rasgando, misturando as imagens dos autores, experimentando produzir diferenças nos métodos, nos passos, trilhando novos caminhos, inventando atalhos, criando. Esses exercícios não têm compromisso com a verdade moral, pois acredita-se na existência de realidades contextuais, simulacros de verdades descartáveis que são potentes de modos diferentes para os diferentes corpos, sujeitos.

A narrativa, a partir dessa política da narratividade é compreendida como o que constitui e produz sentidos, pois, ao contrário, se for pensada, por exemplo, unicamente como o ato de contar uma história, ela se prende a um sentido prévio, a algo que já está dado. Entretanto, a narrativa aliada à perspectiva de uma política da narratividade, passa a ser compreendida como constitutiva do evento, ou seja, ao narrar algo que aconteceu, não se está necessariamente narrando a história, mas a narrativa é o que aconteceu. A narrativa acontece enquanto é narrada, de outro modo, as histórias só acontecem quando são lembradas. Compreendida desse modo, a narrativa fica impossibilitada de narrar o que já passou, basicamente porque já passou, na medida em que se narra, aquilo que é narrado se presentifica, se atualiza na narrativa e se constitui naquele momento. Para Rolnik (1993) essas são as marcas, são elas que escrevem, que narram.

Rolnik (1993, p. 242 e 243) considera que as marcas são sempre gêneses de um devir, isto é, estados genuínos que são potencialmente produzidos nos corpos, a partir das composições que são vividas. Tais estados, são constituídos por diferenças que instauram fissuras com potência de criação de um novo corpo. As composições vividas geram nos sujeitos estados inéditos, totalmente estranhos se comparados à consistência subjetiva da figura do sujeito, logo, o equilíbrio dessa figura é rompido. Segundo a autora, quando isso ocorre, uma violenta alteração se instaura sobre o formato atual do corpo, já que gera certa desestabilidade e exige “a criação de um novo corpo – em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir etc. – que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados, nos tornamos outros”. Deste modo, em processo, nos criamos, por meio de engendramentos de pontos de vista que hipoteticamente não pertencem às nossas subjetividades, mas às marcas, que são produzidas em nós a medida que estabelecemos relações. Dito de outro modo, trata-se de engendramentos do sujeito no devir, ou seja, não é o sujeito quem conduz, mas sim as marcas que foram produzidas. Nesse processo, o sujeito tem a possibilidade de “deixar-se estranhar pelas marcas que se fazem em seu corpo, e tentar criar sentido que permita sua

existencialização – e quanto mais consegue fazê-lo, provavelmente maior é o grau de potência com que a vida se afirma em sua existência”.

Buscando estabelecer essa aproximação entre a política da narratividade ao trabalho com narrativas na formação de professores nos cenários que investiguei, observo que esses processos compreendiam uma dimensão ética porque respeitavam a visão de mundo dos envolvidos, também estética, pois propunha um estilo de escrita, modos de se elaborar a narrativa, e política, porque como sugere Soligo (2018), dizia respeito ao empoderamento pessoal⁶². Sabe-se o quanto os textos considerados formais, como os acadêmicos, por exemplo, nos quais predominam modos de pensamento lógico-científico, são considerados mais difíceis de escrever. Neste sentido, era política porque trabalhava de um modo em que possibilitava aos professores em formação produzirem narrativas que circulassem, por exemplo, nos meios convencionalmente relacionados à pós-graduação, com isso resistiam à imposição da cidade das palavras – aquelas legitimadas pela posição acadêmica de quem escreve – e propunham as palavras da cidade – aquelas produzidas pelos estudantes, por quem tem algo a contar –, como mencionado por Laura⁶³. Penso que essa proposta lançava sobre os professores em formação e sobre os demais integrantes do processo formativo no contexto do Pibid – professores coordenadores e professores supervisores –, uma visão que reconhecia o cenário escolar como um espaço de produção de conhecimento e que, portanto, valorizava e legitimava as práticas de escrita desse contexto.

Buscando articular uma problematização sobre esse aspecto que observo nos depoimentos dos professores que entrevistei, pondero que existem em nosso meio social e, mais especificamente, na escola ou na universidade, conhecimentos que são legitimados, mas, há também nesse meio, múltiplos saberes. Ou seja, retomando um comentário já manifestado neste texto, para os professores existem dois modos de compreensão sobre o significado de saberes e conhecimentos: se por um lado é possível identificar saberes e conhecimentos teóricos de referência que tem sua legitimidade atestada pela academia, por outro, existem

⁶² Eugênio, por exemplo, buscava promover sensibilidades nos professores em formação para a escrita e, para isso, atendia a uma demanda de tempo dos alunos e propunha a elaboração de relatos por meio de redes sociais para que os alunos – por meio de uma ferramenta rápida e que estava presente praticamente em todos os momentos da vida das pessoas – pudessem expor seus sentimentos, visões de mundo, dúvidas, alegrias, tristezas, amores, prazeres, crenças, etc, trazendo assim para o contexto da formação docente, como já dito, a valorização do que os alunos tinham para contar, um elemento de substancial importância para a formação docente. Para Rancière (2015, p. 50), “há sempre alguma coisa que o ignorante sabe e que pode servir de termo de comparação, ao qual é possível relacionar uma coisa nova a ser conhecida”.

⁶³ Comumente as narrativas produzidas não conservam um compromisso com o modelo canônico de escrita acadêmica sempre produzida de forma impessoal. Aos formadores que tive como interlocutores nesse trabalho, interessava que os professores em formação se posicionassem sempre em primeira pessoa do singular, narrando seus afetos, produzindo realidades. A título de exemplo dessa ideia sinalizo os trechos presentes no depoimento de Laura nas páginas 43 e 54 desta tese.

saberes e conhecimentos produzidos, por exemplo, por professores em formação e que são emergentes de sua ação educativa, no entanto, tais saberes nem sempre encontram espaços para circulação nos meios acadêmicos. Logo, o trabalho com narrativas na formação de professores como os que eram promovidos nos contextos formativos aos quais tive acesso, pode se configurar em uma possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica entre essas duas perspectivas, pois, para esses professores, quando tais saberes não circulam, por exemplo, porque em um curso de licenciatura o formador não é capaz de instaurar um ambiente favorável ao diálogo, é como se os saberes nem existissem. Ou, pensando no contexto de trabalho da pós-graduação, quantas vezes os professores das escolas em que desenvolvemos nossas pesquisas, pensam que não sabem nada, porque eles não têm nada a nos contar, quando, na verdade, todos percebem o quanto eles têm a expor. Ainda que seja infortunado, muitas vezes, por dificuldades em seu cotidiano profissional que foram instituídas por políticas de austeridade, os professores fazem o seu trabalho, talvez, não do jeito que nós pesquisadores faríamos, mas eles fazem.

Esse parece ser um dos sentidos que o trabalho com narrativas na formação inicial de professores tinha para os coordenadores de área do Pibid que entrevistei, aliás, percebo que essa compreensão possa ter a ver, inclusive, com uma ação política. Eles conjecturaram que os conhecimentos que circulam na academia, são aqueles sistematizados em pesquisas, e que os saberes dos professores em formação tem baixa frequência de circulação, por isso, o trabalho que desenvolviam em suas diversas frentes de atuação, incluindo o Pibid, perfazia um esforço para sensibilizar os professores em formação a compreenderem a prática de escrita, a narrativa, em sua potencialidade política. Mas, para que os saberes dos professores em formação circulem, é preciso primeiro que os próprios professores reconheçam que têm alguma coisa a dizer. Isso tende acontecer somente quando na formação inicial de professores é incentivada a circulação de tudo aquilo que é feito durante esse estágio formativo. E a narrativa pode figurar como um disparador de tal circulação, desde que seja um trabalho livre e solto, ou seja, que tenha como propósito empoderar e não produzir corcundas que impõem caminhos a serem trilhados.

Pensando junto a Passos e Barros (2014, p. 151), entendo que o fomento da prática de escrita, da produção de narrativas, como um modo em que os docentes em formação se assumam na escrita e que essa narrativa seja levada aos meios acadêmicos de comunicação como os artigos científicos, por exemplo, é mexer “em uma arquitetura de saber e de poder. A desmontagem do território de saber-poder é a quebra das relações instituídas entre aquele que sabe e aqueles que não sabem, entre os que podem falar e os que não podem falar”. Como diz

Michel Foucault no livro “A Ordem do Discurso”, a narrativa não é apenas um meio pelo qual se luta, mas também é algo pelo que se luta. Entretanto, não se trata de uma luta que pretende fazer a manutenção de um certo *status* de poder instituído. O que se pretendia com essa política da narratividade no modo de trabalho proposto pelos professores que entrevistei, era operar como um modo de resistência às relações de poder instituídas.

Para Bruner (2014), por mais que o trabalho com narrativas seja um potente prazer, ele conserva uma seriedade irrefutável. E isso vale para o mal ou para o bem, ou ainda, dito de outro modo e próximo ao que quero problematizar, as narrativas podem operar como aliadas do poder ou do empoderamento, pois se configuram em um meio preferido, quem sabe obrigatório, de expressão sobre as vicissitudes da humanidade. Produzir narrativas é um caminho de conciliação com os imprevistos, surpresas e estranhezas de nossa condição humana, um meio de composição junto à nossa imperfeita percepção sobre tal condição. O trabalho com narrativas, pode tornar aquilo que é inesperado menos surpreendente, menos sinistro, como se suavizassem as imprevisibilidades.

Penso, que o interesse fundante desse trabalho com narrativas em processos de formação de professores que podem, sem dúvidas, ser alçado a outros cenários que não se restrinjam ao Pibid, é a problematização sobre como o sujeito humano retrata, narrativamente, as experiências vividas na heterogeneidade de circunstâncias socioculturais, geracionais, étnicas, profissionais, de gênero, saúde, doença, sofrimento e de superação. Narrativas que se permitem serem lidas, vistas, ouvidas e sentidas como modos de produção de realidades e de tomadas de consciência, maneiras de resistência e de empoderamento ao narrar tramas e enredos das histórias de sua vida. Como sugere Larrosa (2016), talvez não sejamos nada além do que um modo particular de narrarmos o que somos.

Além disso, como discutido em trabalho recente organizado por Souza et al (2018), pensar a narrativa como promotora de realidades é pensá-la como um processo de decolonização dos corpos. É invenção de si, de um pensamento que abomina e resiste as mazelas impostas ainda hoje pelo mundo contemporâneo, como: misoginia, a homofobia, o machismo, o racismo... Trabalhar com as narrativas nessa perspectiva é se envolver com a potência de uma vida que persevera.

Deste modo, observo que os trabalhos com narrativas nos processos de formação de professores que acompanhei, pareciam propor um modo de operar em que novas realidades fossem produzidas pelos docentes em formação, realidades sociais que não se limitavam à apreensão de um conteúdo específico, mas que mais amplamente se ocupavam da formação humana desse profissional. Trata-se do que pode se chamar de perspectiva sócio histórica em

que a narrativa possibilita a construção social da realidade e a interação dos sujeitos envolvidos no processo. Sujeitos que se constituem por meio de estruturas de formação e alteração constantes que incidem sobre suas identidades que são fluidas e nas quais, os diversos elementos que as compõem, estão em permanente tensão e articulação dialógica. Um processo dinâmico de interação que perfaz um princípio vital de constituição dos sujeitos. Como Bruner (1991, p. 04) apresenta, nossas experiências e memórias sobre acontecimentos humanos são organizadas principalmente de forma narrativa. Diferente das construções produzidas por procedimentos lógicos e científicos que podem ser refutadas, por exemplo, em razão de falsificações, a narrativa só pode atingir a *verossimilhança*. Deste modo, a narrativa pode ser “uma versão de realidade cuja aceitabilidade é governada apenas por convenção e por ‘necessidade narrativa’, e não por verificação empírica e precisão lógica”.

Bruner (2014, p. 74) discute que não existe um “eu” essencialmente posto a se conhecer, isto é, um eu dado previamente que esteja pronto para ser descrito em palavras. Para o autor, existe uma multiplicidade de eus que são construídos e reconstruídos dependendo das circunstâncias que são demandadas pelo mundo social em que vivemos. “E fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos do futuro”. Entretanto, isso não quer dizer que esses eus sejam produzidos sempre do zero, isto é, hábitos são desenvolvidos, nossas produções se desatualizam, não apenas por envelhecermos, mas também porque o que foi produzido precisa se adequar às novas circunstâncias de vida, novas amizades, novas empreitadas. De acordo com Bruner (2014, p. 75), esse eu é uma construção narrativa, originada tanto por aspectos interiores quanto exteriores à própria construção, ou seja, interiormente constituímos um eu por meio de nossas memórias, sentimentos, pensamentos, afetos, crenças, subjetividades; mas, uma parte muito significava de nossa constituição parte da exterioridade, “baseia-se na estima aparente dos outros na miríade de expectativas que nós, desde cedo, até mesmo sem pensar, recolhemos da cultura em que estamos imersos”.

Bruner (2014, p. 76) ainda problematiza que muitos aspectos que envolvem a construção narrativa do eu, são comumente orientados por padrões implícitos entranhados na cultura que estabelecem de maneira não verbal o que a individualidade deve ser, deve reproduzir ou não deve ser, não deve reproduzir. E, como assinala o autor, não se trata de compreender a cultura como escravizadora, mas como algo que estabelece algumas perspectivas e preceitos sobre a individualidade. Entretanto, tais pressupostos que exercem influência sobre a construção do eu, não operam como comandos cristalizados. Na verdade, abrem espaço para uma significativa margem de manobra. Logo, a autoconstrução do eu, da

realidade, “é, no fim das contas, o nosso principal meio para estabelecer nossa singularidade, e uma breve reflexão deixa claro que nós nos distinguimos dos outros comparando nossos relatos com os relatos que os outros oferecem sobre si mesmos”⁶⁴.

E as narrativas produzidas junto aos professores que entrevistei abordam uma multiplicidade de exemplos que me fizeram observar a mobilização de narrativas como uma estratégia que tenciona os pressupostos estabelecidos pela cultura e, de certo modo, por meio das experiências afloradas de tal mobilização, empoderam os futuros professores a produzirem outras realidades que escapam de uma previsibilidade socialmente posta. A título de ilustração, sinalizo o trabalho de Bernadete, que pareceu propor as narrativas como um modo de trazer para o debate temas considerados mais ásperos, do ponto de vista disciplinar, que comumente eram estabelecidos como assuntos “proibidos” e, em função disso, flertavam com uma regulação das condutas dos alunos, professores, funcionários, estagiários, bolsistas de iniciação à docência, dentre outros agentes do cenário educacional. Penso que tal investida teve o propósito de desnaturalizar certas práticas instituídas socialmente que em variadas circunstâncias dispararam situações de preconceito ao invés de combatê-lo. Eu diria, inclusive, que talvez o trabalho com temas tabus por meio de problematizações produzidas junto à mobilização de narrativas disparadas a partir de situações vividas na escola e compartilhadas pelos professores em formação, tem a ver com uma possibilidade de trabalhar com a diferença e, deste modo, evitar o fascismo. Bernadete, por exemplo, chamou atenção para o funk – estilo de música envolvente que atraía a atenção dos alunos, mas que em razão da conotação explicitamente sexual ou de apologia ao crime presente em algumas letras, fazia com que fosse comumente impedido de circular dentro da escola. Para ela importava debater essa temática, não para deixar de discutir literatura ou qualquer outro assunto, mas porque a potência estava na problematização das coisas, já que o que se pretendia não era ensinar o funk para quem já conhecia, ao contrário, a ideia era não furtar os alunos de conhecerem outras coisas⁶⁵. Outro exemplo, tem a ver com as vestimentas exigidas pela escola, a

⁶⁴ Para Larrosa (2009, p. 64-65) “o eu que importa é aquele que há sempre além daquele que se toma habitualmente por sujeito: não está por descobrir, mas por inventar; não por realizar, mas por conquistar; não por explorar, mas por criar da mesma maneira que um artista cria uma obra. Para chegar a ser o que se é, tem que ser artista de si mesmo”.

⁶⁵ Neste ponto, inclusive, retomo a ideia que envolve as palavras da cidade, penso que não é raro perceber a existência de certo distanciamento entre as atividades realizadas na escola, nos ambientes formais de formação e fora deles. Para Lins (1999), a escola, a universidade, tradicionalmente, se furtou a reconhecer os significados da rua, isto é, os significados fora da escola ou não escolares, e se esforçou para implementar os significados escolares, no caso da Matemática, por exemplo, os significados matemáticos oficiais. Nesse caso, ao mobilizar narrativas no cenário formativo e, por meio dessa mobilização, problematizar questões como o funk, não se tratava de a escola ou da universidade negar os significados da rua ou de a rua negar os significados da escola e

problematização desse tema por meio das narrativas produzidas pelos estudantes a partir de situações vivenciadas no contexto escolar, teve o potencial de produzir desarranjos e, deste modo, não limitar os docentes em formação à compreensão de que a exigência de um uniforme cumpria essencialmente uma função de segurança, isto é, estabelecer quem era e quem não era pertencente à escola. Mas, além disso, regulava uma conduta de que a vestimenta inadequada, sobretudo as das meninas, podia provocar desconfortos em função de uma prática cultural e socialmente naturalizada de que se a roupa era considerada provocante, abria-se espaço para o assédio. Como se o problema estivesse ligado à vestimenta e não à postura de quem assedia. Nesse sentido, percebi que o trabalho com narrativas nesse contexto buscou criar realidades, leituras, de uma forma responsável e própria. E, quando havia debate com alguém que se opunha, buscava-se uma problematização junto as ideias, verem os limites e problemas de cada uma.

Exemplos que se aproximam dessa ideia de construção de realidades por meio das narrativas foram apresentados também por Eugênio, Heloisa, Laura, Maria Rosa e Roberto, como: a pessoa que se empodera por meio do trabalho com narrativas e constrói uma nova realidade assumindo-se, por meio da escrita, sua luta, seu gênero, seu lugar no mundo; ou a aluna que durante vários anos de licenciatura se limitou a observar as aulas e, a partir do trabalho com as narrativas pode se colocar diante da turma e defender sua visão de mundo; há exemplos de professores em formação que mudaram sua percepção sobre a escola por meio da produção de narrativas, sejam elas escritas, faladas ou desenhadas; há casos, inclusive, de mudanças de hábitos por meio da reflexão sobre o que foi produzido a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar. E junto a esses exemplos outros tantos podem ser observados nas narrativas que produzi como realidades que foram produzidas no processo. É como a literatura que diz: “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, p. 85)⁶⁶.

da universidade, mas de tentar trabalhar, tanto na escola quanto nos cursos de formação de professores, na linha de ampliação dos significados que são legítimos em diferentes práticas sociais.

⁶⁶ Possivelmente, meu interlocutor já deve ter observado que apenas sinalizei algumas passagens das narrativas que produzi junto aos professores colaboradores de meu estudo, mas não trouxe excertos para esse texto, isso obviamente tem a ver com uma ética e uma política que decidi assumir diante das textualizações e mais especificamente com o trabalho teórico-metodológico envolvendo a História Oral que nós, os integrantes do Ghoem, temos mobilizado junto à Educação Matemática, isto é, não utilizo trechos despregados das narrativas para corroborar as afirmações que faço. Os exemplos aparecem como um convite para que meus interlocutores, se desejarem, leiam as narrativas a que se referem e junto a ela – como um exercício de aproximação dos sentidos que os depoentes deram aos seus trabalhos – possam produzir outros significados sobre o que foi problematizado. Sei que não assumo essa mesma postura com os demais trabalhos que cito no texto, no entanto, diferente do que acontece com as narrativas que produzi a partir dos depoimentos dos professores que entrevistei, tais trabalhos não são apresentados na íntegra nesta tese, por essa razão, em respeito a produção de cada autor, trago alguns excertos das obras citadas para apresentar as ideias que extrai de tais trabalhos.

Seguindo essa problematização, os trabalhos com narrativas na formação de professores, especialmente aqueles propostos por Laura, Maria Rosa e Bernadete, se ocupavam de demandas das minorias⁶⁷ – mulheres, negros, idosos, pessoas LGBT, dentre outras – que têm a vida baseada em uma atmosfera de **medos**: medo de se manifestar, de sair na rua, de morrer, de ser violentado, das represálias que tem o discurso de ódio como seu propulsor, medo de ser quem se é⁶⁸. Trata-se de uma regulação de um poder que está sempre à espreita, é uma política do medo imposta por microfascismos ocultos que impregnam nossa sociedade. Esse poder possui como propósito produzir impotência, afastar os corpos de sua condição ético-estética, faz da vida, da realidade dos sujeitos pertencentes a essas minorias, subvidas. Para essas minorias, os microfascismos não aparecem somente em vias discursivas, como ameaças, mas, sobretudo, intensifica-se e evidencia-se em atos de violência e morte. Foi deste modo que ocorreu com judeus e ciganos e é assim que ocorre com negros, mulheres,

⁶⁷ A título de exemplo, sinalizo os trechos presentes nos depoimentos de Laura, Maria Rosa e Bernadete, respectivamente, nas páginas 49, 102 e 144 desta tese. E aponto essas três narrativas como exemplo porque tais professoras foram mais contundentes em suas afirmações e não porque aspectos relacionados a essa questão não foram tratados nos demais depoimentos.

⁶⁸ O medo, de algum modo, é configurado por uma tristeza imersa em um terreno movediço, repleto de instabilidades. Tal tristeza, brota de uma ideia imprecisa sobre a realização de algo futuro ou passado, em que sua efetivação prática é povoada por incertezas. Safatle (2015) tematiza que o medo é um afeto que pode ser produzido e mobilizado como uma estratégia de adesão às normas sociais. Acima dos sujeitos figuram: patrões, professores, pais, políticos, deuses carregados de ciúmes e rancores; ao lado desses mesmos sujeitos materializam-se: inimigos, competidores, aparatos repressivos, matadores, carcereiros encarnados; abaixo desses sujeitos vislumbra-se: a massa, o povo, os insurgentes, as minorias, os insatisfeitos, os revoltados. Em comum surge apenas a manutenção da desconfiança do sujeito de que todos são suspeitos. Nesse fluxo, o sujeito amedronta-se e com o passar do tempo, diante da força estabelecida por esse afeto, torna-se o bom funcionário, o bom aluno, o devoto fiel. A mulher “colocada em seu lugar”, torna-se a esposa “bela, recatada e do lar”. Deste modo, o medo orienta o sujeito por um caminho previsto que conduz à servidão, pois minimiza a tendência intempestiva dos sujeitos violarem as leis. Para Safatle (2015, p. 08) a elaboração de uma compreensão sobre as sociedades como circuitos de afetos implica “partir dos modos de gestão social do medo, partir de sua produção e circulação enquanto estratégia fundamental de aquiescência à norma. Pois, se, de todas as paixões, a que sustenta mais eficazmente o respeito às leis é o medo, então deveríamos começar por nos perguntar como ele é produzido, como ele é continuamente mobilizado”. O medo estabelece um impedimento sobre a ação do sujeito, joga contra o seu querer, cala quando ele pretende falar, o afasta daquilo que achava que podia. Pensar o medo como essa construção, é conjectura-lo como um afeto político, que tensiona a imagem da sociedade como um corpo paranoico, recluso à uma determinada lógica operante que estabelece a necessidade de segurança diante de toda a violência que coloca sob risco o princípio unitário da vida social. Nessa compreensão, embora se insinue como tal, a esperança não atua como um afeto apto a se contrapor a esse corpo paranoico, isto porque “não há poder que se fundamente exclusivamente no medo. Há sempre uma positividade a dar às estruturas de poder sua força de duração. Poder é, sempre e também, uma questão de promessas de êxtase e de superação de limites. Ele não é só culpa e coerção, mas também esperança de gozo” (SAFATLE, 2015, p. 11). Trata-se de um certo modelo de funcionamento social, que mobiliza ininterruptamente o medo e a esperança. Será que o emprego desse modelo não teria como propósito limitar a potência dos sujeitos produzirem novos afetos? Seria essa a principal causa de impotência dos sujeitos pertencente a tal esfera social? Os sujeitos deixam-se aprisionar a um circuito de afetos do qual decorre a percepção de que é natural sempre ser povoado pelo medo. “Esse medo teria a força de estabilizar a sociedade, paralisar o movimento e bloquear o excesso das paixões” (SAFATLE, 2015, p. 28). Logo, embora os sujeitos deixem-se limitar por uma variedade de afetos: esperança, ódio, cinismo, ressentimento; o medo parece ser o mais plástico dos afetos existentes, pois é capaz de se interligar e, deste modo, criar micromedos, que se transformam e conformam, como o medo do endividado que teme não conseguir estabelecer uma organização de vida em equilíbrio com a realidade econômica; o medo dos indivíduos que temem perder sua propriedade; ou, ainda, o medo das minorias que temem não serem reconhecidas.

idosos, pessoas LGBT. E as narrativas entendidas como produtoras de realidades, parecem ter o potencial de germinar fissuras nessa estrutura, pois podem provocar o empoderamento dos sujeitos agenciados por essa produção. Essas narrativas expõem o quanto o sujeito pode estar sendo vítima ou algoz, membro de uma massa de manobra ou déspota, quando se é domesticado por máquinas fascistas e como pode reproduzir o fascismo que, por vezes, o atravessa. O trabalho com narrativas nesse contexto tende a uma busca por dilacerar, cortar, rasgar, explodir, denunciar, agitar, desobstruir, agenciar, fissurar, desnaturalizar, desterritorializar certas estabilidades instituídas, tendo como principal empreitada a criação de novas composições de vida, de realidades⁶⁹. Parece provocar a percepção de que talvez não se esteja vivendo, mas sobrevivendo e, assim, fomentar uma reação e não apenas um ressentimento, uma repetição. Há no mundo uma multiplicidade de linhas de força se cruzando que possuem a potência de impulsionar encontros, afetos, inúmeras possibilidades de criação de vida, uma vida menos desertificada, menos esterilizada⁷⁰.

Nesse sentido, trabalhar com narrativas em processos de formação de professores tendia a se configurar, no trabalho desses docentes que atuavam em processos voltados à formação de professores, em um modo de o sujeito assumir seu lugar no mundo. Dele se colocar e enunciar sua posição, de refletir sobre ela e dialogar, não no sentido da passividade que confluí em submissão, por exemplo, à políticas públicas de austeridade na Educação, mas do diálogo próximo ao embate, isto é, que favorecia a criação de novos entendimentos de mundo aos sujeitos envolvidos no processo, um diálogo que possibilitasse a argumentação e não que impusesse o silêncio. As práticas envolvendo narrativas e formação de professores propostas no cenário que desenvolvi minha pesquisa, tendiam a se interessar por colocar os professores em formação diante de enfrentamentos que a carreira impunha e, sobre eles, expressar o que pensavam e o que sentiam. Tinha a ver com um ato de responsabilidade que supunha mostrar-se diante do outro como alguém que assumia necessariamente a responsabilidade por aquilo

⁶⁹ Para Safatle (2015, p. 09), se o medo é produzido, ele pode ser desconstruindo, pois “só nos libertaremos de tais modos de determinação de sujeitos à condição de mostrar a viabilidade de pensar sociedades a partir de um circuito de afetos que não tenha o medo como fundamento”.

⁷⁰ Nessa direção, um exemplo emblemático foi apresentado por Laura sobre uma narrativa elaborada por uma de suas alunas, que implicou uma exposição aos outros, sobretudo, de uma pessoa reservada que não conseguiu, durante a maior parte do curso de formação, se expressar oralmente diante dos colegas e da professora, mas, ao escrever, revelou reflexivamente experiências significativas para ela e que remeteu a lembranças nem sempre agradáveis, sentimentos de nostalgia e recordações de períodos difíceis de sua vida, coincidentes com o tempo dos acontecimentos relatados. O exemplo, parece assinalar que algumas circunstâncias pressupõem a exigência de certa organização sobre os dados da experiência para que possam ser expostas e compreendidas. Neste contexto, o trabalho com narrativas na formação de professores pode se configurar como uma forma de expressão e de registro daquilo que não é dito, mas que se deixa ser conhecido. No entanto, lembro que deve ser considerado que nem sempre todos estão afetivamente disponíveis para fazer vibrar suas experiências, seja oralmente, por meio de alguma prática de escrita, de uma narrativa, para mim, é nesse momento que entra em cena a sensibilidade do formador.

que falava, que fazia ou que escrevia, e, nesse plano, o sujeito firmava aquilo que dizia, fazia ou escrevia, pois, se por um lado todo ato é social em dado aspecto, sendo, portanto, repetível; por outro, todo ato é individual, irrepetível, porque nunca ocorre da mesma maneira que outros atos: cada sujeito pode realizar o mesmo de outra maneira, de maneira sua, sem que com isso deixe de se alterar no contato com o outro.

Observando os aspectos destacados até o momento, a mobilização de narrativas nesses processos de formação de professores sugere um modo de desnaturalizar uma estrutura arcaica que estria tais processos. A proposta tende a empoderar, emancipar os futuros docentes para que, como diz Rancière (2015, p. 49), manifestem sua potência de inteligência, esta presente nas mais variadas manifestações humanas. Não se trata de uma pasteurização e tampouco de uma hierarquização das inteligências, mas de compreender que existem desigualdades nas manifestações da inteligência, que seguem em maior ou menor grau o interesse que a vontade comunica à inteligência para promover, combinar, ressignificar as novas relações. “É a tomada de consciência dessa igualdade de natureza que se chama emancipação [...]. Pois, se trata de ousar se aventurar, e não aprender mais ou menos bem, ou mais ou menos rápido”. Por isso, os modos pelos quais se produzem efeitos, ou os métodos operados em uma determinada prática importam pouco, se forem tomados eles por eles mesmos. Eles não são melhores nem piores, são diferentes. A rapidez, por exemplo, não é nada além do que um efeito da potência adquirida por meio da mobilização, uma implicação do princípio emancipador. E parece-me que a proposta é promover, por meio da mobilização de narrativas, um processo que emancipe os futuros professores e não que apenas exercite a memória por meio de repetições. Nesse processo, não é possível prever o caminho que será traçado pelo estudante, no entanto, pode-se perceber de onde ele não se desviará, isto é, do caminho da liberdade. Sabe-se ainda que nesse processo o formador não deve se manter afastado, mas sempre próximo dos estudantes, acompanhando, mediando, propondo, provocando e sendo afetado pelos afetos dos alunos. Entretanto, “o aluno deve sempre ver tudo por ele mesmo, comparar incessantemente e sempre responder à tríplice questão: o que vê? O que pensas disso? O que fazes com isso? E, assim, até o infinito” (RANCIÈRE, 2015, p. 44). Pois, o infinito não é segredo do mestre, mas uma marcha do aluno⁷¹. O trabalho com

⁷¹ Para Rancière (2015, p. 37). Quem ensina sem emancipar embrutece, isto é, subordina uma inteligência a outra inteligência, a do formador. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado aprende. Ele aprenderá o que quiser, inclusive, pode não aprender nada. “Ele saberá que pode aprender *porque* a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem sempre pode compreender as palavras de outro homem”. Mas, para emancipar, é necessário que os próprios formadores sejam emancipados. Dito deste modo, a emancipação é a criação de um círculo de potência em contrapartida da impotência que liga os professores em formação ao formador explicador. Nos contextos formativos que acompanhei, os professores

as narrativas parece possibilitar aos professores em formação que esses tratem de suas inquietações, enfrentamentos, dificuldades, conquistas, ou seja, compõe, de certa maneira, a produção intelectual do docente em processo formativo. Entendidas desse modo, as narrativas parecem consistir em registros que mobilizam um diálogo necessário entre os conhecimentos, os saberes e as experiências da formação e da profissão e que, além disso, operam como um disparador de reflexões sobre si mesmo e sobre a ação de professores em formação.

Nos trabalhos envolvendo narrativas e formação engendrados por uma política da narratividade que acompanhei, a relação entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, pareceu ser um elemento constitutivo desses processos. As narrativas que produzi junto aos professores sinalizam para uma compreensão de que a formação pessoal e profissional pode ganhar ainda mais potência se for desenvolvida em meio a um **coletivo**, pois suscita uma multiplicidade de possibilidades formativas, à medida que experiências passam pelos sujeitos e nessa passagem formam, deformam, transformam, deixam marcas. Nesse processo, como assinala Souza (2016), e como pareceu ocorrer nos contextos de formação que acompanhei durante a execução deste estudo, as pessoas envolvidas são sempre concebidas como sujeitos inventivos e produtivos, que constroem e desconstroem suas práticas segundo suas percepções e não limitados a orientações oficiais, por exemplo. Operações desafiantes são frequentemente propostas nesse processo, para que os futuros docentes pensem sobre suas práticas e promovam mudanças em suas ações, de modo a levar os estudantes a buscar práticas sociais alternativas e colaborativas.

Pela descrição apresentada pelos professores que entrevistei, os diversos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, sempre fomentaram a escrita como um modo de registro sobre as vivências e experiências que tiveram. Entretanto, essas produções de narrativas não se limitavam a um inventário sobre o vivido, mas também operavam como estratégia de compartilhamento de afetos entre os sujeitos envolvidos no cenário educativo. E nesse processo, como sugere Souza (2016), os docentes em formação – bolsistas de iniciação à docência –, e os professores em serviço, os formadores – coordenadores e supervisores do Pibid –, eram instigados a conceber, propor e levar a operar uma formação alicerçada na coletividade que era constituída na relação entre os espaços formais da universidade e das

formadores pareciam reconhecer a emancipação de seus estudantes, pois vislumbravam neles condições de produção de algo novo, permitiam que eles lidassem com suas angústias, frustrações, percepções sobre os outros, alegrias. Penso que esse modo de operar não depende de uma instrução do formador, mas de um exercício de corpos dentro do corpo formado pelos integrantes do processo. “Os mestres não são outra coisa senão a secreta astúcia de um caminho oblíquo, necessário para seguir essa arte de divagações, que não é um gasto inútil, mas uma obscura preparação”. Entretanto, é necessário “saber deixá-los no momento oportuno, visto que não são modelos de identificação, mas astúcias para diferir de si próprio, para separar-se de si mesmo no processo tortuoso de chegar a ser o que se é” (LARROSA, 2009, p. 66).

escolas, com o propósito de que fossem abertas aos sujeitos envolvidos nesse processo, não apenas possibilidades de experiência, mas também possibilidades de construção de saberes sobre as experiências que os marcavam.

Os saberes sobre a experiência são apresentados por Prado (2018) como um amálgama constituído por exercícios reflexivos sobre as experiências, não se trata, portanto, de apenas experienciar algo. Para que haja a produção de saberes sobre a experiência é necessário que esses exercícios sejam postos em diálogo com uma multiplicidade de outros exercícios e isso acontece no processo de formação e de constituição de uma consciência da formação. E para os professores que entrevistei, um modo potente de possibilitar essa tomada de consciência da formação, parecia ser a produção de narrativas sobre o vivido a partir das e nas experiências do contexto formativo tanto da universidade quanto da escola. Nessa produção de narrativas novos possíveis se instauram, ou como diz Paulo Freire no livro “Pedagogia do Oprimido”, ao produzir e compartilhar aprendizados sobre o vivido abre-se a possibilidade de que inéditos viáveis sejam germinados, isto é, aquilo que ainda não é, mas que pode ser. O inédito viável não tem relação com impossibilidades, na vida, na ética, e no processo de formação docente, é aquilo que não aconteceu, mas que tem potencial para acontecer, é algo genuíno, ainda não claramente vivido, mas desejado. E nesse trabalho que envolve narrativas na formação de professores, essa ideia parece ganhar força, pois tende a criar possibilidades que são constituídas nas relações entre os sujeitos do processo. Trata-se de uma dimensão formativa que compreende a produção de narrativas como algo que produz efeitos não apenas sobre o que é narrado, mas também como um modo de imaginar e realizar o vivido “construindo um horizonte de possibilidades outro, seja para um futuro por vir ou mesmo no presente da ação, para o exercício docente cotidiano” (PRADO, 2018, p. 109).

E nessas práticas que envolviam a produção de narrativas nos contextos de formação inicial de professores que acompanhei, a **alteridade**, no sentido proposto por Bakhtin (2010), parecia ganhar corpo, uma vez que nesses processos formativos, tão potentes quanto as novas realidades que eram produzidas pela narrativa, era essa produção alinhada a um envolvimento com o *Outro*. Trata-se de um compromisso responsável de escrever para o outro e ler o que o outro produziu. Ao que parece essa proposta se origina numa ideia de que, comumente, falamos demais e na oralidade as palavras circulam de um modo substancialmente dinâmico e apressado, em que, regularmente, as palavras pronunciadas são quase que instantaneamente perdidas. Neste sentido, a leitura e a escrita, ainda que não permitam a reprodução da totalidade daquilo que é falado, podem ser modos de romper com o tempo crônico que é veloz

e que nos arrasta. Ao ler e ao escrever saboreamos as palavras de um modo diferente, isto é, as nossas relações com as palavras são alteradas para que algo seja extraído do silêncio.

Nesse contexto, a apreciação do conceito de alteridade tende a ganhar forma, não no sentido de reconhecimento de diferenças, mas como um **estranhamento**, ou um distanciamento que se torna capaz de interrogar, pois nessa proposta, o estranhamento é potencial para que os sujeitos envolvidos na troca se coloquem em ação e passem a rever as suas próprias práticas. Ou seja, um modo de se trabalhar que considera o olhar exterior, como um exercício de tentar se colocar na posição do outro, para, em seguida, retomar o próprio lugar, mas, desta vez, acrescido por cotejamentos da experiência do outro. Entretanto, acrescentando ao outro o que ele mesmo não via, já que o modo como enxergamos o outro ao fim do percurso, pode lhe possibilitar uma visão de si que ele mesmo não possuía, uma visão enriquecida, humanizada e despertada. É preciso o outro, o excedente de visão, como diz Bakhtin (2010), para que novas compreensões sobre os limites e possibilidades da atuação docente, por exemplo, sejam gestadas, já que inexistente uma distância entre eu e minha observação sobre mim mesmo e, de certo modo, isso me impede de avaliar minhas próprias ações. Nesse diálogo possibilitado pelo trabalho que envolve a produção de narrativas em processos de formação inicial de professores, parece se criar uma oportunidade singular de se ver e de ser visto, de responder e obter respostas e de criar condições para tomadas de decisão sobre a profissão.

Nesse sentido, as mobilizações de narrativas que pude observar durante o período em que acompanhei os processos de formação de professores que ocorriam no interior dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, assumiam uma elaboração textual narrativa em primeira pessoa do singular e, comumente, em tal elaboração, os estudantes discorriam sobre suas próprias práticas enquanto professores em formação ou em atuação. Nessa ação parecia haver iniciativas – como o caderno temático – em que narrativas eram produzidas tanto pelos professores em formação quanto pelos professores coordenadores e pelos professores supervisores. No entanto, não parecia se tratar de privilegiar um modo de narrar por si mesmo, mas que esse modo de narrar carregava traços de uma história social individual que não era estanque, isto é, que versava sobre a constituição do sujeito por meio da relação com o outro. Vista deste modo, a narrativa, tende a se configurar em uma instância do processo de formação de professores que tem o potencial de reinventar uma **experiência vivida**, já que ao arrematar uma escrita, o autor pode se dar conta de aspectos que não se evidenciaram de maneira potente no momento em que um acontecimento foi vivido. Tais aspectos, abordados

no momento de elaboração de uma narrativa, podem marcar o autor de tal modo que a narrativa composta poderá perfazer uma nova experiência ao sujeito que a produz.

A experiência compreendida deste modo, alinhada ao que sugere Larrosa (2016, p. 43), se aproxima da palavra existência, isto é, uma maneira “de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além da sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outros”. E a existência, a realidade, a narrativa que as produz, bem como a vida, não se permitem serem conceitualizadas, pois de modo ininterrupto “escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito”.

Deste modo, as mobilizações de narrativas que pude observar tendiam a ter como foco a experiência vivida, pois, para os professores formadores que entrevistei parecia importar bastante o trabalho com a formação de novos docentes de um modo em que momentos de construções narrativas sobre as vidas pessoais e profissionais dos envolvidos fossem exercitadas. Nesse processo, duas instâncias pareciam cumprir um papel de substancial importância, a saber: a vivência ativa das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto e a urgência em falar, escrever, narrar reflexivamente sobre as experiências vividas.

Esse “reflexivamente” parece ter a ver com certo distanciamento do vivido e, de outro lugar, logo, com outro olhar, é possível enxergar coisas que antes eram, de certo modo, inalcançáveis do ponto em que se estava. Trata-se de um novo olhar, possibilitado por sentidos que são constituídos pela **experiência de distanciamento, de estranhamento e de ressignificação do vivido**, que podem potencializar a tomada de consciência e a construção de um horizonte de novas possibilidades. Nesse cenário, a narrativa pode servir como uma possibilidade de o professor em formação constituir uma consciência ampla sobre sua identidade e sobre sua atuação profissional. Logo, a narrativa pode contribuir com um entendimento que cria nos professores em formação, hábitos de reflexão e autorreflexão, que são elementos de grande significância em uma profissão que não se limita às matrizes científicas ou pedagógicas, mas que pode se constituir também por referenciais intrínsecos ao sujeito em formação, por meio de suas práticas como professor. A narrativa na formação de professores tende a **expor sensibilidades**, além disso, possibilitar uma compreensão sobre o valor que pode ter as coisas que poderiam ser vistas como insignificantes ou ínfimas, mas que fazem vibrar, tremer, sorrir, surpreender, sentir vergonha, faz sentir. Deste modo, observo que o trabalho com narrativas na formação de professores nos cenários que acompanhei, era

operado pelos formadores como algo que tornava aquilo que era um sofrimento, uma alegria, uma dúvida de seus alunos, em potência criativa.

Entretanto, penso que vale observar a potência que pode ter também a fala em um cenário de formação de professores que vislumbra no trabalho com narrativas uma alternativa potente de **produção de afetos**. Nos movimentos formativos que acompanhei, regularmente os futuros professores eram instigados pelos formadores não apenas a escrever, mas também a usar a fala como uma instância narrativa potencial de formação docente. Isso não quer dizer que os formadores possam afrouxar sua atenção sobre as diferenças que existem no contexto, pois em meio à diversidade encontrada em um curso de licenciatura, pode haver pessoas que, por distintos motivos, simplesmente não conseguem se expressar oralmente, especialmente nestes casos, o trabalho com as práticas de escrita pode, ainda mais, favorecer o diálogo. Penso que se trata de diferentes esforços em promover um trabalho na formação de professores que aborde conceitos como alteridade e exotopia como possibilidades de constituição do sujeito a partir do olhar do outro⁷². O trabalho com narrativas nesse contexto, além de produzir realidades, opera como uma estratégia de sensibilização frente à realidade do outro e isso pode acontecer, por exemplo, quando as narrativas são compartilhadas entre os envolvidos no processo e, deste modo, se estabelecem vínculos que tendem a desconstruir os sofrimentos subjetivos.

Para isso, parece ser necessário que o formador tenha sensibilidade para criar um ambiente em que os professores em formação se sintam confiantes em expressar seus sentimentos por meio da oralidade ou de alguma prática de escrita que seja proposta. Essa sensibilidade diante das circunstâncias que se apresentam durante o processo se firma como exigência quando a formação de professores, assim como a leitura, é compreendida como uma espécie de viagem, logo, não há uma metodologia de trabalho que seja funcional para todos os

⁷² Acredito que essas noções que compunham especialmente o modo da Laura operar com o processo de formação docente, podem ser associadas à ideia de produção de afetos, porque na relação que os sujeitos estabelecem nesse processo, abre-se espaço para que cada um deles seja afetado pelas circunstâncias, desejos, dúvidas, interesses, apreensões, paixões, do outro. Cria-se, desse modo, uma ação dialógica a partir de um “ato responsável” dos envolvidos, isto é, que não se solidifica na indiferença, mas que se mostra responsivo por meio de uma compreensão capaz de responder, de uma escuta capaz de falar, não necessariamente direta e imediatamente. Deste modo, a presença do outro é valorizada, pois tal presença fala e possui a potência de produzir ideias, logo, é impossível ignorar a existência desses outros. O outro se constitui como um objeto para que o formador construa sua prática e suas estratégias de formação. A alteridade e a exotopia relaciona-se com o processo de descobrir-se outro ou no encontro com o outro em mim. Tal perspectiva de alteridade e exotopia possibilita que as marcas pertencentes ao outro – os demais professores, os licenciandos, a universidade, a escola – figurem nos afazeres docentes, de modo que tenha potência de transformá-los e os propor como outros modos de falar, produzir, operar, por meio de outras linguagens, outros caminhos. Assim, a alteridade e a exotopia não se limitam simplesmente a conceitos teóricos, e encontram abrigo no processo contínuo de tornar-se professor, tensionando estratégias, desejos, crises, indagações. Esses tensionamentos instauram uma dinâmica de formação docente conduzida a desfechos, sempre provisórios, inacabados e passíveis de ressignificação (AMORIM, 2004).

envolvidos. Nesse sentido, se o processo formativo “pode ser tomado como uma viagem na qual cada um venha a ser o que é, o mestre da leitura é um estimulador para a viagem. Mas uma viagem tortuosa e arriscada, sempre singular, que cada um deve traçar e percorrer por si mesmo” (LARROSA, 2009). Essa postura parece ter fundamental relevância em um trabalho na formação de professores que compreende a relação com o outro como estratégia em potencial para o processo, isto porque, se os sujeitos envolvidos percebem que há julgamentos, sobretudo pela falta, em suas falas ou escritos, é possível que o desejo de expressão seja substancialmente limitado às exigências que o formador impõe. Logo, nesse processo, é significativo que o formador se envolva com um exercício de tentar captar o timbre com que o futuro professor se coloca a falar, pois cada sujeito tem seu tom, alguns mais graves, outros mais agudos; alguns falam alto, narram para que todos ouçam, mas, há também os que falam baixo, narram de modo mais introspectivo.

Fecho essa parte do texto com a seguinte provocação: durante o trabalho que realizei, especialmente durante a revisão de literatura sobre problematizações que envolvem formação de professores e mobilizações de narrativas, percebi que existem muitos slogans, marcas, grifes, referências, nomes sobre o trabalho com narrativas em processos de formação de professores, mas ainda são tímidas as reflexões sobre a potência de tal articulação. Existe uma multiplicidade de terminologias no campo da narrativa que, segundo meu ponto de vista, parecem até serem posturas pretensiosas dos autores que querem inaugurar uma marca sobre o trabalho com as narrativas. E digo isso não com a pretensão de desvalorizar o que é produzido, sobretudo porque me vejo imbricado em uma luta sobre o direito de que os sujeitos devem ter para se expressar, não importando o modo, mas, sim, a frequência e a sensibilidade com que se expressam. O que quero propor é uma reivindicação, como sugere Larrosa (2016), mas sem normatização do trabalho com as narrativas em processos de formação de professores, nem o tornar trivial e tampouco fazer dele uma moda, um fetiche ou um imperativo.

Após discutir, problematizar e tentar operar um texto junto a algumas apreensões teóricas que percebi ao analisar os depoimentos dos professores que entrevistei para o desenvolvimento deste trabalho, trago à cena algumas compreensões que tive sobre as abordagens e estratégias utilizadas por esses professores para empreender o que foi problematizado até aqui. E como venho sinalizando desde o início de minha tese, junto à apresentação dessas estratégias, avento algumas possibilidades de trabalho junto ao curso de formação de professores (de Matemática). Objetivamente, pretendo oferecer aos interlocutores de meu trabalho algumas possibilidades de implementação dessas estratégias

em outros cenários. Não faço isso com a intenção de apresentar essas possibilidades como inéditas, únicas e definitivas, até porque algumas dessas estratégias que vislumbro como potenciais para o trabalho com a formação de professores (de Matemática), podem ser observadas em iniciativas formativas na área de Educação Matemática. Além disso, vale destacar que não trato dessas possibilidades como meios de trabalho com conteúdos específicos – o que ainda pode ser feito pelos interlocutores de meu trabalho –, o que importa para mim, partindo do que pude observar nos depoimentos, é pensar a formação de professores (de Matemática) em uma dimensão mais ampla, pois constituir-se como professor não se limita aos conhecimentos específicos de cada área.

Nesse sentido, essa minha apresentação do que pude observar nos trabalhos desenvolvidos por meus interlocutores na pesquisa, propõe-se a testemunhar experiências de narrativas na formação de professores, de formar, deformar, transformar por meio da narrativa. Essa apresentação, esse breve inventário de possibilidades de trabalho que envolve narrativas e formação de professores, não se anima em função de um “propósito revelador, convertedor ou doutrinário: definitivamente, nada a revelar, ninguém a converter, nenhuma doutrina a transmitir” (LARROSA, 2016, p. 05). Busco apenas apresentar algumas iniciativas que, ao meu ver, tem potencial de serem ampliadas e pensadas em situações mais alargadas que envolvem processos voltados à formação de professores. Antes, porém, é significativo salientar que a opção de utilização desses modos de mobilização de narrativas pode variar de acordo com as circunstâncias, com os interesses do formador e com o público a que se destinam. Até porque, pensando no que foi problematizado ao longo desse texto, as diferentes mobilizações de narrativas de algum modo se aproximam em termos de propósito e até mesmo em termos de possibilidades. Além disso, entendo que as práticas discursivas podem fabricar, manter, desconstruir e transformar a compreensão sobre uma determinada abordagem de mobilização, pois tais práticas estão intimamente vinculadas às relações sociais que se estabelecem e às instituições a que se referem. Com isso almejo assinalar que as compreensões que elaborei sobre o como, os porquês e os modos de mobilizações de narrativas no cenário de formação docente, a partir dos depoimentos, dos documentos e das produções escritas, podem ser tão transitórias quanto as abordagens. Logo, fica evidenciada a impossibilidade de estabelecer hierarquias entre essas abordagens, já que podem atender diferentes perspectivas a depender do contexto em que se inserem e também porque percebi que tais abordagens podem mobilizar uma ampla gama de possibilidades, no entanto, a depender de seu uso, uma ou outra possibilidade se mostra de modo mais intenso.

Diários, Diários de Campo, Diários de Classe, Desenhos...

“...onde pululam vermes
de animais e plantas e
subjaz um erotismo criador
genésico”

Cavalcanti Proença

Por vezes, nas proximidades dos brejos ressecos, se encontram arraiaes enterradas. Quando as águas encurtam nos brejos, a arraia escolhe uma terra propícia, pousa sobre ela como um disco, abre com as suas asas uma cama, faz chão úbere por baixo – e se enterra. Ali vai passar o período da seca. Parece uma roda de carreta adernada. Como pouco, por baixo de suas abas, lateja um agroval de vermes, cascudos, girinos e tantas espécies de insetos e parasitas, que procuram o sítio como um ventre. Ali, por debaixo da arraia, se instaura uma química de brejo. Um útero vegetal, insetal, natural. A troca de linfas, de reima, de rumem que ali se instaura, é como um grande tumor que lateja. Faz-se debaixo da arraia a miniatura de um brejo. A vida que germinava no brejo, transfere-se para o grande ventre preparado pela matrona arraia. É o próprio gromel dos cascudos! Penso na troca de favores que se estabelece; no mutualismo; no amparo que as espécies se dão. Nas descargas de ajudas; no equilíbrio que ali se completa entre os rascunhos de vida dos seres minúsculos. Entre os corpos truncados. As teias ainda sem aranha. Os olhos ainda sem luz. As penas sem movimento. Os remendos de vermes. Os bulbos de cobras. Arquétipos de carunchos.

Penso nos embriões dos atos. Uma boa disforme de rapa-canoa que começa a querer se grudar nas coisas. Rudimentos rombudos de um olho de árvore. Os indícios de ínfimas sociedades. Os liames primordiais entre paredes e lesmas. Também os germes das primeiras ideias de uma convivência entre lagartos e pedras. O embrião de um mussum sem estames, que renega ter asas. Antepassados de antúrios e borboletas que procuram uma nesga de sol.

Penso num comércio de frisos e de asas, de sucos de sêmem e de pólen, de mudas de escamas, de pus e de sementes. Um comércio de cios e cantos virtuais; de gosma e de lêndeas; de cheiro de íncolas e de rios cortados. Comércio de pequenas jias e suas conas redondas. Inacabados orifícios de tências implumes. Um comércio corcunda de armaus e de traças; de folhas recolhidas por formigas; de orelhas-de-pau ainda em larva. Comércio de hermafroditas de instintos adesivos. As veias rasgadas de um escuro besouro. O sapo rejeitando sua infame cauda. Um comércio de anéis de escorpiões e sementes de peixe.

E ao cabo de três meses de trocas e infusões – a chuva começa a descer. E a arraia vai levantar-se. Seu corpo deu sangue e bebeu. Na carne ainda está embutido o fedor de um carrapato. De novo ela caminha para os brejos refertos. Girinos pretos de rabinhos e olhos de feto, fugiram do grande útero, e agora já fervem nas águas das chuvas. É a pura inauguração de um outro universo. Que vai corromper, irromper, irrigar e recompor a natureza. Uma festa de insetos e aves no brejo!

Agroval, Manoel de Barros (2015, p. 50).

Ao trazer à cena algumas mobilizações de narrativas em processos de formação de professores que de algum modo foram sinalizadas nos depoimentos dos colaboradores de meu

estudo, opto inicialmente por tratar sobre os **Diários**⁷³, e ao lançar um olhar mais cuidadoso sobre tal mobilização, percebo uma ampla diversidade de apreensões sobre essa abordagem. Entretanto, a maioria delas, possui o que para mim se apresentou como uma característica comum, isto é, o diário perfaz um espaço ou uma possibilidade para a escrita de si, ou seja, ainda que o diário figure como uma estratégia específica diferente de uma escrita íntima, há nessa mobilização uma oportunidade do sujeito “se” escrever, ainda que a temática e a intenção sejam outras.

Ao introduzir esse modo, esse gênero de escrita, particularmente, fico pensando o que pode essa escrita, esse registro, essa narrativa? Qual o finito dessa linguagem? O que essa linguagem escrita pode quando escrevo sobre mim, sobre o mundo, sobre o meu contexto? Descubro assim um infinito possível e impossível, em que a escrita parece ser uma perseguição incessante à palavra que tenta mantê-la além do falecimento que a condena, e liberar o jato de um murmúrio. Diante dessa inquietação, o diário surge como uma escrita que pode ir ao infinito e que deixa registros para que outros sujeitos possam ter contato com a minha história, com meu contexto e com as minhas circunstâncias.

O diário trata-se de um lugar, uma materialidade, mas também um espaço de relações que é todo meu, um cenário particular em meio a um mundo que a cada instante limita as possibilidades de privacidade. Nessa perspectiva, o diário pode ser entendido, como um espaço de expressão pessoal, um espaço que possibilita uma maior proximidade à profundidade do eu (PERROT, 2005). A escrita de um diário é sempre livre de algumas amarras genéricas, não se submete às regras previamente impostas a não ser as que possam surgir no devir do instante, sendo dirigida por emoções. Essa escrita é, mais do que um lugar, um espaço de liberdade, de criatividade e de invenção, sempre aberta à improvisação e a inúmeros registros possíveis da linguagem. “O diário cobre o imaginário de liberdade absoluta, cobiça qualquer tema, da insignificância cotidiana à iluminação filosófica, da reflexão sentimental à paixão desatada”, difere-se de outras possibilidades de escrita, pois escapa, inclusive, de uma possível validação empírica, isto é, pode dizer do acontecimento ou de um processo inventivo (ARFUCH, 2010, p. 143). Então, por que não pensar no diário como um lugar de reflexão e de formação docente? O diário é um gênero discursivo e em que seu interior é estruturado um tempo de vida, de identidade, a maioria dos diários, por exemplo, começam com a data, com o local.

⁷³ Possibilidade apresentada nos depoimentos de alguns professores que entrevistei, como Roberto e Maria Rosa junto aos subprojetos Pibid/Interdisciplinar/EJA e Pibid/Educação Física, mas que também figura de modo mais intenso nas produções acadêmicas ligadas à Maria Rosa.

Entendo que a partir dessa escrita, que pode literalmente ser diária ou não, vai se estruturando uma identidade de quem escreve e deste modo o diário perfaz um espaço de formação desse sujeito. Mas, não é apenas sobre mim que falo no diário, trato também do outro, daqueles com os quais convivo, das relações e que, por isso, essa escrita também trata de contextos em que estou inserido e de contextos em que penso. E, deste modo, ao lançar-me a essa escrita, vou criando narrativas de experiência, de trocas, de relações, no interior do diário, que pode se desenhar como um documento de problematização de memórias, que contribui com a produção de histórias sobre outros tempos ou ainda, como sinaliza Machado (1998), podem fornecer dados disparadores para a construção de saberes e conhecimentos mais estruturados e significativos, tomando forma de uma abordagem didático-pedagógica; ou ainda, como é cuidadosamente apresentado por Bortolazzo (2010), os diários podem surpreender até mesmo seu próprio autor, pois a escrita começa a se desenhar de modo autônomo e dessa forma, a escrita “descompromissada” assume o lugar da escrita metodológica.

Em vista dessas possibilidades, no cenário que compreende o processo de formação docente, os diários vão além dos simples registros de observações, eles trazem também o contexto de formação e criação do sujeito que escreve. Apresentam uma descrição das relações pessoais, com objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas. Junto a esses registros, o sujeito que escreve registra ideias, estratégias, reflexões e palpites. Pensando nisso, é praticamente impossível supor uma neutralidade no diário, isto é, que a escrita não aborde os afetos que povoam a pessoa que escreve, ou do contexto em que esse sujeito está inserido, enfim, impede que seja deixada à margem da escrita a própria subjetividade de quem escreve. Para Cunha (2007, p. 06), “os diários, como práticas de escrita de cunho social, são atravessados pelas tensões do mundo em que se inserem e tornam-se imprescindíveis para um maior entendimento da construção de subjetividades”.

Sobre isso, como educador matemático, escrevendo sobre o que pode o trabalho com diários no contexto da formação de professores, me vejo pensando, por exemplo, na alfabetização, isto é, desde os primeiros anos escolares me encontro imerso ao tema da alfabetização e nem sempre me aproximei dos significados que emanam de tal temática. Foi depois de um contato mais próximo com as ideias de Paulo Freire, sobretudo com relação a sua conceituação de que a leitura de mundo precede a leitura das palavras, que passo a compreender de um modo mais envolvente esse contexto da alfabetização, ou seja, primeiro compreendo o mundo que está a minha volta, faço uma leitura da ciência desse mundo, para depois entender o que constitui uma ciência, uma Matemática. Nesse sentido, atento aos

dizeres de Chassot (2004), penso que a ciência é apenas mais uma linguagem existente no mundo, que tende a facilitar a leitura sobre esse mundo e como qualquer outra linguagem, ela é constituída pela humanidade e por isso ela é mutável, os sujeitos constituem essa linguagem que é chamada de ciência.

Nesse contexto, observo que os diários podem operar como uma ponte que liga a escola, a universidade e o mundo. O aluno, ou próximo ao que tentei exercitar nessa tese, o professor em formação, ao relatar o seu cotidiano por meio de um diário, tem a possibilidade de trazer para o espaço formativo, reflexões que de outro modo talvez não fossem possíveis de serem produzidas, sobretudo, em função do que penso que pode ser chamado de um contexto formativo mais conteudista, que ainda hoje se mostra presente nos cursos de formação de professores. E penso também que essa operação pode gerar reflexões sobre a própria experiência e isso pode desvelar aspectos do próprio fazer científico que comumente não se encontra disponível nos afazeres de um curso de formação de professores, isto é, o trabalho de observar, comparar, combinar, fazer e assinalar como se fez (RANCIÈRE, 2015).

Os diários, me parece, têm esse potencial de possibilitar a reflexão de quem escreve sobre a observação, sobre a comparação e sobre o método de trabalho. A escrita de diários cumpre também uma função de reconstrução de um momento vivido, no entanto, em outra temporalidade e dimensão estrutural, isto é, não se trata mais do que foi vivido, mas do que é narrado. Visto deste modo, o diário se abre a uma possibilidade de criação, de inventividade, não se restringe a escrita de um texto como prestação de contas sobre uma atividade realizada. Além disso, os diários possuem a potencialidade de efetivação de um exercício de imaginação que comumente não são instigados nem valorados no contexto da formação docente. A partir dos apontamentos de meus depoentes e da interlocução com autores dedicados a esse tema, o diário tende a aguçar a curiosidade e essa é uma característica fundante em processos de estranhamento e singularização sobre o que existe à nossa volta. Além disso, os diários contam com pitadas de aventura, isto é, escrever já é um ato de aventura, mas, ao escrever um diário, tenho a possibilidade de me recriar, produzir novos significados, criar novas realidades. Pode até ser que no fim da escrita de um diário, talvez as linhas acabem, mas as experiências continuam e sempre podem ser escritas em novas páginas, enquanto houver possibilidades de criação de vida. Trazer a inventividade para dentro da formação de professores com a intenção de formar seres humanos potentes e criativos é uma aventura, é um *agroval*.

Os diários também abrem a possibilidade para que outras formas de registros sejam mobilizadas, por exemplo, a composição de imagens, de **desenhos**, que assim como a escrita,

podem fazer fluir singularidades, elementos da cultura, dos hábitos, das oportunidades, dos desejos, do modo de vida e do meio em que o sujeito que desenha está inserido. Nesse sentido, penso que os desenhos talvez tenham até mais potência no momento de vê-los do que no momento de produzi-los. A produção, na verdade, está no momento em que as imagens e os desenhos são analisados como meio de se estudar as circunstâncias de quem as produziu. Nos contextos formativos que acompanhei, a mobilização de desenhos⁷⁴ parece ter a ver com uma possibilidade de destravamento da linguagem de estudantes não habituados com a escrita, deste modo, desenhar é uma forma de registrar, de contar, de explicar, de comunicar graficamente, de expor sensibilidades. Por meio da elaboração de desenhos os professores em formação podem perceber modos alternativos de registrar e comunicar as impressões que têm, por exemplo, da escola, do ambiente de sala de aula. Por esse meio eles podem “dizer” algo, podem representar elementos da realidade que observam.

Nesse trabalho envolvendo diários e formação de professores que pode lançar mão de desenhos como uma alternativa de registro, parece ser importante que se considere essa possibilidade de forma espontânea, pois desenhar não é um ato imediato, é necessário concentração e sensibilidade frente as circunstâncias do mundo a sua volta, para só assim serem criadas possibilidades de decodificação daquilo que o desenho se propõe a representar. O desenho é uma forma de registro que carrega emoções, afetos, signos de uma linguagem, trabalha a sensibilidade do olhar, aguça a escuta, provoca um estranhamento sobre o que é familiar, busca compreender o mundo no qual estamos inseridos e nele deixar nossas marcas, o desenho cria. Tendo em vista esse potencial de transformação e apropriação da realidade, no trabalho desenvolvido pelos formadores participantes desta pesquisa, o desenho tendeu a ser concebido como possibilidade de registro. Ao serem analisados, os desenhos produzidos por docentes em formação parecem trazerem à cena, as leituras dos estudantes sobre uma determinada situação no trabalho pedagógico e a cooperação com detecção de temas

⁷⁴ Embora em um trecho do depoimento de Bernadete, na página 146 desta tese, figure um exemplo que aborde o desenho como possibilidade formativa, foi na narrativa que constitui junto ao Eugênio, especialmente no trecho presente na página 161 desta tese, que essa abordagem foi sinalizada como uma prática potente para esse cenário e que era trabalhada de forma mais intensa no subprojeto Pibid/Física. Aliás, sobre isso, no trabalho com a História Oral muitas coisas aprendi, uma delas é que existem coisas que jamais poderão ser diretamente expressas em papel, em forma de relato, seja um relato desprezioso ou um relato científico como esse que me propus a escrever nesse processo de doutoramento. E aqui, certamente, digamos, entraria muita teoria. No entanto, neste momento, coloco em prática algo anunciado diversas vezes em meu trabalho, isto é, não anuncio grifes, simplesmente problematizo uma ideia simples, curta, mas que para mim fez muito sentido nesse processo de elaboração de uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas em processos formativos formais. Especificamente pensando sobre o trabalho de Eugênio, embora ele não tenha dito isso claramente, para mim, especialmente para minha sensibilidade frente ao seu depoimento, evidencia-se em vista de seu modo de narrar, suas expressões, que em seu trabalho as imagens elaboradas pelos professores em formação são tão reais quanto a própria vida, são aquelas outras faces que normalmente não vemos ou que não queremos ver.

potenciais de problematização na formação de professores, como: estrutura das escolas, organização do espaço escolar, enfrentamentos nesse espaço e uma série de outros temas que podem fazer o futuro docente pensar sobre práticas ao longo de seus afazeres pedagógicos.

É possível notar no trabalho com os diários uma possibilidade de rompimento com certa passividade que pode ser observada, por exemplo, nos estudantes dos cursos de licenciatura em Matemática e que talvez se deve à estrutura curricular desses cursos, que de algum modo acabam secundarizando as iniciativas de fomento às práticas de escritas que tratem de assuntos como cotidiano dos professores em formação. Em oposição a essa estrutura, o trabalho com o diário como uma abordagem pedagógica, sugere uma possibilidade ímpar de trazer o contexto do aluno para o interior desses cursos. Esse contexto tende a se abrir como uma possibilidade de o docente formador criar estratégias de ação que visem a problematização de conceitos ligados à Matemática, à prática pedagógica, ao desenvolvimento profissional e a outros aspectos imbricados no fazer docente dos professores em formação. Neste sentido, o trabalho com o diário pode ser como um meio para que o sujeito comum/ordinário produza registros de suas ações e experiências diárias e as compreenda como algo importante, se reconhecendo deste modo, também como um personagem importante, pois ao se envolver com a escrita de um diário, o sujeito que produz transforma-se no personagem principal de suas próprias histórias, sendo valorizado por elas mesmas. Esse reconhecimento é valioso no processo de formação de professores, porque os estudantes se percebem como sujeitos ativos de sua história, isto é, possibilita uma inversão de papéis históricos, em que os futuros docentes deixem de ser ouvintes passivos e passem a se compreenderem como personagens desse processo. A escrita do diário no processo de formação de professores pode, assim, ser um elemento de apropriação do sujeito que, ao escrever em primeira pessoa, pode produzir significados sobre a sua trajetória formativa. É a partir dessa posição, que o sujeito pode se reconhecer como narrador e autor desse seu processo e nele analisar a si próprio, tomando consciência de sua formação experiencial na vida e curso formativo. A escrita do diário pode fazer com que os futuros professores olhem para o seu interior e os façam compreender quem se é e como se pensa.

Além disso, vimos que há a possibilidade de compartilhamento de diários, para que as leituras sejam disparadoras de temas de trabalho de modo a produzir fissuras no currículo formal e estruturado que há nos cursos de formação docente. Os diários mobilizados em processos de formação de professores, como entendi a partir dos trabalhos de Roberto e Maria Rosa, por exemplo, dizem respeito à sua forma não didática, na qual podem ser expressadas impressões de leituras do mundo em que o sujeito que escreve se insere no contexto da

produção. Deste modo, a escrita se liberta de algumas amarras impostas por estruturas mais fixas e possibilita que os relatos pessoais figurem de modo mais estável ao longo do diário, admitindo assim a escrita de si, já que o diário não prevê um destinatário, um interlocutor a não ser si mesmo. Ao menos durante sua escrita, observando-se o fato de que, em algum momento posterior, pode ser compartilhado com outro, neste caso, por exemplo, quando o formador sugere a troca de diários entre os professores em formação.

Nesse processo o formador tende a ter o papel crucial e, muitas vezes árduo, de instigar os alunos a produzirem essa prática de escrita dos diários. Realizar um chamado para o compartilhamento, com um tom de convite e nunca como uma obrigatoriedade tende a ser o caminho mais adequado para que a proposta não seja articulada como um roteiro previamente estabelecido que converge para a limitação das possibilidades de exposição, produção, descrição e invenção por parte dos futuros docentes. Além disso, também pareceu importante que o formador não apresente essa proposta como documento formal sobre o que deve ser feito, isso poderia ser uma desgraça, porque operar desse modo pode limitar a potência de criação de um cenário de formação que pode passar a se preocupar, por exemplo, com as sanções que esses registros podem gerar. Um artifício com vistas ao fomento dessa prática pode ser o formador também ter seu próprio diário e apresentá-lo aos alunos para que esses se sintam motivados a escrever. A ideia, entretanto, seguindo essa possibilidade é pensar os diários como potenciais para outras inventividades de formação, acadêmica e intelectual; política, humana.

Portfólios Reflexivos, Semanários...

Há algum tempo, sempre quando ouvia ou lia alguma coisa relacionada a **portfólio**⁷⁵ me remetia a uma ideia que de algum modo tangenciava as artes, isto é, uma pasta física e pequena, em que os artistas organizavam amostras de seu trabalho para divulgação ou para que pudessem ser apreciadas, por exemplo, por algum especialista. Depois que ingressei no curso de graduação, ao longo do estágio supervisionado, observei que o portfólio além de poder ser constituído por meio de uma estrutura digital, também pode ser utilizado nesse contexto da formação de professores, seja como uma estratégia de supervisão,

⁷⁵ Uma prática mais estável, sobretudo, nos afazeres de Roberto junto ao subprojeto Pibid/Educação Física, e um exemplo dessa sinalização pode ser observado no trecho presente na página 80 desta tese. Inclusive, nesse mesmo trecho, é possível perceber que a manutenção do portfólio com uma abordagem para os processos de formação em que Roberto atua, tem a ver com experiências e reflexões positivas, de seu ponto de vista, sobre esse modo de mobilização de narrativas, anteriores ao seu envolvimento com o Pibid.

acompanhamento e de avaliação por parte do professor formador sobre as atividades que são desenvolvidas pelo estagiário; seja como modo de refletir sobre sua própria prática, já que aquilo que é registrado pelos futuros docentes de algum modo repercute as orientações desse profissional. Mas, foi durante meu envolvimento com esse trabalho de investigação sobre mobilizações de narrativas em processos de formação de professores, que percebi o portfólio como uma mobilização em potencial nesse cenário, reunindo essas percepções às que antes observava no contexto do estágio e no contexto das artes. Compreendi que o trabalho com o portfólio, tal como mobilizado nos processos que acompanhei, perfaz uma abordagem que agrega, assim como o diário, tanto elementos de acompanhamento por parte do formador como de criação e invenção por parte dos futuros docentes. Nesse sentido, o portfólio passa a ser compreendido como uma possibilidade concreta, não apenas de registro, mas, de reflexão alicerçada nas experiências e práticas ao longo de todo o processo formativo de um docente.

O **portfólio reflexivo**⁷⁶ ao possibilitar o registro sob variados formatos – imagens, textos, áudios e vídeos – de atividades desenvolvidas pelo estudante, pareceu operar como uma abordagem potencial de desenvolvimento docente, podendo guiar a problematização de questões como: o que leva um docente a refletir sobre sua prática? Como potencializar a atuação em sala de aula? De que modo saber se o planejamento e as ações docentes implementadas são as mais adequadas para o contexto de trabalho? Dentre outras que servem para cunhar matérias de expressão, que exigem reflexões a respeito da própria prática docente ou, neste caso, da prática formativa inicial formal de futuros professores. Deste modo, o portfólio pode possibilitar uma tomada de consciência sobre as ações do estudante, pois configura-se em uma estratégia de avaliação intrinsecamente ligada às demandas e às especificidades de seu autor, que pode refletir, de modo particular, aspectos sobre o seu processo de aprendizagem e tem potência para preparar o futuro docente para um fazer pedagógico mais independente. Em outras palavras, quando um professor em processo formativo reflete sobre sua ação, ele pode perceber os limites de sua atuação, já que por meio de uma postura autorreflexiva, ele pode compreender o quanto se sente capaz ou não de desempenhar seus afazeres. E isso parece operar em uma mão dupla, ou seja, a capacidade de refletir sobre a própria prática pode tornar-se mais significativa à medida que se aumenta a

⁷⁶ Assinalar o adjetivo “reflexivo” associado ao portfólio me parece significativo, primeiro porque é deste modo que Roberto se refere à essa mobilização e, segundo, para demarcar, como indica o depoimento de Roberto e algumas das produções acadêmicas relacionadas à essa temática, que operar com essa mobilização não se resume ao registro descritivo e documental de tudo o que se passou durante um determinado processo formativo, mas tem a ver também com um modo de estimular o pensamento crítico-reflexivo e gerar condições de um exercício ético na formação docente. Trata-se, deste modo, de uma abordagem pedagógica para o exercício da narratividade no processo formativo.

autoconfiança que, por sua vez, está ligada ao aprofundamento dos seus conhecimentos sobre a própria prática.

E nos processos formativos que acompanhei durante esse estudo, a reflexão relacionada a ação parece ter a ver com o que é inicialmente proposto por Schön (1992)⁷⁷, uma interlocução teórica que é sinalizada nas entrevistas que realizei. Por essa razão, sem a pretensão de esgotar a teoria, mas como uma possibilidade de ampliação da compreensão sobre o que pode a mobilização do portfólio no processo de formação inicial de professores, sinalizo a seguir alguns elementos conceituais aos quais tive acesso, que são relacionados à reflexão e que envolvem as ideias desse autor.

Entendo que Schön (1992) defende que o saber profissional pode ser expresso em uma série de competências marcadas pela prática da reflexão em distintos níveis, a saber: a “reflexão na ação” que traz consigo um saber que está presente nas ações profissionais, podendo ser compreendido também como conhecimento técnico, um componente que orienta toda atividade humana e que se manifesta no saber-fazer; a “reflexão sobre a ação” que tem a ver com a ação presente, isto é, com a reflexão na ação, e incide em uma reconstrução mental em retrospectiva da ação que busca analisá-la, constituindo, deste modo, um ato que pode originar uma nova percepção da ação. Essa reflexão sobre a ação, a partir de um certo distanciamento da ação presente, pode ser gerada sem necessariamente compor uma elucidação verbal ou uma sistematização material. Entretanto, empreender tal produção, ou seja, uma reflexão sobre a reflexão da ação passada, pode criar possibilidades de ações futuras. Configurando-se assim em um momento definido por Schön (1992) como o da reflexão sobre a reflexão na ação que, em síntese, se caracteriza pela intencionalidade de produção de uma descrição analítica e avaliativa verbal em relação a reflexão das marcas de ações anteriores.

Acompanhando tal perspectiva, a reflexão tende a se configurar em um processo que possibilita ao sujeito que reflete produzir significados para uma situação, por exemplo – no contexto da formação de professores –, de ensino e aprendizagem. Mas, como sinaliza Poletini (1999), compreender o nível de disposição de uma pessoa para uma reflexão mais significativa sobre algo, se configura em uma empreitada de ampla complexidade, entretanto, ainda assim é possível pensar no professor em processo de formação como um sujeito que

⁷⁷ E que foi e ainda é revisitado por diversos autores como Zeichner (1993), Nóvoa (1998), Freire (1997), Poletini (1999), Contreras (2002), Pimenta (2005), Sá-Chaves (2005), Alarcão (1996, 2010), dentre outros que problematizam as potencialidades da formação docente desenvolvida sob uma postura reflexiva em relação à prática pedagógica. Nessa possibilidade, a própria ação docente configura-se em matéria de reflexão, quando afetos são retomados e saberes são produzidos a partir deles.

está sempre empreendendo esforços, de um modo ou de outro, na busca pela interpretação de tudo o que ocorre durante seus afazeres. E o portfólio, compreendido no contexto de meu estudo como um material que deve ser construído ao longo do movimento formativo, pode fomentar essa postura, pois possibilita que a reflexão por parte dos professores em formação seja exercitada durante todo o processo e opere como um fio condutor da dinâmica que envolve o movimento de formação docente.

O portfólio entendido deste modo, não é caracterizado a partir de seu formato, mas de uma abordagem, de uma concepção de formação orientando sua produção. Por conseguinte, como sinaliza Alarcão (2010), apenas por si, o portfólio não abre a possibilidade de que o futuro professor empreenda exercícios de reflexão. Para isso é necessário que haja uma interlocução com o professor formador, que como interlocutor nesse processo deve propor atividades criteriosamente elaboradas que fomentem a motivação por parte dos estudantes e assim, prática e reflexão ganham potência quando combinadas a questionamentos e provocações que podem gerar outras práxis⁷⁸. Nesse movimento, um triplo diálogo ascendente se estabelece – consigo próprio, com os outros e com a própria situação – e possibilita que o futuro docente perceba que o conhecimento não é algo pronto, acabado, fechado, que sempre haverá espaço para produção de outros significados. Ao passo que o futuro professor registra e reflete, conhece a si mesmo de um modo cada vez mais claro e profundo e, nesse sentido, cria possibilidades de planejamento e replanejamento sobre seu próprio desempenho. Em síntese, o portfólio é “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (ALARCÃO, p. 60).

Acompanhando as reflexões de Sá-Chaves (2005), observo que o trabalho com portfólio no contexto da formação inicial de professores nos cenários formativos que acompanhei, tratava-se de um processo alicerçado nos princípios da “pessoalidade”, “auto-implicação”, “conscientização”, “inacabamento e continuidade”⁷⁹. Deste modo, percebo que o trabalho

⁷⁸ Nesse contexto, como sinaliza Imbert (2003), práxis não se estabelece como prática, pois a práxis tem a ver com uma elaboração por meio de um coletivo, um grupo, a partir das práticas vivenciadas no cotidiano. Logo, a prática se ajusta a um plano de elaborações primárias relacionadas ao pensamento, já a práxis não. Práxis, pressupõe um coletivo articulado, no entanto, não massificado ou aglutinado.

⁷⁹ De acordo com o que é apresentado no trabalho de Sá-Chaves (2000), o princípio da personalidade tem a ver com o valor que o professor em formação atribui ao seu próprio conhecimento, ideologias e fragilidades. Mas também diz do compromisso que o professor formador deve assumir em conhecer o estudante a quem flexiona o processo formativo. Pensando nessa perspectiva, o portfólio pode operar como um meio de apresentar o futuro docente a si mesmo e ao formador. O princípio da auto-implicação, diz do movimento no qual o aluno amplia seu olhar sobre seu papel no processo formativo, de certo modo, lançando mão da passividade e passando a se imbricar de um modo mais entusiasmado nesse processo. Tais princípios, agenciam o estudante à conscientização, fase em que o futuro docente revitaliza convicções, isto é, amplia suas possibilidades de análise

com o portfólio assume como pressuposto de que ele perfaz uma abordagem potente para problematização de algumas inconstâncias do processo formativo e está alicerçado no discurso narrativo com o intuito de produzir testemunhos sobre experiências pessoais e sobre o que se refletiu sobre parte delas.

Ao produzir o portfólio o estudante tem a possibilidade de documentar as experiências e impressões sobre as atividades que realiza, bem como tratar de suas experiências pessoais e histórias de vida que de algum modo exerceram influências sobre as escolhas que foram feitas e torná-las visíveis de um modo em que seja suportada uma análise sobre aquilo que é desenvolvido. Nesse contexto, os portfólios são compostos por seleção de evidências, fatos, marcas ou resultados que são apresentados com a intenção de expor um percurso formativo, um processo de trabalho, que se oferece como possibilidade de reflexão e autorreflexão que acontece durante todo tempo na construção do portfólio e, deste modo, permite que o futuro docente empreenda exercícios de análise sobre seus afazeres e também oferece elementos para que o formador reflita sobre sua atuação. Entretanto, não se trata de exercícios objetivos ou técnicos, mas de um diálogo aberto, amplo, consigo mesmo, sobre determinadas circunstâncias de suas atividades que permite, por exemplo, pensar na organização de um trabalho pedagógico de uma maneira não fragmentada, planejar e propor ações e intervenções a partir do que pode ser visualizado no portfólio.

Nesse contexto de produção, penso que afetos são produzidos ao longo do processo formativo e se configuram em matérias potentes de reflexão, no entanto, para que não sejam deixados à margem da composição do portfólio é significativo que tais afetos sejam registrados ao longo do tempo e não apenas no final do percurso como um relato daquilo que aconteceu. Por isso, me pareceu que para o Roberto, por exemplo, fazia sentido pensar numa estrutura de trabalho com portfólios que envolvia também etapas intermediárias que possibilitassem a produção do que ele denominou por **semanário**, isto é, um registro apresentado individualmente pelos docentes em formação todas as semanas para que as experiências vividas por eles não fossem esquecidas⁸⁰. A manutenção permanente do semanário configurava-se como uma estratégia ou, dito de outro modo, como um convite para que os futuros docentes à época registrassem o que lhes acontecia de um modo mais imediato. Penso que os semanários eram operados de um modo mais simples e objetivo, mas que

em relação às próprias experiências. Finalmente, mas não menos importantes, os princípios de inacabamento e continuidade dizem de um amalgamado que compreende as aprendizagens como algo inacabado, uma formação que produz afetos ao longo da vida de um sujeito, de um docente.

⁸⁰ Essa percepção emana especialmente de um trecho do depoimento do Roberto presente na página 78 desta tese.

carregavam certo grau de importância, pois era a partir deles que o portfólio era alimentado. Assim, de modo simultâneo a apresentação dos semanários, os portfólios eram estruturados pelos estudantes, tendo os registros dos semanários como disparadores de perspectivas e de reflexões que compunham o portfólio. Essa abordagem me parece significativa porque traz vitalidade ao processo formativo que por vezes pode ser repleto de altos e baixos, isto é, momentos de muito entusiasmo, mas também períodos de desânimo que podem enfraquecer um meio tido como potente para esse processo, como é o caso da produção de portfólios que exige dos professores em formação um maior fôlego⁸¹.

Deste modo, a mobilização do portfólio na formação inicial de professores parece operar como uma possibilidade de demonstração de todo trabalho realizado pelo futuro docente. Trata-se também de um exercício de avaliação – contínua e sistemática –, por parte do estudante e do formador, em que é aplicada e treinada uma visão autocrítica sobre o trabalho realizado durante o período de formação. Configura-se em uma construção pessoal, que ganha forma por meio de escolhas conscientes e organizadas dos aspectos a introduzir no portfólio. A configuração que cada sujeito empreende em seu portfólio, transforma-o em um trabalho pessoal que reflete as experiências vivenciadas ao longo do seu processo formativo. Além disso, o portfólio cumpre simultaneamente uma função estruturante, isto é, que organiza a coerência de quem o produz e também uma função, digamos, reveladora por possibilitar que o professor em formação exponha suas compreensões sobre tudo o que lhe acontece no processo formativo. Nesse sentido, a mobilização do portfólio no contexto da formação de professores tende a oferecer ao professor formador uma possibilidade de aproximação dos significados que os licenciandos produzem sobre suas experiências. Essa aproximação, dentre outras coisas, permite que os formadores ponderem e intervenham pontualmente diante das singularidades de cada estudante.

Pensando mais especificamente no caso da formação de professores de Matemática, noto que o trabalho com portfólios pode operar como uma alternativa de acompanhamento e avaliação das atividades em um cenário em que comumente os estudantes não estão

⁸¹ Penso, inclusive, que nesse trabalho com o portfólio e com o semanário, entre em cena, de uma forma mais evidente do que em outros modos, uma intenção formativa que não se dissocia de uma dimensão avaliativa, em vista de que ao mobilizar essa abordagem um ato de controle e disciplinarização é estabelecido. Vale pontuar que a compreensão de controle aqui não é limitada ao modo como um determinado mecanismo de vigilância atua em relação ao que os sujeitos fazem, mas, além disso, trata-se de uma possibilidade de acompanhamento do processo formativo, uma forma de exercitar a compreensão sobre o que os futuros professores podem, sobre o que são e se sentem capazes, sobre seus desejos, isto é, o que está em potência de acontecer. Entretanto, como sinalizei, essa postura não escapa de uma disciplinarização, ou seja, de um modo pelo qual podem ser controladas as condutas, os comportamentos, as atitudes, uma intensificação da performance dos futuros docentes de modo que alinhem suas capacidades e ampliem suas potências à uma perspectiva formativa que faz parte do plano de referências do formador.

habituaados a escrever e empreender exercícios de reflexão sobre tudo o que aprendem. Além disso, ao pensar nas disciplinas de caráter pedagógico de um curso de licenciatura em Matemática, o trabalho com portfólios, por seu caráter problematizador, tem o potencial de sensibilizar os futuros professores frente a questões de natureza didática e pedagógica que envolvem a prática de um professor de matemática. Problemáticas que historicamente foram negligenciadas no curso, sobretudo, em função de sua regular proposta de formação conteudista que limita o poder de ação de disciplinas preocupadas com a formação de uma dimensão humana do futuro professor de Matemática⁸².

Por razões intimamente ligadas a essa minha percepção sobre os cursos de licenciatura em Matemática, penso os portfólios operando nesse cenário como uma abordagem de resistência, subversão, reinvenção e problematização. Para mim, como sinaliza Sá-Chaves (2005), isso tem a ver com uma perspectiva que visa implementar uma política de formação e avaliação potente de entrelaçamento de dimensões escritas, formativas e avaliativas. Deste modo, cria-se a possibilidade de que no contexto da formação de professores de Matemática sejam operados espaços de reflexão-ação com o propósito de problematizar o narrado e com isso, rever e produzir novas realidades, outros modos de agir e pensar, tendência que, ao meu

⁸² Entretanto, isso não significa afirmar que o portfólio não possa ser mobilizado em disciplinas ocupadas com o ensino da matemática, por exemplo, sendo operado nesse contexto como um meio de interlocução entre os formadores e os futuros docentes sobre o que se passa no processo ou, como sugerem Bona e Basso (2013), um instrumento de avaliação reflexiva com potencial para evidenciar os processos cognitivos dos licenciandos envolvidos com sua produção e, além disso, de avaliação direta ou indireta das estratégias de aprendizagem operadas por esses estudantes. Em termos de conteúdo específicos da matemática e sua ordem de planejamento, por exemplo, o trabalho com o portfólio, tende a torná-los mais logicamente articulados, significativos e integrados, possibilitando que os estudantes construam um espaço de demonstração diversificada do que foi aprendido anteriormente, variando os modos de apresentar e contextualizando essa aprendizagem de um modo que para si é significativo. Desse modo, o portfólio compreende uma espécie de coleção sistematizada de forma intencional dos trabalhos dos alunos que documenta algumas marcas históricas relacionadas ao seu empenho, progresso, frustrações, embates e realizações, por exemplo, sobre um conteúdo da matemática. Ao longo dessa produção, o futuro professor ao selecionar os aspectos que compreende serem relevantes em seu aprendizado para figurarem na composição do portfólio, aproxima-se de um entendimento processual em relação às questões de ordem avaliativa. Nesse processo, o portfólio assume um papel de facilitador de reconstruções e de reelaborações por parte de cada estudante, ao longo de um tempo determinado pelo formador, pelo conteúdo, pela disciplina, evidenciando um plano de aprendizagem estratégico que exige recursos cognitivos que servem para estabelecer uma regulação intencionalmente constituída com vistas a possibilidade de desenvolvimento de habilidades metacognitivas. Logo, o portfólio passa a se configurar também como um espaço de autoavaliação, um processo de metacognição, isto é, um processo mental interno por meio do qual a sujeito envolvido com a produção do portfólio passa a produzir significados sobre distintos momentos e aspectos de sua atividade cognitiva, despertando um olhar sensível e crítico em relação ao que se faz, durante o fazer. Para Sá-Chaves (2000), ao ser operado com essa perspectiva o Portfólio cumpre, simultaneamente, um papel estratégico de facilitador da aprendizagem e de avaliação da mesma, assim, o foco não se estabelece no portfólio em si, mas no que foi possibilitado em termos de aprendizagem ao licenciando ao se imbricar nessa produção. Em termos objetivos, pensando no contexto de trabalho da matemática, segundo Bona e Basso (2013), o portfólio pode operar com os alunos como uma mobilização com a intenção de provocar: aprendizagens da aprendizagem; conhecimentos para aprendizagem; levantamento de hipóteses que busquem alternativas possíveis para a resolução de questões relacionadas ao universo matemático; provocação de uma postura no estudante que se lança à pesquisa; possibilidade de registros, análises, e acompanhamento de ações diárias que envolvam a própria aprendizagem; dentre outros aspectos.

ver, tende a contribuir com uma proposta de formação que cultive características humanistas, isto é, um processo de formação não limitado ao saber ensinar, mas ocupado também com o por que ensinar, para quem, como, em que contexto e com quais intenções.

Nesse sentido, penso que o portfólio pode operar no processo de formação de professores de Matemática, como uma abordagem em potencial de produção, reconstrução e reelaboração de significados sobre o processo que envolve, por exemplo, o ensino e aprendizagem de um determinado conteúdo ou tema matemático durante um processo ou um período que envolva a formação docente, já que sua elaboração por parte de cada professor em formação, inclina-se ao oferecimento de oportunidades de reflexão em relação a sua compreensão sobre a realidade que lhe forma, e também cria a oportunidade de que mudanças sejam empreendidas no processo, tanto por parte do professor em formação quanto do professor formador que acompanha a produção do material. Além disso, no que refere à avaliação, o trabalho com portfólios pode abrir a possibilidade de que tanto o professor formador como os estudantes percebam as instabilidades que envolvem o processo formativo de cada um dos futuros docentes, a partir de cada circunstância que o sujeito opta narrar e trazer para reflexão durante a produção do portfólio, já que para avaliar, é significativo que o formador não ignore as singularidades das pessoas que do mesmo modo que possuem histórias diferentes, podem demandar necessidades distintas de aprendizagem.

Portanto, o trabalho com portfólios no contexto da formação de professores de Matemática pode ir além de criar e potencializar possibilidades de interação entre o professor formador e o professor em formação; ele pode possibilitar que o futuro professor se exponha, já que essa abordagem não se limita às evidências de assimilações sobre os conteúdos, mas também exhibe uma parte significativa do processo de constituição de um profissional docente. Na produção de um portfólio, assim como em um desenho, alguns traços e marcas se mostram inicialmente, depois são recompostas, refeitas, remanejadas, às vezes apagadas, em um ininterrupto movimento de ação e reflexão.

Narrativas Pedagógicas, Pipocas Pedagógicas, Crônicas...

*Aprendo com abelhas do que com aeroplanos
É um olhar para baixo que eu nasci tendo.
É um olhar para o ser menor, para o
insignificante que eu me criei tendo
O ser que na sociedade é chutado como uma
barata – cresce de importância para o meu olho.
Ainda não entendi porque herdei esse olhar para baixo.
Sempre imagino que venha de ancestralidades machucadas.*

*Fui criado no mato e aprendi a gostar das coisinhas do chão –
Antes que das coisas celestiais.
Pessoas pertencidas de abandono me comovem:
tanto quanto as soberbas coisas ínfimas.*

Retrato do artista quando coisa, Manoel de Barros (2002, p. 27)

É possível que **Narrativas Pedagógicas** tenha sido a primeira expressão que ouvi ou li nesse trabalho de garimpo sobre como são mobilizadas narrativas em processos de formação de professores. Talvez isso tenha acontecido pelo complemento “pedagógicas” que a expressão carrega, não sei... O fato é que ao buscar mobilizações de narrativas nesse cenário, de um modo ou de outro, o que encontrei inicialmente foram propostas que alinhavam operações envolvendo narrativas e possibilidades de constituição de saberes sobre as experiências, por exemplo, de docentes em formação. Saberes que para serem estruturados, não basta que algo me acontece e deixe marcas, é preciso que exercícios reflexivos sobre as experiências vividas por mim sejam operados para que a formação e uma consciência da formação se alinhem à composição de saberes sobre as experiências. E um dos modos possíveis vislumbrados para a produção dessa consciência da formação é narrar o vivido, por exemplo, por meio de narrativas pedagógicas. Estas seriam escritos predominante narrativos, produzidos pelos futuros docentes, que buscam compartilhar por meio desses textos, aprendizagens a partir de experiências pessoais, de reflexões, observações, discussões, leituras, estudos, pesquisas. Tratam-se de memoriais e novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros registros assemelhados. São textos escritos que cultivam o propósito de compartilhamento sobre lições que foram estudadas tendo a experiência como disparadora de perspectivas, de momentos de reflexões sobre essas experiências, de observação do trabalho desenvolvido pelos formadores e pelos companheiros no processo formativo, de discussões coletivas, de leituras, do estudo e da pesquisa (SOLIGO, 2007, p. 20).

A narrativa diante de tais possibilidades pode ser uma visita ao que já se passou, aborda fios, feixes, fragmentos, vestígios, marcas que de algum modo foram deixadas no tempo. Alinha-se à memória, tecendo a partir do presente outros encadeamentos, produzindo outros significados, outras narrativas, outras realidades, outros modos de existir, outros mundos, outra vida. Tem a ver com um gênero do discurso que possibilita aos professores em formação, por exemplo, produzirem e se compreenderem como produtores de saberes e

conhecimentos⁸³. Nessas produções os futuros professores documentam o que fazem, seus pensamentos, o que é pensado sobre o que é feito, bem como inquietações, dificuldades, alegrias, conquistas, enfrentamentos, sua produção intelectual. Versam sobre temáticas que provocam inquietações, interesses e a partir disso tornar sociável opiniões, concepções, expectativas. Escritos que além de se disporem ao diálogo entre os conhecimentos, os saberes e as experiências que envolvem o processo formativo e a profissão, operam como meios potentes para exercícios de reflexão sobre si mesmo e sobre a ação profissional (CAMPO; PRADO, 2013).

Tenho por hipótese, a partir de minhas interlocuções com os professores que entrevistei e com as produções acadêmicas sobre o tema – algumas, inclusive, produzidas pelos próprios depoentes –, que trabalhar com narrativas pedagógicas é valorar todo registro que se apresenta como possibilidade de leitura, que de algum modo faz vibrar algum ensinamento. Isso não quer dizer que o propósito da composição de uma narrativa nesse contexto seja se oferecer como uma estratégia de ensino. Algumas dessas narrativas conservam marcas mais evidentes de uma pedagogia e outras exigem uma leitura muito apurada para que algum ensinamento seja extraído. Entretanto, “se considerarmos ‘ensinamento’ qualquer afirmação geral sobre a existência humana, à qual a obra possa dar lugar, ou qualquer influência que a obra possa exercer sobre o leitor”, a totalidade das narrativas produzidas no mundo poderiam ser consideradas pedagógicas, sem oferecer nenhum prejuízo a outras dimensões que carregam consigo. Além disso, há a possibilidade sempre latente de que especificamente a dimensão pedagógica de uma narrativa é sempre uma atribuição do leitor, do interlocutor, em vista de que todo registro, relato, narrativa, pode ser lido sob o pressuposto de que dispara ensinamentos (LARROSA, 2001, p. 129).

⁸³ Os trabalhos envolvendo formação de professores e a produção de narrativas pedagógicas nesse contexto, parecem compreender a narrativa como um gênero do discurso, tendo as problematizações de Bakhtin (1992) como fundamento para esse entendimento. Fui de algum modo conduzido a essa percepção a partir do depoimento da Laura sobre suas atividades junto ao subprojeto Pibid/Pedagogia, especialmente no trecho presente na página 42 desta tese. Em síntese, e próximo ao que parece interessar nesses movimentos de utilização de narrativas, Bakhtin (1992) apresenta uma distinção entre dois tipos de gêneros do discurso no âmbito da comunicação verbal, a saber: os gêneros textuais primários – simples – constituídos em momentos de uma comunicação verbal espontânea, relaciona-se mais diretamente com a realidade existente e também com a realidade dos enunciados de outrem, um exemplo desse gênero pode ser observado nas narrativas orais que compõem os discursos cotidianos dos sujeitos; e os gêneros textuais secundários – complexos – que decorrem de momentos de uma comunicação que conserva certo grau de complexidade, exemplos desse gênero são romances, teatros, discursos científicos e discursos ideológicos que regularmente se manifestam por meio da produção artística, sociopolítica, nessa produção, o diálogo, a mediação de outras instâncias discursivas são fundamentais para a produção de significados sobre o que é enunciado. O que vai determinar a problematização da temática e a opção por um desses gêneros discursivos é um elemento subjetivo do enunciado, isto é, o intuito de querer dizer daquele que narra, que produz um enunciado.

Nessa produção de narrativas pedagógicas no contexto da formação de professores, imprime-se uma perspectiva que assume como pressuposto de que o futuro docente, ao narrar marcas de seu percurso formativo, passa a operar um exercício de tomada de consciência sobre sua própria constituição enquanto professor. As narrativas pedagógicas assumem as experiências vividas como um meio de compreensão sobre os limites, as fronteiras, e os diálogos que são estabelecidos entre temáticas que envolvem a vida pessoal e profissional de quem narra. Nesse sentido, produzir narrativas pedagógicas pode ser um meio de o sujeito se atribuir uma identidade, pessoal e profissional, isto é, uma tomada de consciência sobre quem se é em diferentes dimensões da existência humana, seja como um educador em processo de constituição ou como pessoa. Esse exercício de produção tende a oferecer uma possibilidade mais ampliada de desenvolvimento das abordagens que envolvem a formação de professores, pois assinala a potência do autoconhecimento nesse processo e, assim, coopera com a constituição de uma atitude positiva, um olhar mais sensível para as demandas da profissão. Em vista dessas considerações, acredito que as narrativas pedagógicas podem possibilitar que os futuros docentes percebam e compreendam os fundamentos teóricos e metodológicos que os constituem e que de algum modo compõem a fundamentação de suas atitudes e reflexões para pensarem o que pensam e fazerem o que fazem no âmbito de suas empreitadas pedagógicas. E essa possibilidade me parece potente para o contexto da formação de professores de Matemática, porque nem sempre o curso de licenciatura nessa área se mostrou disponível à exposição e problematização dos fundamentos teóricos e metodológicos que historicamente foram constituídos, que caracterizam a formação nessa área e que repercutem o modo como os licenciados em Matemática compreendem a sua atuação frente às problemáticas da educação.

Nesse contexto de trabalho com narrativas pedagógicas o entusiasmo com a escrita se evidencia, pois, essa operação pressupõe que a forma não se separa do conteúdo, ou seja, a escrita é a expressão do próprio conteúdo. Não se limita à expressão de uma ideia, de um tema, de uma problemática, a escrita é o próprio conceito. Trabalha-se com a perspectiva de operação com os conceitos, em detrimento da escrita sobre esses conceitos. No processo de formação de professores, por exemplo, é comum a escrita sobre as coisas, em relação aos conteúdos, aos autores, são feitos comentários de um texto, mesmo quando o futuro docente sai do contexto da universidade e vai à escola, observa uma aula e tem a necessidade de escrever sobre aquilo que aconteceu, de descrever e interpretar. O que o trabalho com narrativas pedagógicas parece propor tem a ver com outra possibilidade, isto é, não pretende falar o que aconteceu, mas produzir com aquilo que aconteceu. A produção de uma narrativa

pedagógica parece assim se aproximar do que Benjamin (1994) argumentou sobre o narrador e as narrativas: o narrador parece estabelecer uma relação artesanal com sua vida, trabalhando a matéria prima das experiências, que podem ser suas ou de outras pessoas, de uma maneira que as transforma.

No processo formativo, encontros, trocas, conversas, diálogos impossíveis de serem precisados acontecem, e possibilitam que histórias cotidianas sejam expostas, revelando de algum modo as entranhas das relações estabelecidas no movimento. É nesse momento que as **pipocas pedagógicas** podem estourar⁸⁴. Escritas que escapam às formas, densas nos conteúdos, que pretendem tão somente narrarem e serem narradas. Um olhar que transgride limites, uma emoção, sobre uma amplitude de ocorrências no interior de um processo formativo. Ultrapassa formalizações. Importante: não são estudos do cotidiano, mas sim de cotidianos⁸⁵. Sem nota de rodapé, nem bibliografias. Pipocas pedagógicas falam de quem as escrevem, de suas práticas e de suas relações. Tentam captar o que comumente passaria despercebido. Desejam expor as margens possíveis do dia-a-dia de um professor em formação e as brechas estouradas. Abandonam o exílio das ausências para ampliar o presente. Expressando sentimentos, farejam respostas às emergências do cenário formativo (CAMPO; PRADO, 2013).

As pipocas pedagógicas tendem a se caracterizar como escritas artísticas, não escritas acadêmicas, porque na escrita acadêmica o que manda é a intelectualidade, como se isso fosse possível... A pipoca pedagógica vibra em outra frequência, o futuro docente sabe alguma coisa, começa a escrever sobre aquilo, quer ir para um lado, mas o texto vai para o outro, ele tem vida própria. Remetem à ideia de corpo, trata-se de uma produção de um corpo que vibra com o que acontece e que de algum modo dá vazão àquilo que acontece. Escoam as sensações que vêm e que pedem passagem na escrita. São pequenos momentos que podem ser observados, por exemplo, na sala de aula e que dizem do cotidiano. São crônicas, um olhar sobre o dia a dia que intenciona compartilhar experiências vividas e construir possibilidades outras para o cotidiano do trabalho pedagógico. Porém, para poder elaborar uma pipoca pedagógica, tem-se que exercitar um olhar atento e sensível para aquilo que acontece no

⁸⁴ Mobilização presente nos afazeres de Laura e Bernadete, junto aos subprojetos Pibid/Pedagogia e Pibid/Geografia.

⁸⁵ Ao que parece, a ideia de cotidiano que envolve a produção de pipocas pedagógicas no contexto da formação de professores tem a ver com o que é problematizado por Oliveira e Sgarbi (2008, p. 72), ou seja, cotidiano não se limita por noções de espaço e de tempo que sejam dissociadas dos espaços de produção e, menos ainda, se resume ao lócus de repetições de ações do dia a dia, como se o cotidiano perfizesse apenas o resultado da produção de conhecimento de senso comum. O cotidiano assume uma dimensão de lócus entrecruzado de diferentes espaços e tempos da vida social, “é o *espaçotempo* da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda a produção de conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais”.

cenário formativo em que se está inserido. Nessa prática, situações que poderiam ser classificadas como insignificantes, ganham um valor e uma potência para pensar o fazer docente e refletir sobre o que fazer quando se está inserido em um processo formativo.

Ao que me parece, pipocas pedagógicas podem ser vistas como miúdos fragmentos de sentido, que têm como atributos serem produzidas de maneira sintética, rápida, próximas a um tempo também visto como rápido e urgente. Metaforicamente, talvez as pipocas pedagógicas possam ser analisadas como cacos de um vaso que possuem a potencialidade de ajudar a compreender de forma mais ampla o todo. Como diz Campos e Prado (2013), são crônicas da hora, isto é, alguns escritos, não muito longos, algumas linhas ou até um pouco mais se quem narra assim preferir. São pedagógicas porque são escritas a partir de um docente ou, nesse caso, um professor em formação, que co(me)nta algo de quando ainda era criança ou do tempo em que era aluno. É da hora porque é feita de momento, um pensamento/ação que se submerge em meio a tantos outros, não se trata da experiência com ênfase e citações de Jorge Larrosa, no entanto, é uma experiência parecida com muitas outras, que na hora em que lanço um olhar mais sensível sobre ela, a vejo diferente e ela se torna “da hora”. São registradas levando em consideração as experiências vividas e podem funcionar como modos de estilhaçar a linearidade de caminhos que frequentemente assolam a cultura escolar ou a acadêmica e que implicam em uma lógica dirigida por uma concepção que os saberes podem ser vistos como algo que tem começo, meio e fim e que, por isso, são artificialmente tomados como naturais em uma continuidade forçada, lógica, hierarquizada, desprovida de contradições, de ambivalências e exposta como verdade absoluta⁸⁶. E não se trata de agregar cientificidade ao que a crônica tem a dizer, mas, ao contrário, pode ser de alguma forma, poetizar os afetos que são produzidos ao se envolver com as demandas de um curso de formação de professores.

Os exercícios de produção de pipocas pedagógicas, independente do cenário formativo ao qual se inserem, exigem que mais do que registrar marcas da trajetória pessoal de formação, o autor, futuro docente – e mais especificamente com vistas à esta proposta de pesquisa, o futuro professor de Matemática – reflita sobre o que viveu, não somente os prazeres e as habitualidades, mas também os dissabores. Nessa produção, inclinam-se à

⁸⁶ Nesse ponto, reitero o convite para que meus interlocutores acessem as textualizações – especialmente de Laura e Bernadete –, pois nelas estão disponíveis alguns exemplos dessas narrativas pedagógicas e, mais especificamente, de pipocas pedagógicas. E faço esse convite porque, para mim, apresentar as pipocas pedagógicas que compõem as textualizações dessas duas professoras, tentando retomar em palavras os sentidos que eu mesmo produzi ao lê-las, seria uma forma de murcha-las e quem gosta de pipocas murchas? Penso que as pipocas pedagógicas como narrativas do cotidiano, precisam ser saboreadas, sentidas e apreciadas.

mobilização conhecimentos, saberes, crenças, emoções por meio dos quais se estabelecem relações que talvez não tenham sido percebidas até então. Isso quer dizer que o trabalho com pipocas pedagógicas pode expor muito mais do que pode ser lido nas linhas do texto, ao produzir uma pipoca pedagógica o autor exhibe nas entrelinhas aprendizados sobre si mesmo, maiores do que consegue demonstrar. Até porque, há de se considerar que essa produção, como outras possibilidades narrativas, depende das circunstâncias de produção do texto, das intencionalidades que ele carrega e dos interlocutores aos quais se destina. Nas entrelinhas das pipocas pedagógicas, assim como o silêncio, as intermitências de sentidos, os fragmentos a serem finalizados, tendem a abrir possibilidade de produção de significados para que o leitor, vibre junto ao texto produzido, não se limitando à audiência passiva do que foi escrito, mas operando movimentos de criação a partir de suas sensibilidades e experiências igualmente inventivas. As pipocas pedagógicas têm propensão a manifestar improvisos, epistemologias que são criadas no sufoco do momento imediato, na resposta que não pode ser postergada.

Acompanhando as considerações de Campos e Prado (2013), uma das potências do trabalho com a produção de pipocas pedagógicas no contexto da formação de professores parece ser a possibilidade à quem narra, produz, escreve, de reconhecer o seu “saber que sabe”, ou seja, durante a produção se estabelece uma percepção crítica em relação às possibilidades, os limites, as implicações e os compromissos de sua atuação docente. E por que isso importa? Talvez seja porque ao se tomar consciência sobre sua própria potência criativa, sua auto-eficácia, seu saber que sabe, o futuro docente não se furtar de assumir tomadas de decisão diante da realidade. Trata-se de um modo de observar o saber profissional e o saber pessoal como dimensões indissociáveis, inter-relacionados, um modo que potencializa o conhecimento sobre si, sobre a própria vida e sobre o trabalho, bem como sobre o outro com que me relaciono.

Cadernos Temáticos, Cadernos Coletivos, Cadernos de Formação...

*Sou eu que vou seguir você
Do primeiro rabisco
Até o bê-a-bá
Em todos os desenhos
Coloridos vou estar
A casa, a montanha
Duas nuvens no céu
E um sol a sorrir no papel
Sou eu que vou ser seu colega
Seus problemas ajudar a resolver
Te acompanhar nas provas*

*Bimestrais, você vai ver
 Serei, de você, confidente fiel
 Se seu pranto molhar meu papel
 Sou eu que vou ser seu amigo
 Vou lhe dar abrigo
 Se você quiser
 Quando surgirem
 Seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá
 Num feroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel
 O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado
 Se lhe dá prazer
 A vida segue sempre em frente
 O que se há de fazer
 Só peço, a você
 Um favor, se puder
 Não me esqueça
 Num canto qualquer*

Música: **O Caderno**, composição de Antonio Pecci Filho “Toquinho” e Lupicínio Morais Rodrigues “Mutinho” (1999).

Dentre as abordagens envolvendo narrativas e formação de professores nos contextos em que me envolvi para desenvolver essa pesquisa, uma me chamou a atenção de um modo singular, talvez pela obviedade, o **caderno**, sim, claro, o caderno é um objeto, digamos, clássico, ainda mais em um cenário de formação em que, presumo, minimamente deve haver o registro do que acontece para que os saberes sejam sistematizados. Entretanto, à medida com que fui me envolvendo com os afazeres do trabalho, percebia que a utilização do caderno não se limitava à sistematização, mas que esse uso se alinhava de modo singular às propostas formativas operadas pelos professores que entrevistei. A prática da escrita em **cadernos coletivos** e **cadernos temáticos** tendia a atender a uma demanda mais ampla, isto é, dentre outras coisas, eram operados como possibilidades de socialização de experiências, discussão de problemáticas elencadas pelos professores em formação, registros do que acontecia nos encontros, produções escritas a partir de alguma problemática surgida nesses encontros, nas aulas, nas visitas a escolas. No caderno coletivo, por exemplo, um rodízio era feito e a cada encontro formativo uma pessoa do grupo ficava responsável por elaborar uma escrita, não no sentido de uma ata, mas de uma escrita que transbordasse sentimentos, pensamentos, como: o que o encontro com os colegas e com o professor fez pensar? O que inquieta?⁸⁷

⁸⁷ Embora o caderno seja operado, de um modo ou de outro, por todos os professores que entrevistei, essa compreensão sobre sua mobilização parece ficar mais evidente nos depoimentos de Laura, Maria Rosa e Eugênio

Os cadernos, segundo os professores que entrevistei, eram denominados de diferentes maneiras, dependendo da atividade a que se destinavam, da época, dos interesses, mas parecia haver certa estabilidade de que independente do nome atribuído, fazia sentido pensá-los como **cadernos de formação** que, de certo modo, tinham a pretensão de proporcionar aos futuros docentes uma oportunidade de refletir sobre seu próprio processo⁸⁸. Além disso, tais cadernos aspiravam viabilizar uma possibilidade de interlocução entre os integrantes do processo e o professor formador. Inclusive, com vistas a tal interlocução, a dinâmica de trabalho com os cadernos de formação comumente sofria algumas implementações para que o desejo pela escrita se mantivesse ativo nos envolvidos com o trabalho. Em um mesmo grupo ou época, o professor formador podia lançar mão de um trabalho com um caderno de registros coletivo em que cada envolvido escrevia sobre suas impressões sobre o que acontecia no processo formativo, ou, às vezes, fazia a opção pelo trabalho de registros em duplas. Também contavam com o trabalho individual em que cada estudante fazia um registro sobre o vivido no processo em um caderno físico ou, para facilitar a circulação, em mensagens postadas a todos via e-mail. Mas, independentemente da dinâmica empregada para a elaboração do registro, uma estabilidade do trabalho parecia estar atrelada a ideia de compartilhamento do que é elaborado, aos pares e ao professor formador.

Em meio às práticas envolvendo a escrita que foram expostas pelos professores que entrevistei, o trabalho com os cadernos de formação parecia figurar de um modo mais estável, isto é, em todos os cenários formativos liderados por eles, o caderno sempre estava presente. Ainda que, de modo particular, nos primeiros anos de um curso de licenciatura fossem poucos os alunos que compreendiam a proposta de trabalho com os cadernos. No entanto, isso não parecia ser um problema que inviabilizasse o trabalho com as práticas de escrita em processos formativos, pois compreendo, a partir do que foi apresentado pelos meus depoentes, que um trabalho com essas características, perfazia um processo, um movimento que exigia envolvimento e compromisso para que fosse percebido como potencial para a formação. E isso se efetivava, por exemplo, quando os envolvidos no processo, ao acessarem a escrita de um colega ou do professor, por meio da troca de cadernos, passava a conhecê-lo e acompanhar suas ideias de um modo mais sensível e atento aos sentimentos do outro. Logo, para entender o trabalho com narrativas – neste caso com as narrativas produzidas nos

referente aos trabalhos junto aos subprojetos Pibid/Pedagogia, Pibid/Interdisciplinar/EJA e Pibid/Física, por exemplo, nos trechos, respectivamente, apresentados nas páginas 48, 111 e 161 desta tese.

⁸⁸ Alguns dos nomes sinalizados pelos professores foram: caderninho, caderno, caderno coletivo, caderno individual, caderno de registros, caderno de classe, caderno de aprendizagens, cadernos de “ensinagens”, caderno de relatório e caderno de campo.

cadernos de formação – como potenciais para a própria formação, foi necessário que o futuro docente, de certo modo, apurasse o sentido do gosto, ou seja, era preciso que a prática de escrita fosse sentida com prazer, como algo que podia aumentar a própria vontade de ter potência e, para isso, era importante perceber o que era significativo de ser narrado e o que podia ser refutado ou ignorado.

E a troca de cadernos, a alteridade proposta nesse exercício, provocava uma potência nas relações em que diversos tipos de negociações podiam ser transformadores tanto pessoal como profissionalmente. Trata-se de uma investida que para mim tem a ver com a possibilidade de trabalhar com a diferença e, deste modo, resistir aos microfascismos insurgentes de um coletivo de professores em formação. O trabalho de revezar os cadernos de formação compostos por narrativas elaborado pelos futuros docentes, pelo professor formador e, no caso do Pibid, pelo professor supervisor, tende a tornar mais complexo e expressivamente mais rico o diálogo entre distintas perspectivas. Os momentos relacionados à preparação e realização das narrativas que compõem os cadernos, permite aos estudantes, futuros professores, um contato direto e mais real com as dificuldades e possibilidades que envolvem o ensino e a aprendizagem, por exemplo, de alguns conteúdos (matemáticos), já que as práticas de sala de aula que envolvem momentos de intervenção são com frequência relatadas por colegas que estiveram imersos em exercícios da profissão. Penso que o diálogo promovido entre a circulação de diferentes manifestações, possibilita aos futuros professores o cotejamento de diferentes pontos de vista sobre as temáticas trabalhadas durante o processo formativo, promovendo uma visão crítica multidimensional dos temas investigados.

Nessa mobilização, o que parece interessar é a consideração do trabalho com narrativas na formação de professores como uma criação em que os sujeitos envolvidos no processo se constituem na relação dialógica que estabelecem, uma alteridade acompanhada da relação constitutiva entre o eu e o outro, que tende ao encontro da composição de uma coletividade. Trabalhar dessa forma, pode funcionar como uma estratégia para a sensibilização do olhar, pois são tantas as coisas que nos passam diante dos olhos todos os momentos, que acabamos naturalmente perdendo um pouco da sensibilidade de enxergar o que nos toca. Esse fluxo de informações acaba se configurando como uma espécie de anestesia, que limita o olhar sensível, solidário, um olhar de compaixão. Um olhar que seja provocador de mudanças.

Nessa mobilização envolvendo o trabalho com cadernos de formação e, mais especificamente, a troca desses cadernos entre os envolvidos no processo, entende-se que apenas o outro pode dizer sobre o modo como me relaciono com ele, isto é, o sujeito para si próprio é improdutivo esteticamente, pois é impossível se ver completamente de um ponto de

vista individual. Isso significa que um processo de objetivação estética presume a existência de um certo poder apoiado fora do sujeito, isto é, um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior, uma situação de exotopia. Tal posição externa ao sujeito, não é possibilitada por uma categoria do eu, mas pela categoria do outro. E o movimento que ocorre com o trabalho com os cadernos de formação parecem proporcionar essa visão, não porque ao analisar as narrativas que produzi junto aos professores que entrevistei tive essa sensibilidade de olhar, mas porque dentre as interlocuções teóricas que estabeleceram para a condução das atividades que envolviam a formação de professores nos cenários que ocupavam, as teorizações propostas por Mikhail Bakhtin pareceram figurar de um modo potente no sentido de problematizar o que acontecia nesses contextos da formação docente.

Esse diálogo parece operar como uma possibilidade dupla, pois permite que os estudantes se relacionem com os pares envolvidos no processo, e também cria a possibilidade de que o formador entenda o contexto e o tipo de atendimento a ser oferecido de acordo com a diversidade que lhe é apresentada. Estabelece-se um momento de empatia que nesse contexto é seguido por um momento de “objetivação, ou seja, o de situar fora de si mesmo a individualidade compreendida através da empatia – separando-a de si mesmo e retornando a si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 61). E empatia não é entendida como um processo que envolve consenso no diálogo proposto pelo trabalho com cadernos de formação, mas como possibilidade de trabalho com circunstâncias dilemáticas e problemáticas das práticas que envolvem o dia a dia do contexto da formação docente, e como associação dos saberes e conhecimentos constituídos na relação existente entre os sujeitos que compõem o processo.

Me arriscando a pensar em uma perspectiva, digamos, bakhtiniana, toda expressão comporta seu conteúdo interior e sua objetivação exterior para outro ou para si mesmo. Toda palavra ou ato constitui o produto de uma interação que envolve o locutor e o ouvinte – ou, dito de outro modo, *um* em relação a um *outro*. Não se limitando às considerações que envolvem a palavra e direcionando essa perspectiva para o elemento social das proposições bakhtinianas, o desenvolvimento docente profissional, por exemplo, também se opera nesse movimento, isto é, no relacionamento de reciprocidade de um eu para um outro e deste outro para o eu, em um processo de dinamicidade. Em tal interação, cada sujeito, povoado por características conflitantes, traz uma voz independente. As vozes diferentes e simultâneas provocam a concepção de uma coexistência e a possibilidade do diálogo entre elas, em que é inaugurada uma perspectiva de descontinuidade, frente a amplitude de multiplicidade de vozes nem sempre convergentes.

Deste modo, o trabalho com os cadernos de formação cria uma interação que se estabelece por meio de inter-relações recíprocas e orientadas, no entanto, sem eliminar a possibilidade de contra-ações, fato que incidi em uma atitude responsiva ativa, já que cada professor em formação envolvido com essa proposta de trabalho, utiliza o caderno de algum modo para imprimir seu ponto de vista e, nesse processo, dialeticamente algumas resistências são constituídas. Isto porque, quando um sujeito fala ou, neste caso, escreve, faz para ser ouvido, lido, talvez, para ser respeitado e até mesmo para exercer alguma influência sobre o ambiente em que essa atividade envolvendo práticas de escrita por meio do caderno de formação se estabelece. Logo, as leituras que são feitas desse caderno, são passíveis de uma responsividade que se origina nas relações estabelecidas pelos sujeitos que compõem o contexto. Penso que é daí que emerge uma atitude responsiva ativa, isto é, o leitor do caderno ao produzir significados sobre o que foi escrito pelo outro – o colega, o formador, ou, no caso do Pibid, o supervisor –, ocupa de modo simultâneo em relação ao discurso uma ativa posição responsiva: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. Essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Tenho por hipótese que no contexto da formação de professores (de Matemática) essas reflexões podem contribuir para um trabalho que envolva produção e leitura de narrativas, por exemplo, por meio de cadernos de formação que, segundo meu ponto de vista, rompe com o modelo de reprodução de práticas que não se liga diretamente a uma demanda social que requisita do professor um fazer docente ativamente responsivo. Em outras palavras, um sujeito que, mesmo frente as determinações de toda natureza – sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outras –, consegue imprimir marcas de um fazer autônomo e singular ao seu dizer e às suas ações⁸⁹.

⁸⁹ Neste ponto, pensando especificamente nas possibilidades de um trabalho com essas características em uma disciplina voltada para o ensino de matemática de um curso de formação formal de professores de Matemática, sistematicamente, um roteiro possível de mobilização dos cadernos na disciplina ocupada com questões ligadas à Geometria Analítica me vem à mente, e a sinalização dessa disciplina acontece, sobretudo, em função de duas circunstâncias: a primeira por ter realizado dois estágios nessa disciplina durante o doutorado e ter como supervisora desses estágios a professora Heloisa, e a segunda por acompanhar o trabalho de mobilização dos cadernos que a própria Heloisa realizou no Pibid a partir da atividade de formação oferecida pela Laura aos bolsistas de iniciação à docência do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Vejamos: há a possibilidade nessa mobilização de os futuros docentes produzirem um caderno de Geometria Analítica que sejam individuais e compartilhem entre os colegas da turma semanalmente ou periodicamente. Para a interação, talvez pudesse ser utilizado o registro no caderno do colega que leu, deixando suas impressões, críticas e sugestões – inclusive sobre compreensões do conteúdo. Quem produz o seu caderno, também poderia semanalmente, escrever algumas reflexões sobre o que foi aprendido na semana, o que foi difícil de assimilar, qual problema discutido não ficou claro, etc. Semanalmente, o professor poderia pedir a manifestação de todos,

Outro aspecto que me parece relevante no trabalho com cadernos de formação e a prática de escrita que esse trabalho envolve em uma coletividade de professores em processos voltados à formação, como no caso do Pibid, mas que também pode ser extensivo a outros cenários, é a criação da possibilidade de que marcas do grupo de estudantes sejam inscritas, sua história. Tais registros, por exemplo, servem para divulgar as discussões mantidas no grupo a que se refere. Possibilitam documentar e sistematizar as experiências compartilhadas nesse contexto e assim, posteriormente, operar um processo de estranhamento sobre o que foi vivido, produzido, experienciado e, deste modo, indagar os afetos de formas diferentes, em um exercício de ida e volta, tornando a pensar, mais uma vez, sobre a experiência passada e nessa retomada tornada presente. Trata-se, como dizem Chaluh e Camargo (2015), de um “documento”, uma fonte aberta a diferentes leituras, espaço que abriga palavras, letras desenhadas, frações de pensamentos, um documento que sinaliza a autoria do sujeito que se arrisca no exercício da escrita, da narrativa.

Entendendo que o trabalho com narrativas por meio de cadernos de formação nos processos em que me envolvi não se configurava apenas como um objeto de conhecimento, como uma forma de linguagem, as narrativas nesses contextos operavam como constitutivas de conhecimentos na interação que se estabelecia entre os envolvidos no processo. Logo, havia uma inclinação não necessariamente ao ensinar – no sentido de transmitir – a prática de elaboração de narrativas, mas de operar, usar, por em funcionamento a prática de escrita como um meio de interações e interlocuções no cenário que envolvia a formação de professores, experienciando a linguagem em suas mais variadas possibilidades. Nesse movimento de formação que se estabelecia por meio de interações socialmente constituídas e nas interlocuções daí advindas, a narrativa se criava, transformava, modificava, produzia realidades, se construía como conhecimento humano.

Nessa proposta, os formadores que entrevistei pareciam alimentar uma expectativa que o trabalho com produções escritas via cadernos de formação, possibilitava que os professores em formação se vissem como sujeitos produtores, isto é, consideravam que cada licenciando podia contribuir com o processo formativo por meio de ideias, visões de mundo, medos, frustrações, expectativas, alegrias... A mobilização de narrativas nesse formato compreende que aquele que escreve se envolve diretamente com um processo de empoderamento pessoal,

após as leituras dos cadernos do colega da semana – seriam rodízios –, para juntos, após exporem suas impressões, analisarem o que ficou mais comumente evidente e então ser colocado esses assunto em discussão, podendo, inclusive, aparecer reflexões sobre o ensino do conteúdo no Ensino Médio, por exemplo. O professor pode também propor em alguns momentos, por exemplo, atividades a serem operadas via caderno, como: escritas reflexivas e/ou escritas sobre investigações relacionadas ao conteúdo trabalhado.

mas para que isso ocorra é preciso que as situações de produção de escritas sejam adequadas, ou seja, é preciso a clareza de pensamento de que o sujeito somente se envolve com a escrita quando tem algo a comunicar, e para que isso aconteça é necessário saber para quem se escreve. Nos cursos de licenciatura em Matemática, por exemplo, quando trabalhos envolvendo a escrita, a produção de narrativas são propostos, comumente, o professor em formação nessa área não tem para quem escrever o que escreve, isto é, a narrativa não é produzida para um leitor, mas sim para um formador a quem ele deve sistematicamente demonstrar que sabe escrever sobre o que escreve.

Nesse sentido, para que o trabalho com narrativas produzidas por meio do trabalho com cadernos de formação ganhe potência, parece ser necessário que os futuros professores tenham condições de produzir e não apenas reproduzir. É preciso que os futuros docentes sejam autores e que por meio do trabalho com narrativas imprimam suas marcas pessoais, pois apenas por meio da autoria o estudante cria possibilidades de interação com a língua, apenas por meio da leitura realizada por outros, o futuro professor se identifica, diferencia, amplia seu aprendizado, é tão somente pelo processo de autoria que o autor se insere em uma prática de escrita viva e real, produzida na história. Entretanto, me parece fundamental perceber que nesse processo o que menos importa é a materialização da escrita, ao trabalhar com a prática de escrita por meio de cadernos de formação, os professores que entrevistei pareciam se preocupar com o envolvimento que os futuros professores demonstravam ao perceberem o sentido de suas narrativas.

O trabalho com cadernos de formação, portanto, parece implicar em uma forma de escrita que pode promover interações entre os envolvidos no processo de formação em que se insere, já que nesse processo interessa para quem escrevo, o que escrevo e o porquê escrevo. O professor em formação pode até escrever palavras soltas para evitar o esquecimento, em uma lista, por exemplo; ou um repertório para sistematizar o que sabe; pode, inclusive, produzir um texto, ainda que fragmentado, para criar registros, narrativas, dizeres. Entretanto, é necessário que essa produção seja permeada por um sentido, por um desejo, que sempre implica ou pressupõem uma interlocução. Deste modo, é sempre com e a partir do outro que a prática de escrita nesse contexto ganha sentido.

Cartas...

Se houvesse essa categoria, talvez, pudéssemos dizer que os textos acadêmicos são antônimos das cartas.

Em geral, eles são impessoais. Elas não.
Em geral, eles escondem as intenções. Elas não.
Em geral, eles são difíceis. Elas não.
Em geral, eles são formais. Elas não.
Em geral, eles se fazem passar por outros. Elas não.
Em geral, eles não são produzidos com desejo. Elas sim.
Em geral, eles não são manipulados com prazer. Elas sim.
Em geral, eles não têm emoção. Elas sim.
Em geral, eles não são acessíveis. Elas sim.
Em geral, eles não são sedutores. Elas sim.
Em geral, eles não são procurados. Elas sim.
Em geral, eles são masculinos. Elas são femininas quase sempre.
Em geral. Apenas em geral.

Quem forma quem? Rosaura Soligo (2007, p. 21).

O trabalho com mobilização de **cartas** no processo de formação de professor se apresentou a mim como uma prática significativa de registro, pois conserva uma potência como possibilidade de continuação e ampliação do diálogo entre os pares que atuam em um determinado coletivo de professores em formação. Para os coordenadores de área do Pibid que entrevistei, além dessa possibilidade, o trabalho com cartas em processos de formação docente, parecia se alinhar à resistência frente a certa hegemonia dos escritos padronizados e impessoais que comumente são propostos na academia e, desse modo, tal perspectiva de trabalho operava em favor de uma democratização das formas de produção escrita. Entretanto, mais do que resistir, o trabalho com cartas parece propor uma suavização à tensão sempre imanente na produção de narrativas na forma de uma exposição canônica impessoal, mas isso não quer dizer que a elaboração de uma carta não seja um exercício exigente para o autor. Trata-se de um desafio de narrar o que acontece de um modo reflexivo e implicado, opera como um espaço de produção potencial de invenção autoral do registro (SOLIGO, 2018).

Entretanto, não é apenas a produção de cartas que tem potência em processos de formação de professores, o contato com narrativas produzidas por meio de cartas por outras pessoas pode ser uma estratégia singular de fomento à autorregulação da aprendizagem dos estudantes, como acontece com uma das propostas formativas envolvendo narrativas do professor Roberto junto ao subprojeto Pibid/Educação Física. O trabalho com cartas, neste caso, busca promover tomadas de consciência por parte dos professores em formação sobre seus processos de aprendizagem, para que possam desenvolver com maior competência os conceitos de uma disciplina, por exemplo. E para isso, Roberto lança mão do trabalho de Rosário et al. (2012) que, em síntese, apresenta um personagem, um calouro confuso, que ingressa na universidade sem hábitos de estudos e, por isso, passa a escrever cartas para o seu

umbigo abordando dimensões de autorregulação sobre sua própria aprendizagem, o título da obra é “Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior”⁹⁰.

A carta, bem como outras expressões narrativas, pode ser uma ponte e/ou um abismo a depender do contato que se estabelece entre autor e leitor, ela é sempre uma construção que permite tal relação. A carta é uma narrativa que impossibilita a camuflagem das intenções, preferências e amplitude de situações que envolve quem escreve, nesse sentido ela reconhece de pronto a descrença na possibilidade de uma objetividade irrestrita de um registro que tem como produtor um sujeito e que se refere a um interlocutor igualmente sujeito. Tais condições implica em uma subjetividade intrínseca ao contexto de produção, de recepção e de circulação de uma carta, mesmo que seja mínima. E ainda que esse contexto imponha a exigência de certa objetividade, é impossível desencarnar o sujeito humano que escreve. Entretanto, não se trata da negação da objetividade, mas intenciona-se nesse processo que envolve o trabalho com cartas na formação de professores, operá-la sem detrimento da inevitável subjetividade (SOBRAL, SOLIGO e PRADO, 2017, p. 176).

Dentre as mobilizações possíveis das narrativas em contextos de formação, percebo que a carta de algum modo representava aos professores que entrevistei – especialmente Laura e Maria Rosa – uma possibilidade singular de registro, sobretudo por seu caráter democrático e sua flexibilidade que admite transgressões e que comporta as mais variadas frequências de conteúdo, inclusive os ligados a uma área específica do conhecimento, a Matemática, por exemplo, bem como as reflexões daí advindas. Em termos de singularidades, penso que essas características presentes no trabalho com as cartas também podem ser difundidas entre as demais abordagens que envolvem a mobilização de narrativas em processos de formação docente e que foram expostas pelos professores que entrevistei, como: as pipocas pedagógicas, as narrativas de formação, os diários e os portfólios, se eles forem produzidos com a premissa de que serão compartilhados. Entretanto, há algo que diferencia a carta dessas abordagens, que é justamente o interlocutor que na carta, pode ser fixado – escreve-se para falar com ele estritamente e não qualquer outra pessoa que possa tomar essa escrita para ler e fazer comentários, como pode ser o caso das demais abordagens citadas.

No caso da mobilização de narrativas por meio de cartas em processos de formação docente como os operados pelas professoras Laura e Maria Rosa junto aos subprojetos Pibid/Pedagogia e Pibid/Interdisciplinar/EJA, também parecia estar refletida a possibilidade

⁹⁰ A título de exemplo, o trecho do depoimento do Roberto presente na página 89 desta tese detalha as circunstâncias que envolveram o trabalho com tal proposta.

de desenvolvimento de um trabalho com vistas à uma perspectiva em relação a formação de professores que a compreende como um espaço de interlocução, de um empreendimento em estar junto ao outro. Além disso, como sugere Fernandes (2011), o trabalho com cartas tende a realçar a dimensão de uma escrita coletiva – aspecto considerado significativo também nos afazeres docentes das professoras mencionadas nesse parágrafo –, pois os professores em formação ao produzirem cartas que abordavam, por exemplo, temas de um determinado contexto formativo, emaranhavam-se em uma escrita permeada por aspectos advindos das trocas de ideias formais e informais que despontavam das interlocuções possibilitadas por esse contexto e que, de algum modo, co-responsabilizavam os interlocutores por tal produção.

Uma troca de narrativas produzidas por meio de escritas de cartas pode acontecer no papel físico ou como me parece mais dinâmico em um cenário de formação de professores, via e-mail. Aliás, há atualmente tantas tecnologias inventadas depois dos manuscritos que favorecem a comunicação, como as redes sociais, por exemplo. No entanto, a carta parece ainda revigorada como um elo entre as relações humanas, sobretudo quando estabelece vínculos entre solidões, narra experiências vividas, minimiza saudades, potencializa afetos...

Não se trata de uma contraposição entre distintas possibilidades de comunicação, isto é, entendo que todas as possibilidades de comunicação – cartas, telefone e mensagens eletrônicas – atendem de algum modo ao mesmo fim e a utilização de cada uma delas está atrelada a necessidade e/ou a possibilidade, mas, há de ser considerado que o telefone e as mensagens eletrônicas conservam uma instantaneidade não identificável na elaboração de uma carta, isto porque, nesse modo de comunicação o tempo opera como matéria prima da composição de uma narrativa para quem está distante. Entretanto, uma carta também pode ser redigida para quem está perto e quando é difícil verbalizar algo oralmente, um caso de natureza explicativa sobre palavras ou mal-entendidos, despedidas, pedidos de perdão, declarações. Enfim, de modo paradoxo, a escrita de uma carta parece exigir certo distanciamento que protege o autor de uma intimidade que é reencontrada durante o ato da escrita. Por isso, seja a distância geográfica, física ou afetiva, a produção de cartas possibilita uma superação do afastamento, trata-se de um empenho para a transposição da fala (SANTOS, 2009).

Na escrita dessas cartas, comumente, os envolvidos se colocam na direção da outra pessoa, buscando apresentar a própria construção à outra pessoa, que por sua vez pode estruturar uma nova carta a partir do que é dito e retornar. Desse modo, tal dinâmica configura um processo em que os sujeitos do diálogo se alteram, como um devir. Pode haver também mobilizações em que a intenção não seja necessariamente receber uma resposta posterior ao

envio de uma carta, neste caso, o que importa é oferecer a oportunidade para que todos os envolvidos exponham o que acontece aos professores em formação estando com outros⁹¹. Deste modo, a escrita de uma carta tem a ver com uma instância de reflexão que trata da complexidade que envolve o processo formativo docente.

A escrita narrativa na forma de carta ao ser produzida opera sempre em razão do gesto de quem escreve e a envia, mas opera também por meio da leitura e releitura de quem a recebe. De certo modo, faz com que o destinatário receba a presença do autor, não no sentido de uma presença possibilitada somente pelas informações que tratam da vida, atividade, sucessos, fracassos, aventuras, infortúnios e reflexões do sujeito que escreve, mas uma presença praticamente imediata, próximo até de uma presença física. Ao mesmo tempo em que a carta perfaz um olhar voltado a quem se destina, ela se configura em um modo que o autor tem de se oferecer ao seu próprio olhar por meio do que de si mesmo é escrito.

Nesse sentido, penso que a proposta de trabalho com a produção de cartas trata-se de uma instância potente do trabalho com a formação de professores por oferecer a possibilidade de diálogo com o outro. Isso porque, quando o outro, neste caso, o destinatário da carta, se constitui em alguém que o sujeito autor da carta tem por referência e que claramente compreende a importância que a narrativa composta pode ter na formação pessoal ou profissional de quem escreve, é estabelecida uma relação de referência e cumplicidade entre os dois, que potencializa o tratamento de questões pessoais e informações de relevância para o processo formativo. Talvez, durante a leitura de uma carta, aconteça o que Geraldi (2002) chama de “contrapalavras” de quem recebe e lê a carta, acompanhando as marcas deixadas por quem escreve e remete o texto, essas marcas renascem pelas significações que o encontro de palavras e contrapalavras produz⁹².

⁹¹ Neste ponto, faço um adendo com a intenção de reiterar que embora as características que sinalizo – a partir dos depoimentos dos professores que entrevistei – em relação às cartas possam também ser pensadas em circunstâncias mais gerais, isto é, que não se restringem ao cenário da formação docente, quando coloco em evidência tais características, estou mantendo atenção ao que elas podem no processo de formação de professores.

⁹² Talvez, por razões relacionadas à essas possibilidades, o trabalho com cartas em processos de formação docente também se configure de modo potente para a interlocução entre formadores e professores em formação, pois, abre possibilidades, por exemplo, de que os estudantes digam de suas impressões em relação a aula do professor. Por outro lado, com atenção a esse exemplo, se a ideia se mantém em direção à troca de cartas, além de argumentar sobre sua proposta de trabalho, de problematizar as dúvidas dos alunos, de propor atividades, dentre outros aspectos, o professor por sua vez pode refletir sobre esse olhar externo de sua prática, imbricando-se no contexto da produção e tornando o trabalho sobremaneira mais estimulante ao aluno. O trabalho com cartas, nesse sentido, parece exercer uma função autêntica, sobretudo, quando os escritos contam e expressam sentimentos e anseios. Deste modo, como assinala Freire (2003), as cartas podem operar também como uma possibilidade de estreitamento e aprofundamento de vínculos entre os envolvidos nessa produção – neste caso, formadores e professores em formação –, pois atua como um processo de construção narrativa que envolve uma memória reflexiva acerca de si e do outro. Logo, tal operação apresenta um olhar do estudante, que teve

Pensando no trabalho de formação docente que pode acompanhar nos diferentes grupos Pibid, que legitimavam a importância da escola como um espaço formativo que se abria para que os professores em formação tivessem a possibilidade de viver seu cotidiano, inicialmente o trabalho com cartas parece ter sido provocado a partir de uma entrada nos espaços escolares aos quais o projeto se vinculava e, a partir daquele contexto, sem propostas definidas a priori, os bolsistas de iniciação à docência tinham a possibilidade de sentir e experienciar o cotidiano escolar, fato que de algum modo sugeria momentos de reflexão e aprendizagem junto aos sujeitos que compunham o cenário da escola. Agir desse modo, parecia ter a ver com a possibilidade de proporcionar aos licenciandos uma forma alternativa e positiva de enxergar os pequenos acasos, as minudências que submergiam do fazer escolar e compreendê-las, por meio do lançamento de uma observação crítica, no entanto, não com a pretensão de criar julgamentos, mas, ao contrário, estabelecer possibilidades de compreensão sobre o que acontecia, tomando como referência as singularidades da escola e das pessoas que constituíam aquele espaço.

Por meio dessa entrada, entendo que os professores em formação tendem a se envolver com um exercício de compreensão em que pensar sobre o que se passa em um contexto escolar, tem a ver com a observação da realidade que dali emana, uma realidade vivida. Assumindo essa perspectiva, o futuro docente possivelmente compreenderá que seu papel naquele cenário não se resume ao de um expectador, mas de um sujeito atuante e implicado com o processo educacional e que, por isso, assume um compromisso – sustentado pelos afetos produzidos a partir de interlocuções com os docentes e com os alunos na/da escola – com os professores que na escola atuam e com os estudantes. Nesse contexto, os futuros docentes atentos a tudo o que se passa e se produz na escola, entendem que assumir esse compromisso implica, dentre outras coisas, operar como agente ativo da construção de seu próprio fazer docente, ao passo que exigências de fazer e de agir, não definidas previamente, são atribuídas a eles como um meio provocador de ações sobre os acontecimentos vividos junto aos professores e os alunos da escola. Deste modo, passam a compartilhar uma responsabilidade com esses sujeitos que diz de uma realidade ética da escola, uma realidade viva, uma realidade concreta. Ao compartilharem tal responsabilidade, durante o processo formativo inicial, os licenciandos passam a compreender que ao assumirem esse lugar, não podem se sustentar por meio da indiferença diante das circunstâncias que acontecem no cenário escolar. Assim, se comprometer com as ações educativas que emanam desse contexto

inspiração de seu professor, imprimindo um viés (auto)biográfico no qual potencialmente um olhar do outro pode informar e formar os sujeitos, de um modo recíproco.

é tornar possível uma postura ética de trabalho ou, como sinaliza Bakhtin, uma postura não indiferente. Isso significa dizer que o trabalho que envolve o processo formativo a partir das possibilidades oferecidas pela escola, assume uma perspectiva sócio histórica, isto é, compreende a existência de uma potência advinda do entendimento da formação como relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo, o que implica que as interações daí advindas são produtoras de subjetividades (CHALUH et al, 2013).

Como sugere Camargo (2000), o trabalho com cartas nesse contexto se apresenta como uma prática social que ressalta a potência de sua natureza comunicativa, isto é, quem escreve? Para quem escreve? O que escreve? Em que época escreve? Como escreve? Em vista disso, naturalmente, algumas inseguranças, preocupações e vergonhas se estabelecem sobre aqueles não habituados à produção de uma carta, mas basta um primeiro movimento para que um entrecruzamento de histórias, relações afetivas e culturais se estabeleça e passe a minimizar os efeitos desses fatores, de certo modo, limitantes da produção. Por ser um gênero narrativo mais diretamente ligado à expressão oral, a carta possibilita o estreitamento de vínculos entre quem escreve e quem recebe o texto. No caso dos professores em formação, a produção de cartas possibilita, por exemplo, que os estudantes explicitem o que aprendem na relação com seus pares, com o formador e com sujeitos que compõem o cenário escolar, tais como, professores, alunos, diretores, funcionários, e também os imprevistos que afortunam o ambiente de ensino.

Em tal operação narrativa, a pessoa à qual se destina a carta tem a possibilidade de perceber um arremate no exercício de querer dizer do autor e, como acontece na troca de cadernos, o destinatário nesse processo assume uma atitude responsiva diante das provocações, dúvidas e interesses de quem remete a carta. E, assim, passa a fomentar no autor – neste caso, o professor em formação – uma postura de dúvida, ou de discordância, concordância, complementação, afirmação, consentimento, reação, ou de oposição frente a narrativa produzida. Isto porque, ao escrever uma carta cria-se a possibilidade não só de reflexão em relação ao que foi operado, “mas fundamentalmente descobrimo-nos como autores de uma trama que é tecida no conjunto de outras histórias de outros homens e mulheres (leitores-professores), histórias que se movem, que se parecem e se diferenciam, que se identificam e se confrontam” (MORAIS, 2006, p. 178).

Pensando em possibilidades de implementação do trabalho com cartas, por exemplo, com vistas a uma Educação Matemática em cenários de formação docente, observo que tal mobilização apresenta-se como potente, pois, dentre outros aspectos, implica propor uma atividade em que os estudantes precisam fazer uma pausa, ainda que por alguns instantes, para

pensar e para elaborar uma sistematização de aspectos relacionados aquilo que é aprendido no processo formativo, seja junto ao professor formador, aos colegas, ou junto à escola que os recebe. Tal pausa, repercute os acontecimentos vividos na relação que se estabelece nos encontros com os outros, seja com a escola, com a universidade, em síntese, com a educação. Estabelece-se uma relação irrestrita entre a escrita e uma tomada de consciência sobre o próprio processo formativo. Como sugere Larrosa (2011), o ato de escrever, grifado e refletido na carta, por exemplo, explicita que o sujeito que escreve faz parte do mundo, compõe as relações que estabelece, é consciente sobre seus atos e sobre o que lhe acontece. Escrever uma carta tem a ver com uma tentativa de ser parte do mundo de uma forma mais reflexiva, mais consciente, mais plena, mais intensa. Escrever compõem um esforço, nunca garantido, de se envolver com o que nos acontece.

História Oral...

Dentre as mobilizações que puderam serem observadas nos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, havia a produção de narrativas por meio da História Oral operada junto ao subprojeto do curso de licenciatura em Matemática⁹³. Nessa investida a potência de trabalho se encontrava atrelada à possibilidade de que os professores em formação compreendessem a História como uma instância de substancial importância para o processo formativo, pois pode operar como fonte e como processo de construção de conhecimento, sobretudo por sua riqueza inerente à experiência de compreender circunstância do passado que fazem as coisas serem do modo como são atualmente. Nessa mobilização, a História é transposta para o cenário da formação docente de uma maneira promissora e instigante, já que é mobilizada como uma possibilidade em que os futuros docentes tenham uma aprendizagem problematizadora que não ignora os sentimentos de pertencimento, integração e responsabilidade histórica que emergem das entrevistas e relatos dos interlocutores a quem têm acesso. Trata-se de uma abordagem que não se limita ao estímulo da memória, mas também age em favor dela.

No Pibid/Matemática a História Oral foi mobilizada como uma abordagem para produzir narrativas a partir de depoimentos dos agentes envolvidos com o cenário escolar em que o subprojeto desenvolvia suas atividades em parceria à época. Uma escola que durante a

⁹³ Neste caso, sinalizo essa mobilização por meio de uma compreensão da narrativa de Heloisa, mas também a partir de minha participação – ao longo de quatro anos – junto ao subprojeto Pibid/Matemática, inclusive atuando diretamente na elaboração da proposta de trabalho com a História Oral nesse contexto, logo, foi possível sintetizar de um modo mais sistemático como essa estratégia foi operada.

execução do programa passou a ser parte do sistema de Ensino Integral, atualmente em vigência no estado de São Paulo. Por essa razão, dentre as propostas de ação do Pibid, o conhecimento das mudanças ocorridas na instituição, quando essa passou a integrar tal sistema, por meio de entrevistas com alguns atores daquele cenário, foi a primeira a ser mobilizada. Neste sentido, exercícios de História Oral foram elaborados e executados junto aos bolsistas de iniciação à docência, por meio de atividades que envolveram estudos e discussões relacionadas a esse método – historiográfico –, análise de fontes e documentos que tratam do sistema de ensino integral em São Paulo e na escola: como Projeto Político Pedagógico, planta do prédio, e foram realizadas entrevistas com dirigentes, professores (de Matemática), funcionários, pais e alunos da Instituição sobre aspectos relativos à unidade escolar. Por meio das entrevistas e da análise das narrativas produzidas, foi possível identificar outros personagens implicados com o contexto histórico da escola, assim como aspectos singulares tanto da Instituição como das práticas escolares desenvolvidas naquele contexto.

Essas atividades relacionadas ao cenário escolar ocupado pelo Pibid/Matemática e suas alterações, disparadas, sobretudo pela mudança de ensino regular para o ensino integral, evidenciaram características de seu funcionamento, como: reestabelecimento de relações pessoais e de poder; particularidades relacionadas às demandas dos agentes escolares; características, finalidades e diretrizes gerais e específicas para o ensino da Matemática, por exemplo; na escola de ensino integral há a preocupação com o protagonismo juvenil e com uma formação com vistas ao mercado de trabalho, em que os docentes que atuam na escola operam como agentes educativos dessa proposta; além disso, esse trabalho envolvendo estudo e pesquisa, possibilitou a elaboração de uma compreensão sobre os novos espaços e nomenclaturas instituídos pelo sistema de ensino integral, bem como suas determinações, a saber: projetos de vida – PV, clubes juvenis, disciplinas eletivas, orientação de estudos – OE, Laboratórios, ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPA – Aula de Trabalho Pedagógico por Área; também permitiu que os futuros professores observassem a nova estrutura física e de equipamentos, e também os novos sistemas relacionados à avaliação, como os de 180 e 360 graus – comumente empregados no contexto empresarial, em que a avaliação 180 graus avalia o desempenho apenas dos subordinados, por meio da análise de seus superiores, alinhada a essa ideia acontece a avaliação 360 em que os funcionários são avaliados por meio de uma série de avaliadores que incluem o superior imediato, os companheiros de trabalho, os subordinados e, inclusive, os clientes da empresa ou, no caso da

escola de ensino integral, os alunos (SILVA e GUTZLAF, 2018; SOUZA, RIOS e SILVA, 2018).

Como sinalizam Miguel e Miorim (2004) e Rios (2015), essa mobilização envolvendo produção de narrativas por meio da História Oral no processo de formação inicial de professores, com vistas a uma abordagem historiográfica da Educação (Matemática), além de se ocupar com um processo de familiarização por parte dos licenciandos em relação à escola, seu futuro local de trabalho, tem como preocupação uma problematização sobre conhecimentos produzidos em relação às marcas de ações e práticas de um passado escolar envolvendo a Educação (Matemática). Deste modo, tal proposta parece ser uma oportunidade dos futuros docentes se confrontarem com circunstâncias de uma cultura escolar, que está constituída desde os traços físicos e arquitetônicos que a envolvem, até as marcas relacionadas às práticas de apropriação de propostas pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. Além disso, a aproximação entre os estudantes e a escola que uma atividade com essas características promove, possibilita que reflexões sobre os diferentes papéis derivados da profissão e, neste caso, da Matemática, sejam disparados, incluindo percepções sobre as estratégias de regulação de práticas docentes estabelecidas pela escola em determinados contextos históricos que podem ou não exercer efeitos sobre a atuação docente na escola até hoje.

Pensando no contexto da formação inicial de professores (de Matemática), tal proposta, pauta-se em uma perspectiva que confere potência a possibilidade de que no processo formativo do futuro professor, o licenciando tenha a oportunidade de usufruir momentos em que se depare com um cenário onde as circunstâncias pessoais, de sala de aula ou não, que tem a ver com os conteúdos específicos ou não, possam ser problematizadas e reavaliadas para que, de modo revigorado, passem a ser integradas às suas futuras práticas docentes. Trata-se de uma mobilização de narrativa que visa estimular o envolvimento de professores e futuros professores com estruturas e tendências educacionais (antigas ou atuais) que os auxiliem a compreender os significados de algumas situações de sala de aula e da escola que, ainda que sejam singulares e não suas, os possibilitam o contato com narrativas de experiências que poderiam ser suas e, neste sentido, fazendo-os refletir sobre decisões que, rotineiramente, terão de tomar ao iniciar sua docência ou em algum momento dela.

Nesse sentido, o trabalho de produção de narrativas disparadas por entrevistas realizadas de acordo com os parâmetros da História Oral, configura-se em uma abordagem potencial que possibilita o contato dos professores em formação com variadas circunstâncias de vidas, contextos educativos e políticos, práticas escolares e de ensino. Ao serem problematizadas

junto ao contexto da formação docente, essas narrativas tendem a proporcionar aos docentes em formação e aos professores em serviço – no caso do Pibid, os professores supervisores –, uma possibilidade de compartilhar visões, perspectivas, vontades, frustrações, ideias e opiniões. Além disso, podem provocar uma postura mais sensível dos estudantes frente às diferenças existentes entre pessoas e contextos. Ainda, criam a possibilidade de que significados plausíveis sejam produzidos em relação às práticas envolvendo educação (Matemática) de outros tempos e, a partir disso, perceber que tais significados fazem sentido em uma perspectiva do presente e que, por isso, contribuem com discussões e tomadas de decisão relacionadas às ações e práticas do presente. Trata-se de uma problematização que possibilita aos professores em formação se reconhecerem como protagonista da história (SILVA; GUTZLAF, 2018).

O trabalho com narrativas nesse contexto, parece compreender que o envolvimento dos futuros professores com depoimentos de profissionais com diferentes idades e que atuam em distintos contextos da escola, além criar um espaço potente de produção de conhecimento, possibilita um exercício de problematização do pensamento e de reconhecimento sobre a própria historicidade, isto é, um exercício de compreensão sobre si e em relação ao outro como sujeitos implicados na produção de histórias. Além disso, esse trabalho com narrativas quando alinhado a outras fontes como aquelas encontradas em acervos documentais, tende a abrir a possibilidade de um movimento de estranhamento provocador de interesses sobre a escola, a educação, a matemática, a formação, a formação e a atuação de professores em diferentes relações sociais, regimes de ação, temporalidades.

Essa experiência envolvendo narrativas e História na formação inicial de professores, traz à tona a possibilidade de que um trabalho que envolva História e Educação (Matemática), por exemplo, pode ir além do que tem sido feito em ambientes de sala de aula, em que comumente, a mobilização da História ocorre a partir das propostas expressas em livros didáticos, que trazem fragmentos isolados de informações históricas acerca dos conceitos sem preocupação em relacionar tais informações ao ensino desses conceitos, ou seja, sem relação com a cultura matemática da escola. A mobilização da História tem uma significativa potencialidade metodológica para que não apenas circunstâncias sociais possam ser conhecidas e compreendidas, mas também para que conteúdos (matemáticos) sejam (re)aprendidos e aprofundados, visando à criação de um pensamento crítico em relação ao próprio desenvolvimento, por exemplo, da Matemática e à presença da Matemática na cultura escolar (GONZALES; MARTINS-SALANDIM, 2015).

A produção de narrativas a partir de entrevistas realizadas com os professores, por exemplo, é significativa, pois tende a valorizar histórias de vidas que têm, em comum, um vínculo com o ensino, a aprendizagem e a profissão docente. Os diferentes pontos de vista alinhados aos estranhamentos que acometem o professor em formação que realiza uma entrevista, mostram que o fazer docente não se configura em um trabalho objetivo, com etapas totalmente pré-determinadas, e que os professores não se definem em seres humanos-padrão, tendo todos uma mesma formação e um mesmo modo de atuação mas que, no entanto, compartilham de algumas perspectivas que os tornam professores (de Matemática), e marcam sua presença no mundo também a partir das atividades que desenvolvem como professores. Deste modo, cria-se a possibilidade de tornar cada vez mais estreita e indistinta a fronteira que existe entre História e a formação de professores em uma determinada área.

Nesse processo, a História deixa de ser um mero conjunto de verdades estáticas e imutáveis e, ao contrário, a História passa a ser vista como uma possibilidade de mostrar que diferentes significados são produzidos em diferentes conjunturas e diferentes momentos, por pessoas diferentes umas das outras. Apesar de todas as diferenças e heterogeneidades, as pessoas constituem – e constituem-se a si próprios em – *comunidades de memória* (MIGUEL; MIORIM, 2004) das quais cada um se apropria subjetivamente. Essa iniciativa envolvendo o trabalho com narrativas produzida a partir da História Oral, reitera eloquentemente a impossibilidade de compor e apresentar uma única História da Educação (Matemática), ela torna evidente, ao contrário, a legitimidade e a potencialidade de consideração sobre muitas histórias que são construídas por aquilo que produz o que chamamos de comunidade escolar.

Acompanhando as reflexões de Andrade e Sachs (2018), a potência de uma atividade para a formação de professores que envolva a produção e análise de narrativas produzidas a partir de entrevistas, inclina-se à possibilidade significativa de valorização das histórias de vidas que podem, de algum modo, se encontrar com a docência. Valorizar os modos de compreensão dos personagens entrevistados sobre alguns aspectos de interesse dos professores em formação é, sem dúvidas, um exercício de sensibilidade frente ao que esses sujeitos têm a narrar e parece estar apoiado na ideia de que o professor em atuação tem muito a ensinar aos futuros professores e, por isso, tanto quanto o professor formador na universidade, ele deveria fazer parte dos processos voltados à formação de professores. A intencionalidade de promover uma interlocução entre estudantes de licenciatura, professores em atuação e outros atores do cenário escolar parece assim estar relacionada a uma tentativa de conscientização de que a docência não se constitui em um trabalho exato – sobretudo, no caso da Matemática em que essa máxima parece tão cristalizada –, isto é, não opera apenas

com números, proposições, teoremas, demonstrações e cálculos, antes disso tudo, opera necessariamente para sua sobrevivência, com gente. Pessoas que tem vida, histórias e memórias. Pessoas que importam!

Artigos, produção acadêmica...

*Deus disse: Vou ajeitar a você um dom:
Vou pertencer você para uma árvore.
E pertenceu-me.
Escuto o perfume dos rios.
Sei que a voz das águas tem sotaque azul.
Sei botar cílio nos silêncios.
Para encontrar o azul eu uso pássaros.
Só não desejo cair em sensatez.
Não quero a boa razão das coisas.
Quero o feitiço das palavras.*

Retrato do artista quando coisa, Manoel de Barros (2002, p. 61).

Algo que me chamou a atenção logo no início de minha interlocução com os professores que posteriormente viria a entrevistar – e aqui chamo de interlocução tanto o contato pessoal quanto a leitura dos trabalhos produzidos pelos docentes que entrevistei – foi a descrição do prazer que sentem em estudar os registros escritos que são produzidos por seus próprios alunos. Nesse estudo, sempre é mantida a atenção sobre o seguinte questionamento: o que esses registros trazem enquanto potencialidades? São com frequência registros sensíveis, irônicos, irreverentes, problematizadores ou, como diria Laura, são escritos carnavalescos, pois, como acontece no carnaval, comumente rompem com formalidades da hierarquia que é posta como herança das diferenças existentes entre as classes sociais. Nesse sentido, os registros produzidos pelos alunos são observados pelos formadores tanto como objeto de denúncia – ainda que nas entrelinhas – dos dissabores que lhe acometem, como anunciadores de outras possibilidades que talvez nem haviam sido pensadas pelo formador.

Para eles – pensando mais diretamente nos afazeres de Laura, Maria Rosa e Bernadete junto aos subprojetos Pibid/Pedagogia, Pibid/Interdisciplinar/EJA e Pibid/Geografia –, tais anúncios abrem a possibilidade de fuga das frequências formativas habituais, exigindo do professor formador atenção sobre suas próprias práticas de formação e as implicações que essas práticas têm sobre os futuros docentes. É aí que entendo que mais uma prática de escrita é incorporada aos afazeres dos formadores de professores que entrevistei, isto é, a produção e/ou socialização de alguns estudos compostos em parceria com os alunos. Inclusive, quando

não há possibilidade de escrita em conjunto, solicitam ao menos uma autorização aos estudantes para compartilharem os escritos em seus trabalhos acadêmicos⁹⁴. Em síntese, penso que esse é um trabalho que busca incentivar e legitimar a escrita das experiências vividas que são registradas pelos estudantes, futuros professores.

Com a intenção de ampliar as compreensões que envolvem essa ideia, me atento ao trabalho produzido por Chaluh (2012), que ao problematizar as práticas de escrita, de registros, de produção de narrativas, no processo de formação inicial de professores, aventa que uma prática potente com vistas a suscitação do empoderamento dos futuros docentes, tem a ver com a possibilidade de que eles se vejam como sujeitos de enunciação, isto é, pessoas que possuem coisas a serem ditas e oferecidas aos outros. E um meio para tal enunciação parece ser o fomento à produção de narrativas que circulem, por exemplo, nos meios acadêmicos tradicionais, isto é, aqueles habituados à publicação de trabalhos dos que têm poder nesse espaço.

Indo um pouco mais a fundo nessa possibilidade, trago para interlocução um conceito de Geraldi (2006) que me foi apresentado pela Laura⁹⁵ e que, de certo modo, versa sobre a questão do empoderamento dos professores em formação, ou seja, para o autor, no mundo, existe a “cidade das letras” e as “letras da cidade”. Trata-se de um jogo de palavras que incide sobre as letras, os escritos, as narrativas dos sujeitos que efetivamente são legitimados, possuem poder por meio do que escrevem, estes, segundo o autor, são os poderosos habitantes da cidade das letras. Na produção acadêmica, por exemplo, essa parece ser uma estabilidade, uma política da narratividade, que produz uma ética a partir do modo como se lida com os valores e também produz uma estética, um modo de existir. Nesse contexto, existe a produção de um sujeito, um estilo de vida, de conhecimento, que acontece dentro dessa política da narratividade e que se baseia em uma ética em que os valores são dados previamente e de que quem escreve só pode dizer aquilo que alguém já disse, tendo as citações como meio de legitimação do que é produzido.

Seguindo nesse conceito, Geraldi (2006) problematiza a questão do letramento que, para ele, implica numa condição em que os sujeitos letrados apenas são capazes de ler as letras, e, partindo dessa constatação, sinaliza para a necessidade e para a potência que se reflete de um pensamento que entenda que todos os sujeitos, e não apenas aqueles que habitam a cidade das letras – a Academia, por exemplo –, precisam tanto possuir a possibilidade de ler as letras, quanto também de produzi-las. Neste sentido, o autor propõe uma inversão de papéis, isto é,

⁹⁴ Por exemplo, o trecho descrito pela Laura na página 46 desta tese.

⁹⁵ Especialmente na página 54 desta tese.

pensando na formação de professores, não se trata apenas de uma preparação dos sujeitos para que possam ler as letras que são escritas por aqueles que têm o poder e a legitimidade de escrever, mas que esses sujeitos, os futuros professores, também se impliquem na produção das letras da cidade e, para que essa proposta seja operada, é necessário fazer com que as letras da cidade explodam. Isso tende a acontecer, quando um discurso, uma narrativa se opõe às narrativas das cidades das letras.

Mantendo atenção às problematizações de Geraldi (2006), noto que a cidade das letras, do modo como realidade presente nas operações derivadas da vida acadêmica, produz sujeitos da “não-língua”, muito além do que pessoas, profissionais, sujeitos empoderados para enunciarem sua própria narrativa, ou uma outra narrativa, plausível, mas em desarranjo com as narrativas pasteurizadas, legitimadas no mundo acadêmico. Entretanto, sempre são possíveis encontros com sujeitos habitantes dessa mesma cidade, que produzem escritas que de algum modo contestam a cidade das letras, com vistas à construção de outra cidade, que pode ser habitada por outras vozes, outros registros, outras narrativas, outras histórias. Para isso, o autor parece apostar em uma possibilidade que envolva alfabetizações cotidianas que consistira no não “letrar-se” com a intenção de pertencimento ao mundo letrado nas instâncias que este mundo prediz sobre cada fração da sociedade, “mas o alfabetizar-se para recuperar na não-língua os silêncios, para soltá-los com nós nas gargantas, apesar dos infortúnios impostos pelo pensamento globalizado, este que se pensa único e tem sido capaz de nos roubar qualquer sonho!” (GERALDI, 2006, p. 69).

Essa questão da alfabetização entra em cena para sinalizar em que medida operar em um curso de formação de professores com uma proposta de alfabetização cotidiana pode se desdobrar na aceitação de realidades contidas, mas não contadas, impressões, opiniões, expectativas e sonhos que com frequência são abortados por desigualdades previamente estabelecidas. Alfabetizações cotidianas são operações que transcendem a simples leitura das letras da cidade e sugere a possibilidade de que os sujeitos se engajem na produção da cidade das letras, respondendo, opondo-se, insubordinando-se criativamente a essas letras que, de certo modo, domesticam os saberes. Trata-se de uma postura que envolve intensidade e dinamicidade nas relações entre diferentes, mas não hierarquizados saberes. Diferentes saberes docentes e discentes. “Saberes escolares, fundados, sim, na racionalidade, mas que não dispensam o afeto, as emoções, a imaginação, os sonhos. Saberes docentes e escolares, sempre inacabados, sempre abertos ao repensar, à resignificação [...] (GALZERANI, 2013, p. 90).

Partindo dessas problematizações surgem os seguintes questionamentos: os professores em formação possuem a possibilidade de falarem o que pensam durante o processo formativo? Podem escrever aquilo que pensam nesse movimento? Podem criar esses registros do modo como falam? Quando isso é possível? Por quê fazer? Acompanhando os dizeres de Geraldi (2006), penso que se essas questões forem problematizadas em processos formativos de professores, cria-se a possibilidade de refletir sobre o que há a ser narrado, para quem comunicar, as razões que envolvem o querer narrar e, deste modo, estabelecem-se condições de escolha sobre as abordagens que tendem a potencializar a narrativa, já que dependem do assunto, do interesse, das razões, dos interlocutores de quem narra. E, assim, Geraldi (2006) assinala a urgência e a potência que há em processos formativos em que o formador responsável pelos professores em formação, assuma um lugar alternativo na relação que estabelece com seus alunos quando esses, por exemplo, produzem narrativas. Isto porque, o formador ocupa uma posição de fomento à narrativa quando assume os processos que envolve o movimento de narrar do estudante, acompanhando a produção dos futuros docentes como um co-enunciador, como um leitor privilegiado e atento das narrativas produzidas, um colaborador hábil em promover encorajamento sobre o outro de modo que continue a buscar formas potentes de narrar o que quer narrar, para quem está narrando e pelas razões que o levam a narrar. Possivelmente, coragem nesse caso tem a ver com não se manter indiferente, isto é, se dispor à leitura das letras escritas no contexto da formação docente.

Nesse sentido, parece que o fator de fomento sobre a possibilidade de que os professores formadores estudem, pesquisem e divulguem junto aos estudantes o que é produzido no processo de formação docente, tanto na universidade quanto na interlocução com o cenário escolar – promovida, por exemplo, pelo Pibid –, tem a ver com as sinalizações advindas das narrativas produzidas pelos estudantes que tratam da potência que tal contexto tem sobre o processo de formação inicial. Para os professores que entrevistei, faz sentido pensar em um processo de formação docente que se atente para o comprometimento, a reflexão, a autonomia, a luta para a constituição de um coletivo que compreenda a necessidade de legitimação sobre os saberes que são produzidos na relação que se estabelece com o cotidiano escolar. Por isso, é a partir dessa concepção que buscam estabelecer desde o início de um processo formativo a possibilidade de que os futuros docentes possam habitar e produzir junto à cidade das letras, isto é, junto à cultura acadêmica e à cultura escolar. Para esse movimento de produção, algumas instâncias são consideradas significativas, a saber: o enfoque na linguagem e na interlocução; o reconhecimento dos outros e da coletividade; e o empoderamento por meio da palavra dita, escrita, grafada, narrada.

Entretanto, é preciso assinalar que o propósito dessa postura formativa, que intenciona promover a habitação e a produção dos professores em formação nas culturas – escolar e acadêmica – em que invariavelmente estão inseridos, não tem a ver com uma adaptação desses estudantes aos modelos prescritos por tais culturas oficiais, mas, sim, com a possibilidade de participação intensa na vida e na história dos cenários acadêmicos e escolares. E essa intensidade está relacionada a ideia de que os professores em formação possam relacionar a ciência e a vida, sentindo, cheirando, olhando, escutando, caminhando, seguindo, voltando, perdendo-se, deixando-se afetar, afetando, agindo, mudando, transformando-se... Trata-se de uma atribuição de valor ao mundo vivido e suas singularidades, bem como a relação de tal realidade com a cultura acadêmica e, deste modo, promover uma articulação entre a ciência produzida na academia e a produção de conhecimento no espaço escolar, na vida, no acontecimento vivo em que tal produção é gestada (CHALUH, 2016).

Trata-se da proposta de uma articulação entre as reflexões pessoais e as experiências dos professores em formação, com as problematizações, teorias e conceitos produzidos no mundo acadêmico. Um exercício de argumentação envolvendo interlocuções teóricas sobre decisões que tem e terão que tomar durante os afazeres da vida docente. Contudo, como lembra Chaluh (2016), não se trata de uma empreitada simples, já que para fomentar práticas de escrita e de narrativas nos professores em formação, é necessário a criação de um espaço em que os estudantes sintam-se confiantes em se exporem, conscientes de que não haverá julgamentos, nem por parte dos colegas e nem pelo formador. É preciso um incentivo direto, uma provocação, um convite, pois nem sempre há um interesse explícito por parte do docente em formação em abandonar sua posição de aluno que, de certo modo, recebe os conteúdos previstos no currículo do curso de licenciatura, para assumir uma posição de professor em formação que assume a possibilidade de um exercício prático de pensamento e de narrativa sobre os conhecimentos e sobre seus afetos, suas experiências, sua própria vida.

É tomando por referências tais problematizações, que os professores passam a fomentar e a divulgar, por meio de trabalhos acadêmicos, os saberes apresentados na relação que estabelecem com seus alunos. Um investimento em produções da cultura acadêmica que buscam apresentar as experiências vividas junto aos professores em formação e que comumente são narradas nas práticas de escritas promovidas pelas mobilizações de narrativas descritas por mim neste trabalho. Uma mobilização que, vale lembrar, opera com a produção de material acadêmico, mas que não necessariamente está ligada à formação ou à iniciação de um pesquisador – como na iniciação científica. Embora esse possa, sim, ser um motivo, o que

parece ser almejado por meio dessa abordagem que envolve a escrita acadêmica – com espaço para uma escrita mais aberta aos modos de sentir de quem escreve – é um tratamento e divulgação de conhecimentos relativos à docência e à profissão docente, por exemplo.

Narrativas que estão implicadas em uma relação sobre como os estudantes pensam o contexto formativo acadêmico e sua cultura. Nessa proposta, cria-se a possibilidade de que o formador faça um estranhamento diante do processo formativo que lidera, isto é, observe as contradições presentes na cultura acadêmico formal que são sinalizadas nas narrativas produzidas pelos licenciandos. Por vezes, essas narrativas ao serem lidas, ouvidas, legitimadas operam como uma denúncia, que tem a ver com uma compreensão, uma tomada de consciência sobre a situação em que se está implicado e, a partir disso, anunciar o que pode ser concretizado, o sonho, o inédito viável.

Notas sobre algumas impressões: ou para não dizer que não falei das flores...

*Acho que escrever é um dever alguma coisa.
Mas também não se escreve pelo simples ato de escrever.
Acho que se escreve porque algo da vida passa em nós.
Qualquer coisa. Escreve-se para a vida.
É isso. Nós nos tornamos alguma coisa. Escrever é dever.*

O Abecedário Deleuze, Gilles Deleuze (p. 30).

Desde os primeiros traços de escrita desse exercício de análise que apresentei na elaboração do texto que antecede essas notas, me concentrei – sobretudo pelo envolvimento com uma proposta de trabalho que se apresentasse em potência – em um processo de escrita que de algum modo diluísse, ao longo do texto, as especificidades de cada abordagem envolvendo a mobilização de narrativas, bem como as possibilidades, enfrentamentos, dificuldades, desafios e potencialidades que pude observar nas operações empreendidas nos subprojetos Pibid a partir dos depoimentos de seus coordenadores. Pois, para mim, esse modo de produção textual, além de não criar uma hierarquia entre as distintas abordagens, se alinhava de uma maneira mais próxima à uma singularidade recorrente nos depoimentos: a de que o interesse em mobilizar narrativas estava direcionado ao que o uso de uma abordagem pode no contexto da formação docente e não no que é definido a priori como diferença entre uma abordagem e outra. Entretanto, especialmente em razão do prolongamento do texto – da forma, portanto –, redirecionei a escrita de modo a pontuar, separadamente e de modo

personalizado, cada uma das abordagens, ou, em alguns casos, o conjunto de estratégias relacionadas a uma abordagem, como possibilidade de estabelecer algumas pausas na leitura.

Com isso, a forma de dizer, mais do que exercer influências sobre o dito, me pareceu impor algumas exigências, pois, ainda que tenha terminado o título de cada apresentação com as reticências – querendo de algum modo explicitar que as possibilidades não se esgotam no que pude perceber –, esse formato de escrita, de acordo com meu ponto de vista, exigiu que tratasse de algumas diferenças que analisei entre tais abordagens e também os enfrentamentos, dificuldades e desafios, especialmente, dos formadores ao se envolverem com a implementação de alguma delas. Contudo, como estabelecer uma diferenciação entre possibilidades de trabalho com narrativas na formação de professores que, segundo meu entender, possuem potencialidades muito próximas quando observo os propósitos de mobilização de cada uma delas nesse cenário?

Atento a essa questão, ao longo dos destaques que fiz sobre cada abordagem, sinalizei algumas singularidades que marcaram algumas em relação às outras e isso, obviamente, tem a ver com o uso que foi feito e que me foi apresentado pelos professores que entrevistei. Não se tratou, portanto, de assinalar uma em detrimento de outras, mas apresentar alguns aspectos que se destacaram, que têm a ver com as circunstâncias em que foram mobilizadas as abordagens e com a potência que observei em cada uma. Até porque, como pude observar e como pode ser analisado no destaques que fiz, algumas abordagens, além de conservar características muito próximas, podem se associar a outras, como: os diários e as pipocas pedagógicas; as pipocas pedagógicas e os cadernos; os cadernos, as pipocas pedagógicas e os portfólios... Logo, reitero, não me parece que haja uma que seja mais ou menos potente, que possa abordar problemáticas e produzir realidades que as outras não possam, que seja melhor ou pior, quando contrastada com as demais, o que se sugere é que são abordagens plurais que podem se adequar a uma multiplicidade de circunstâncias que envolvem o cenário da formação docente. Adequações que podem ter a ver, por exemplo, com os interesses do formador, com as influências de seu próprio processo formativo e com a relação que este estabelece com o público a que a abordagem se destina.

Esse esclarecimento me parece significativo, pois a disposição em tratar de algumas diferenciações entre as abordagens, parte de minha atividade como pesquisador interessado em compreender as mobilizações de narrativas que eram operadas nos processos formativos que acompanhei, por isso, falo de impressões que tive e não de evidências que pude observar nos depoimentos dos professores que entrevistei, até porque, tais mobilizações, me parece, são operadas de modo a atender perspectivas de formação docente que de certo modo se

aproximam. Nesse sentido, mantendo atenção ao que essas abordagens podem, me parece que elas podem muitas coisas em comum e menos coisas específicas. Logo, penso que essa discussão das diferenças mais específicas estava também relacionada a uma apresentação sobre as formas, como fiz ao longo dos destaques de cada mobilização que me foi apresentada pelos professores que entrevistei.

Em relação aos enfrentamentos e desafios de propostas formativas que lançam mão de abordagens narrativas tal como apresentado em meu estudo, penso ser significativo assinalar que não se tratam de limitantes do processo, mas são circunstâncias a serem consideradas, pois operam como um indicativo de que para mobilizar narrativas em contextos de formação docente, é preciso que os estudantes e, sobretudo, que o formador, ao se disporem a executar/elaborar um proposição de trabalho como essa, assumam um compromisso de seriedade frente à abordagem para que suas potencialidades possam ser efetivadas e/ou ampliadas. Além disso, devo lembrar que essas abordagens na formação docente, envolvendo a mobilização de narrativas, são criteriosas e não coincidem com simples experimentações superficiais. Em outras palavras, essas abordagens estão comumente fundamentadas segundo as referências teóricas de quem as emprega e, caso sofram alterações, tendem a ser porque quem as propõem se interessa mais pela potência do que pode surgir durante uma inovação ou a associação de algumas abordagens a o que é proposto nessas referências.

Com isso, almejo assinalar que o trabalho do formador com essas abordagens é árduo. Exige um envolvimento profundo com o planejamento, para exercitar a compreensão, por exemplo, de que trabalhar de um determinado modo com uma abordagem pode ser mais ou menos trabalhoso do que mobilizar a mesma abordagem de outro modo; ou, ainda, para comparar as dificuldades possíveis entre as abordagens, buscando identificar a que pode ser mais desafiadora para o trabalho diante das circunstâncias que se tem e dos propósitos que se almeja. Todavia, vale a pena lembrar, como sinaliza o trecho do depoimento da Bernadete presente na página 138 desta tese, que esse comprometimento do professor – que ocupa a posição de formador –, com a organização das atividades para um cenário de formação docente, também pode ser formativo, pois repercute de modo positivo no trabalho dos professores em formação. No Pibid, por exemplo, os bolsistas de iniciação à docência ao observarem esse envolvimento dos formadores – os professores da universidade e da escola – com as atividades, tendem a compreender que no cenário formativo de um modo geral – escola, universidade, trabalho, vida... – nada acontece sem que haja um planejamento criterioso das atividades propostas.

Seguindo essas ideias, nessas notas me empenho em sinalizar os desafios e enfrentamentos que observei serem, de algum modo, impostos pelas abordagens que tive acesso e, à medida que avanço nessa exposição, vou realçando algumas singularidades que me parecem marcar cada abordagem, sobretudo, em relação aos aspectos que caracterizavam cada forma de trabalho ou, mais especificamente, cada forma narrativa operada no contexto da formação docente. Início com atenção a uma percepção que tive a partir do que foi relatado a mim pelos professores que entrevistei e que aparentemente se mostra como um desafio, a saber: para que as abordagens – diário, portfólio, caderno, carta, pipoca pedagógica, História Oral e produção acadêmica – abrissem possibilidades de ampliação de significados por parte dos professores em formação, a apresentação detalhada da proposta de trabalho aos estudantes tendia a ser uma premissa da mobilização, isto é, os licenciandos não eram submetidos à uma atividade em que apenas o professor formador sabia qual seria o percurso e o que se pretendia com a proposta. Deste modo, aparentemente ficava estabelecido um primeiro desafio para o processo, já que, independente da abordagem, além do envolvimento com a organização do trabalho, o formador se inseria em um processo de negociação com os estudantes para que esses se sensibilizassem frente à proposta de trabalho a ser empregada. Além disso, elaborando uma compreensão a partir dos depoimentos, noto que nessa negociação outro desafio se apresentava, isto é, a proposta de trabalho com uma ou outra abordagem, não se estabelecia de maneira irrefutável, operando como camisas de força que criavam, controlavam ou reforçavam relações de poder no interior do processo, logo, a ideia que envolvia a negociação me pareceu atuar como uma possibilidade mais democrática de implementação e efetivação do trabalho.

No caso de trabalho junto aos bolsistas de iniciação à docência, tal negociação se estendia aos professores da escola, cofomadores dos licenciandos bolsistas do Pibid. Inclusive, deste desafio decorriam alguns enfrentamentos postos diante dos afazeres do formador, tais como: tempo para o estudo e elaboração da proposta, frente à um contexto de trabalho na universidade que cada vez mais exigia do professor envolvimento com questões de ordem burocrática da instituição, sobretudo, em uma época de contenção de despesas com recursos humanos, como foi o período em que desenvolvi o trabalho; algumas abordagens, além de exigirem também mais tempo dos licenciandos, de algum modo, estabeleciam exercícios de atenção, sensibilidade e reflexão, frente ao que acontecia na escola, por exemplo; pensando no caso da Educação Matemática, tenho por hipótese que esses enfrentamentos poderiam se potencializar, especialmente, por se tratar de um cenário em que comumente os professores em formação trazem resquícios de uma formação matemática

escolar balizada em uma orientação técnica de trabalho com definições, conceitos, demonstrações e exercícios.

Pensando no trabalho com os diários, essa abordagem pareceu trazer implícita uma ideia de continuidade e periodicidade do registro, que possibilitava, por exemplo, tratar e refletir sobre as concepções que se tinha sobre a escola, o ensino, a política e as ideologias que permeavam a vida de quem produzia o diário. Aliás, a vida, os afetos, as experiências de quem escrevia tendia a se imbricar nessa mobilização narrativa, que de modo mais evidente parecia reconhecer que o processo formativo de um professor não se limitava ao contexto formal da universidade. Nesse sentido, o diário assumia a forma escrita de um registro pessoal de aspectos do processo que envolvia a formação, como os rastros, as pistas, as marcas, os pedaços de quem escrevia. Por sua característica pessoal, o diário sugeria uma escrita espontânea, menos formal e sofisticada, que criava a possibilidade do autor se posicionar de um modo em que os julgamentos sobre os registros não atuavam como um limitante da anotação das dúvidas, incertezas e desejos. Deste modo, orientava o professor em formação, por exemplo, à uma tomada de consciência da sua própria aprendizagem, possibilitando uma reorganização de suas ideias e percepções sobre o que lhe acontecia. O diário, tal como possibilidade de trabalho apresentada a mim por meio dos depoimentos dos professores que entrevistei – especialmente pelo depoimento e também pelas produções acadêmicas de Maria Rosa – parecia almejar um espaço de produção em que o registro escrito fosse próprio, que tivesse autoria, que expressasse e guardasse os sentimentos e as reflexões de quem escrevia. Independente das histórias que eram contadas, de suas características, motivações e intenções, o diário configurava-se nesse contexto como um registro de vivências, trajetórias e segredos. Uma materialidade em que angustias eram desabafadas, alegrias eram retomadas, situações eram descritas, episódios eram narrados e processos eram relatados sempre por meio dos significados que foram produzidos por quem escrevia. Esse registro, portanto, configurava-se em um espaço que possibilitava guardar – não no sentido de retirar de cena, esconder, ou simplesmente preservar, mas no sentido de conservar viva, de algum modo, presentificar –, não apenas na memória, as histórias, as observações, os sentimentos, as intenções. Ao formador se impunha o desafio de fomentar esse registro, mas sem a pretensão de usá-lo como um instrumento de controle sobre as atividades exercidas pelos estudantes, afinal, a tarefa de registro posterior daquilo que acontece era exigente e podia se demonstrar como uma dificuldade do trabalho com os diários, já que registrar, narrando e descrevendo os acontecimentos por escrito, nem sempre se configurava em um trabalho fácil, a depender da relação que cada professor em formação tinha com a escrita.

Em relação ao portfólio, segundo o que pude perceber no depoimento de Roberto, tratava-se de uma abordagem com um formato mais sistemático, que intencionava documentar o processo formativo dos futuros professores. Alguns aspectos que deviam figurar no portfólio, inclusive, eram definidos no início do processo, por meio de reuniões em que havia a negociação de como o trabalho deveria ser desenvolvido e o que se esperava dos professores em formação em termos de registros das ações que foram implementadas. Entendo que essa abordagem atuava, sobretudo, com vistas à autorregulação dos licenciandos, estratégia amplamente mobilizada por Roberto em seus afazeres na formação de professores de Educação Física. Nesse contexto, o portfólio tinha a forma de uma síntese confeccionada no final do processo e que documentava reflexões dos professores sobre o que foi escrito periodicamente nos semanários. Aliás, tais semanários, pareceu operar como um modo de lidar com um enfrentamento regular do professor formador, o de que uma cultura de registro sobre a própria prática era uma tarefa difícil de ser implementada e mais ainda de ser cultivada. Durante a elaboração do portfólio, os professores em formação tinham a possibilidade de fazer uma revisão sobre sua jornada ao longo do período a que se referia o registro. Nessa revisão, havia também a possibilidade de pensar e refletir sobre o que foi estabelecido no início como meta e sobre o que, efetivamente, foi cumprido. Refletia-se sobre os desafios que lhes foram impostos – pelo formador na universidade, pelo coformador na escola e pelas circunstâncias desses dois cenários – e como lidou com tais enfrentamentos. Ainda, nessa abordagem que envolvia o trabalho com portfólio, refletia-se sobre sua própria atuação docente nos momentos em que promoveu intervenções na escola, para que houvesse a provocação de uma perspectiva muitas vezes necessária de replanejamento das ações. Deste modo, o portfólio atuava também como uma possibilidade de inserir as dificuldades do fazer docente inicial como uma meta a ser transposta. Nesse sentido, os registros documentados no portfólio atuavam como um parâmetro de autoavaliação. Não se tratava de um registro em que o estudante descrevia se gostou ou não de uma determinada atividade, essa questão do gosto até poderia figurar no portfólio, no entanto, havia também outros critérios que deveriam ser levados em consideração, como: o futuro docente estabeleceu uma determinada meta de trabalho durante uma intervenção na escola, que tinha a ver com a aprendizagem de um novo conceito pelos alunos, o que se esperava na análise do portfólio era o resultado da proposta, ou seja, os alunos aprenderam? Não aprenderam? Se aprenderam, esse registro no portfólio atuava como um germe gerador de satisfação, aspecto que tendia a operar positivamente no processo de autorregulação do licenciado. Se não aprendeu, o registro atuava como motivador para que na próxima vez, o futuro professor mantivesse atenção a outras possibilidades de

trabalho. Entretanto, não se tratava de uma mera coleção ou organização significativa de materiais referente ao percurso do professor em formação, penso que isso seria ter do portfólio uma visão meramente instrumental de seleção e ordenamento de evidências de aprendizagem, que seriam colocadas em um formato para serem apresentadas, o que reduziria seu potencial crítico e reflexivo, como lembra Roberto. Isso tudo, porém, exigia um acompanhamento, isto é, além da avaliação do portfólio no final do processo, tendia ser necessário que o formador observasse e encaminhasse as demandas que surgiam ao longo do trabalho e que eram sinalizadas pelos estudantes nos semanários. Além disso, com vistas à sistemática inerente ao trabalho com o portfólio, podia ser que fosse demandada do professor formador a elaboração e emprego de alguma estratégia que operasse como uma possibilidade de alimentação de tal sistemática, no caso de Roberto, por exemplo, essa estratégia ocorreu de duas maneiras: com a utilização de uma plataforma digital em que os estudantes postavam seus semanários; e com o acompanhamento dessas postagens, por parte de um de seus orientandos de doutorado, que periodicamente fazia uma devolutiva com impressões sobre os registros dos professores em formação. Logo, nessa abordagem que mobilizava o portfólio, o formador atuava também como uma espécie de questionador, pois se inseria em um exercício de elaboração de contextos diversificados para o desenvolvimento da autoavaliação dos estudantes, de modo que o licenciando tivesse a possibilidade de transformar uma ação de autocontrole frente às questões do formador.

No caso de trabalho com o caderno, observo que, para Laura, Maria Rosa e Eugênio, ele se configurava em uma forma de registro sobre o que acontecia nos encontros promovidos nos espaços formativos da escola e da universidade. Mas, a depender das demandas de cada proposta de trabalho, o caderno atendia a determinadas especificidades que diziam do contexto – público, interesses, relações, época, possibilidades. No caso de Laura e Maria Rosa, o caderno não cumpria uma função sistemática de escrita, mas, além de ser uma forma de registro dos acontecimentos vividos pelos professores em formação estando com os outros, sem necessariamente atender a um padrão de escrita, operava como possibilidade de reflexão sobre esses acontecimentos, essa produção parecia acompanhar uma fundamentação de que o processo formativo se constrói na relação que os sujeitos em formação estabelecem entre si e com os sujeitos formadores, logo, nesse caderno, além das descrições do que acontecia nos cenários ocupados pelos futuros professores, havia sempre uma preocupação em assinalar as impressões de quem escreveu sobre o que foi vivido estando com os outros – colegas, alunos, professores. Nesse sentido, segundo o que pude perceber a partir dos depoimentos de Laura e Maria Rosa, não havia nessa abordagem envolvendo cadernos, a princípio, uma definição de

temas, eles surgiam no processo e comumente tinham a ver com o debate que decorria da troca de cadernos entre os integrantes do trabalho, assim, os registros nos cadernos tendiam a operar como uma forma de posicionamento, um modo de expressar o que estava guardado e frequentemente não é compartilhado, eram pensamentos que decorriam da ação de ler, pensar, refletir, debater e escrever. Por isso, não existia a orientação de uma escrita formal, mas um registro que trouxesse reflexões sobre as experiências vividas, algumas vezes, em diálogo com a teoria posta em discussão, logo, essa abordagem tinha a ver também com sentimentos, com certa vontade de querer fazê-la. Disso, parecia decorrer um desafio que tinha a ver com o fomento por parte do professor formador desse gosto pelo ato de escrever, sobre isso, uma possibilidade explorada por Laura e Maria Rosa pareceu ser o próprio comprometimento com a escrita, sobretudo nos cadernos coletivos. Nesses registros, dentre outros aspectos, tal qual os estudantes, respondiam e faziam questionamentos a partir dos demais registros e propunham reflexões sobre os escritos dos estudantes. Entretanto, para isso, além de tempo, me pareceu ser necessário que o professor assumisse uma posição mais horizontalizada em relação ao debate, para que seus posicionamentos, além de mediar os diferentes pontos de vista, de algum modo não restringissem sobremaneira a disposição dos estudantes em escrever, que já era afetada por tensões que naturalmente decorriam da circulação dos cadernos. No caso do trabalho desenvolvido por Eugênio, embora alguns aspectos se aproximassem daquilo que era desenvolvido por Laura e Maria Rosa, os cadernos pareciam cumprir uma organização mais sistemática de trabalho, e essa ideia decorreu, por exemplo, da indicação da forma de registro feita em seu depoimento: os cadernos eram individuais; com formato pequeno e com capa dura; cada registro não devia possuir mais que duas páginas, pois, nesse formato, não havia a necessidade do emprego de um tempo demasiadamente longo para escrita; e, além de tal registros, os alunos eram seriamente orientados a elaborar um desenho sobre algum acontecimento, sobretudo da escola, que de algum modo o tivessem marcado. A opção pelo o que registrar era sempre livre, mas, a partir da orientação do formador, os registros deviam sempre ser acompanhados de justificativas que refletissem os motivos pela escolha do acontecimento registrado. Desses registros, decorriam temas que necessariamente eram objetos de observação por parte dos estudantes nas próximas vezes em que estivessem no mesmo cenário ou vivendo uma circunstância parecida. Para Eugênio, trabalhar com o caderno era um modo de lidar com certa materialidade da história sobre a formação de professores em que estava imbricado. No entanto, disso decorria um enfrentamento operacional que também parecia ser objeto de atenção por parte de Laura e Maria Rosa, isto é, os cadernos também eram vistos como possibilidades de documentar o

processo que envolvia a formação dos professores, logo, o armazenamento tornava-se um problema a ser resolvido. No gabinete de Eugênio, por exemplo, as paredes estavam todas preenchidas com armários que guardavam os cadernos dos diversos anos de trabalho. Maria Rosa, além de manter em sua sala na universidade alguns exemplares, informou que armazenava várias dezenas de cadernos em casa, pois, além de documentar, tais cadernos poderiam cooperar com a organização de ações futuras.

Sobre o trabalho com cartas, com atenção ao depoimento de Laura, percebo que se tratou de uma possibilidade de continuação e ampliação do diálogo que se estabeleceu nos encontros promovidos nos espaços formativos em que se inseria. Nesse contexto, a carta possuía a forma de uma escrita em primeira pessoa que comumente mantinha atenção ao tipo de leitor a que a carta se referia, pois a linguagem a ser empregada em sua produção, devia ser adequada à leitura de quem recebia a carta, ou seja, nessa abordagem narrativa envolvendo o trabalho com escrita de carta, o interlocutor, aquele ao qual a carta se destinava, nunca era perdido de vista durante a produção, nesse sentido, a carta se caracterizava pelo envolvimento de um remetente e um destinatário. Vale ainda lembrar que, em termos de formato, alguns elementos caracterizavam essa narrativa, como: a demarcação do local e a data em que se escrevia; a indicação do destinatário ao qual a carta se referia; uma saudação no início da escrita; a interlocução posta em discussão; por fim, uma despedida daquele ao qual a carta seria remetida. Nesse sentido, o que pareceu diferenciar a carta das demais abordagens apresentadas nos depoimentos de meus entrevistados, foi o compromisso implícito em seu emprego, de diálogo com um interlocutor previamente especificado, circunstância que tendia a tornar o processo de interlocução mais suavizado, já que se conhecia de antemão o leitor da carta, e assim podia-se, por exemplo, prever os questionamentos e interesses que possivelmente surgiriam e, deste modo, ampliar os argumentos de forma a adequá-los aos interesses de quem a carta se destinava. A partir da análise do depoimento de Laura, foi possível perceber que as cartas operavam no contexto formativo liderado por ela, como possibilidade de exposição aos colegas e aos formadores – professores da escola e da universidade – o que estavam aprendendo junto a eles. O desafio posto ao formador diante da compreensão da carta como uma possibilidade de ampliação de diálogo, tinha a ver com a necessidade de um envolvimento também por parte do formador com a elaboração de cartas em resposta às cartas recebidas. Neste caso, o tempo não me pareceu ser um fator limitante, pois a carta conservava uma certa necessidade de um tempo de maturação, por parte do leitor, para que houvesse uma compreensão sobre as ideias dispostas no texto, isto é, a expectativa da resposta também me pareceu fazer parte desse conceito de trabalho com as cartas. Mas, por

outro lado, quem remetia uma carta, de algum modo, desejava uma resposta, por isso havia de ser considerado um tempo razoável para tal elaboração. E isso tudo, certamente, devia ser objeto de estudo e discussão diante da possibilidade de negociação de uma implementação do trabalho com cartas no processo de formação docente. Penso que, com atenção a esses aspectos e por se tratar de um gênero de escrita mais próximo da oralidade, a carta foi escolhida como uma das formas de trabalho desenvolvido por Laura, porque operou como um modo de estreitar os vínculos dos futuros professores com os demais estudantes e com os formadores. Já no caso de Roberto, ainda que a forma das cartas se mantenha muito próxima ao que é mencionado por Laura, as cartas eram produzidas para si, isto é, o interlocutor era a própria pessoa que escrevia e isso funcionava como uma possibilidade de ampliação do trabalho com sua perspectiva de formação com vistas à autorregulação dos licenciados, e as cartas nesse contexto, operavam como uma tomada de consciência sobre o que era feito e sobre o que deveria ser feito. Pois, para Roberto, quando o professor em formação executava seu planejamento de trabalho e resultados começavam a surgir, isso funcionava como um fator motivacional de continuação de elaboração do planejamento e de aguçamento de sua habilidade e competência de se sentir um professor em formação autônomo e crítico. Para o formador, ficava o desafio de leitura das cartas produzidas pelos estudantes e de pensamento sobre como poderia intervir para ajudá-los a realizar as metas estabelecidas.

Pensando no trabalho com pipocas pedagógicas, Laura e Bernadete sinalizaram que essa abordagem cultivava formas de escrita em primeira pessoa, que eram produzidas com a premissa de não esgotarem seus significados no registro. Tratava-se de narrativas curtas, com toques literários, sem compromisso com a formalidade, sobre situações de sala, que eram produzidas com a intencionalidade de fomentar uma atitude de atenção e reflexão por parte do professor em formação sobre tudo o que lhe acontecia nesse processo. Pequenas narrativas que, produzidas de maneira breve e singular, buscavam trazer à tona a sensibilidade de quem escrevia frente ao que lhe passou e que deixou alguma marca. Uma espécie de crônica do cotidiano produzida por professores, uma narrativa que versava sobre os acontecimentos que tinham lugar na escola, por exemplo, e em que os protagonistas eram os alunos, os professores, os professores em formação e, sobretudo, a relação entre ambos. Entretanto, essa não parecia ser uma regra que estabelecia o que podia ser ou o que não podia ser caracterizado como uma pipoca pedagógica, talvez, a regra fosse não ter uma regra fixa ou gênero que definisse o que se devia compreender como uma pipoca pedagógica. Logo, elas eram produzidas não apenas na materialidade da folha em que se desejava compor uma pipoca, mas também figuravam, no corpo de e-mails trocados entre os integrantes do processo formativo,

nas atas de um encontro formal, nos relatos orais em meio a uma reunião ou, simplesmente, em meio a um comentário em um encontro informal. Tinham a ver com a transformação de uma situação vivida em um texto vibrante em que se fazia uma reflexão, por exemplo, sobre o que podia o professor, o que podia ser a sala de aula, o que podia ser o ensino e o que podia ser a formação docente. O desafio aos formadores nesse caso, era se deixar afetar pelo o que as pipocas pedagógicas produzidas pelos estudantes poderiam fazer refletir e a partir disso, quem sabe, também produzirem suas próprias pipocas, talvez, por exemplo, como uma forma de provocação sobre as pipocas produzidas pelos estudantes, propondo que não limitassem essa produção à uma descrição. Para Bernadete, por exemplo, esse tendia a ser um trabalho com potência de despertar uma capacidade e uma postura desejante dos docentes em formação de se colocarem mais atentos a tudo o que acontecia, porque cada mínimo detalhe poderia disparar uma pipoca pedagógica no momento de observação ou mais adiante no processo. Com isso, os registros deixaram de ser uma obrigação de escrita de tudo o que acontecia, por exemplo, durante o acompanhamento de uma aula na escola, e passaram a se ocupar com outras nuances que envolviam uma aula, isto é, um desejo de registrar algo além do que estava explícito naquele cenário, analisar o que havia além do cenário.

No que se refere ao trabalho com a produção com narrativas por meio da abordagem da História Oral, lembro que esse trabalho se dedicava à produção de fontes narrativas históricas, ainda que o trabalho a ser desenvolvido não tivesse necessariamente uma inclinação historiográfica, isto é, com a prática de escrita de uma história, e comumente, tais narrativas eram caracterizadas por uma elaboração disparada por uma situação de entrevista. No contexto da formação de professores, como a proposta desenvolvida pela Heloisa, algumas etapas inerentes ao trabalho com tal metodologia singularizavam essa produção, como: estudo dos fundamentos da História Oral; pesquisa sobre o tema a ser trabalhado; elaboração de um roteiro de questões para uma entrevista; seleção e contato com um sujeito disposto a colaborar com o estudo; a entrevista propriamente dita com a gravação da conversa; transcrição e posterior textualização do diálogo; e, por fim, legitimação da narrativa pelo colaborador do trabalho. Tal proposta, além de operar como uma possibilidade de conhecimento, estudo e aprofundamento do tema em questão, criava a possibilidade de contato entre o futuro professor e alguém com ampla circulação de trabalho com o tema. Nesse processo, ao formador, dentre outros aspectos, competia o trabalho de indicação do(s) tema(s) de estudo segundo seu planejamento; indicação e acompanhamento, tanto do estudo sobre os afazeres da História Oral, quanto da pesquisa inicial sobre tema para elaboração do roteiro de questões; ajuda no contato com o possível colaborador; e orientação sobre as possíveis dúvidas em

relação aos demais processo que envolviam a entrevista, a transcrição a textualização e a legitimação do texto. Aliás, a textualização era caracterizada nesse processo como a narrativa produzida com vistas a composição da fonte histórica, durante sua produção, além de um exercício de elaboração em que se buscava editar a transcrição da entrevista respeitando os dados fornecidos pelo entrevistado, havia um intenso trabalho de estudo e pesquisa sobre tais dados, ampliando-os, sempre que possível, por meio de notas de rodapé. Entretanto, o trabalho com a História Oral em processos de formação de professores, podia não se limitar ao envolvimento dos estudantes com a tal metodologia, era possível que narrativas produzidas em outros estudos fossem trazidas para esse cenário, por exemplo, como um modo de ampliação das possibilidades de compreensão sobre uma determinada temática. Diante dessa possibilidade, cabia ao formador o desafio de inventariar narrativas que se relacionassem com a temática de trabalho proposta e fomentar a discussão entre os licenciandos – por meio de questionamentos ou leitura de trechos da narrativa – de modo que eles se envolvessem em um processo de produção de significados sobre a narrativa registrada e, deste modo, relacionando-a com o tema posto em debate.

Com vistas à possibilidade de trabalho na formação de professores com uma abordagem interessada na produção e divulgação de narrativas por meio de trabalhos acadêmicos, Laura sinalizou em seu depoimento que essa proposta se alinhava a uma perspectiva que compreende a formação de professores, dentre outros aspectos, como um processo de comprometimento com o desenvolvimento de um trabalho coletivo e que se ocupava da legitimação dos saberes que eram produzidos, por exemplo, no cotidiano escolar. Por isso, buscava sempre trazer à cena em suas publicações – enquanto pesquisadora legitimada pelo cenário acadêmico – as produções de seus alunos, fosse por meio de coautoria de artigos ou por meio de citações dessas produções em seus próprios textos. A proposta de trabalho com a mobilização de narrativas produzidas pelos estudantes nessa perspectiva, alinhava-se a possibilidade de que os futuros docentes pudessem habitar e produzir junto as culturas em que se inseriam, a saber: universidade e a escola. Entretanto, tal mobilização não se direcionava a um propósito de adequação das produções aos moldes prescritos nessas culturas, isto porque a intenção era de que os alunos conseguissem, de algum modo, participar da vida e da história da universidade e da escola sem abrir mão de sua própria forma de expressão. Tratava-se, nesse sentido, de escritas irreverentes com o potencial de anunciar outras possibilidades de registros que permitissem, por exemplo, escapar dos trilhos habituais de publicações acadêmicas. Pois, tais produções materializam os sentimentos, paixões, desejos, angústias, incertezas, dentro outros aspectos gerados durante o processo formativo formal, mas que não

desconsideravam as demais vivências dos professores em formação nos outros espaços que habitavam na vida. Penso que essa possibilidade de trabalho abriu uma discussão – envolvendo formadores, professores em formação e veículos de divulgação acadêmica – que tratava da abertura para aquilo que os estudantes podiam ou não falar, ou sobre quando podiam falar. Aliás, esse me pareceu ser um desafio latente de tal proposta, ou seja, com essa abordagem o formador precisava estar aberto a ouvir, a ler, a conversar sobre o que ouvia, o que lia. Além de tempo, ele precisava assumir uma posição de horizontalidade frente aos estudantes para, inclusive, receber críticas e sugestões; tratava-se, inclusive, da reivindicação de um perfil de formador diferente, isto é, que mantivesse ativa, além da disposição de escutar e falar, a abertura para acolhimento de experiências e saberes que não se restringiam ao planejamento.

Nesse sentido, penso que essas diferentes abordagens – diário, portfólio, caderno, carta, pipoca pedagógica, História Oral e escritos acadêmicos – ao serem implementadas em um contexto de formação docente exigiam de algum modo que o professor formador revisasse sua própria prática de formação, pois, em alguns casos podia ser que ao se lançar à utilização de uma abordagem, esse modo de mobilizar a narrativa no contexto de formação docente, o fazia reconfigurar o próprio modo de pensar, para buscar compreender de um modo mais claro o que essa prática e suas implicações tinham sobre os alunos e sobre sua própria atuação.

Tramas procedimentais: a História Oral mobilizada

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? – Pergunta Kublai Khan. – A ponte não é sustentada por esta ou por aquela pedra – responde Marco, – mas sim pela linha do arco que elas formam. Kublai Khan permanece silencioso, refletindo. Depois acrescenta: – Porque me falas das pedras? É só o arco que me importa. Polo responde: – Sem pedras não há arco.

As cidades invisíveis, Italo Calvino (1994, p. 85).

A título de introdução da descrição dos procedimentos que operei em minha pesquisa, passo a tratar dos aspectos que envolveram este trabalho e os procedimentos que foram implementados para que pudesse compor as narrativas dos professores coordenadores de área dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, em vista de que é a partir dos depoimentos desses sujeitos e da articulação deles com uma série de outras fontes às quais tive acesso durante a execução desse estudo, que almejei apresentar minhas compreensões sobre a mobilização de narrativas na (e para a) formação formal de professores. Nesse sentido, as narrativas dos coordenadores de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro figuram nesta pesquisa como dados disparadores de perspectivas para a elaboração de minha compreensão de como as narrativas vêm sendo mobilizadas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

De modo particular, vale pontuar o início de nosso – meu e de Heloisa da Silva – envolvimento com o subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro, que se deu anteriormente ao começo formal desta pesquisa, isto é, um acompanhamento que se iniciou antes de meu ingresso como aluno regular no programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp/Rio Claro¹. A professora Heloisa, minha orientadora, atua como coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática desde o início do ano de 2014, mas, desde 2010 acompanha as atividades como professora colaboradora do Programa². No que se refere ao meu envolvimento, atuo como professor colaborador do subprojeto Pibid/Matemática desde o começo do ano de 2014. Vale realçar que desde o início dessa colaboração, a cada

¹ Meu ingresso oficial no curso de doutorado deste programa ocorreu no mês de março do ano de 2015.

² Atualmente, a professora Heloisa é coordenadora de área do subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro em parceria com o professor Roger Miarka, que também atua junto ao Departamento de Educação Matemática da mesma instituição. Juntos, Heloisa e Roger foram os proponentes do subprojeto Pibid/Matemática, iniciado no ano de 2014. Em meados desse mesmo ano, o professor Roger se afastou das atividades da Unesp/Rio Claro e, conseqüentemente, do trabalho de coordenação de área do subprojeto Pibid/Matemática, para a realização de um estágio de pós-doutoramento na Universidade Autônoma de Barcelona – UAB, na Espanha. No período de um ano, as funções do professor Roger frente ao subprojeto Pibid/Matemática, foram substituídas pela professora Rúbia Barcelos Amaral, também docente vinculada ao Departamento de Educação Matemática da Unesp/Rio Claro. Ao retornar, em meados de 2015, o professor Roger reassumiu seu posto de coordenador de área frente ao subprojeto Pibid/Matemática.

ano, até 2017, fui responsável pela orientação de uma dupla de bolsistas³ no desenvolvimento das atividades propostas pelo Pibid na universidade e na escola⁴.

Esse meu envolvimento com o subprojeto Pibid/Matemática teve início, a convite da professora Heloisa, ainda durante à finalização de minha pesquisa de mestrado ocorrida no mês de maio de 2014⁵. Essa pesquisa de mestrado que desenvolvi em Tizzo (2014), também sob orientação da professora Heloisa, estava diretamente ligada aos interesses de um projeto maior de responsabilidade da orientadora, iniciado em 2010, que tinha por título *A História Oral como recurso no desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores de Matemática* cujo desenvolvimento junto ao de outras pesquisas do grupo culminaram na criação da linha de pesquisa *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção* no interior do Ghoem. Em linhas gerais, a proposta que vinculou intervenção e investigação, buscou mobilizar os fundamentos e os recursos da História Oral em atividades estrategicamente elaboradas para a formação de professores que ensinam matemática. O objetivo foi analisar as estratégias, aplicadas em disciplinas de cursos de licenciatura em

³ Os orientadores são professores do Departamento de Educação Matemática da Unesp/Rio Claro, mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática que atuam como professores colaboradores do subprojeto Pibid/Matemática, acompanhando de maneira mais próxima uma dupla ou trio de bolsistas Pibid. Nesse acompanhamento, fazem sugestões de atividades, pensam junto aos alunos em intervenções na escola, sugerem leituras e estimulam a escrita. Comumente os orientadores fazem um encontro de uma hora, a cada quinze dias, com seus orientandos, tais encontros acontecem de maneira alternada às reuniões gerais do grupo formado pelos integrantes do subprojeto Pibid/Matemática que também são realizadas quinzenalmente.

⁴ Uma apresentação mais ampla da atuação da professora Heloisa da Silva como formadora e como coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática está disponível na textualização que elaborei junto com a professora, no texto desta tese intitulado: *A Identidade do Pibid não é Fixa: depende de quem fala*. Inclusive, em tal seção também são expostas e detalhadas as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento – no momento de elaboração do texto – por esse subprojeto.

⁵ Pesquisa de mestrado intitulada “A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática”, também orientado pela professora Heloisa, em que tive como propósito elaborar uma compreensão sobre as contribuições, limitações e potencialidades da História Oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina Política Educacional Brasileira, a partir de uma intervenção junto a esta disciplina do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Na intervenção, busquei exercitar a História Oral como uma abordagem possível para o tratamento de temas trabalhados na referida disciplina; já na investigação, a História Oral foi adotada como uma metodologia de pesquisa. Os resultados foram apresentados a partir de duas temáticas, uma relativa à formação formal de professores de Matemática e outra às possibilidades trazidas pelos procedimentos comumente utilizados em História Oral à disciplina Política Educacional Brasileira. Em linhas gerais, eles apontam que a História Oral, como uma abordagem didático-pedagógica: valorizou o contato de futuros professores com experiências narradas (por docentes em exercício) sobre situações escolares, colocando os licenciandos em um exercício de compreensão dos aspectos que as circundam; promoveu inversões de opinião por parte dos estudantes acerca dos temas investigados, o que concordo caracterizar os processos de formação (de professores de Matemática); constituiu-se como um caminho de inscrição do percurso pessoal e profissional dos licenciandos na História. A pesquisa evidencia uma iniciativa que acena para a contemplação e poderá balizar uma futura implementação da História Oral no plano de atividades da disciplina Política Educacional Brasileira em cursos de licenciatura em Matemática. Informações adicionais estão disponíveis em: TIZZO, S. V. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógica na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

Matemática e Pedagogia e em cursos de extensão para professores em serviço, considerando suas possibilidades e limitações para aqueles contextos formativos. Três pesquisas de mestrado, uma iniciação científica e um artigo vinculado a esse primeiro projeto foram desenvolvidos abrangendo disciplinas de um curso de licenciatura em Matemática, de um curso de Pedagogia e um curso de extensão. A saber: Tizzo (2014), Zaqueu (2014), Flugge (2015), Andrade (2012) e Silva (2013).

Como uma proposta para o doutorado, a princípio, desejava ampliar o panorama de investigação do estudo que desenvolvi em Tizzo (2014), isto é, ao invés de trabalhar com um cenário específico e temporalmente limitado como é o caso de uma disciplina, optei, inicialmente, propor a História Oral como uma abordagem possível para o desenvolvimento das frentes de atuação de uma política pública para a formação de professores de Matemática, ou seja, desenvolver e elaborar uma compreensão sobre as potencialidades da História Oral em envolvimento com os afazeres do subprojeto Pibid do curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro. Entretanto, em meio aos arranjos iniciais do projeto para o doutorado, percebemos – Heloisa e eu – o desenho de uma forma potencialmente pretensiosa da pesquisa, isto é, dizer que a metodologia da História Oral e posteriormente as narrativas constituídas com vistas a este método sobre uma determinada temática, eram potenciais para o processo de formação formal de professores, sem antes lançar um olhar sobre as mobilizações de narrativas em outros espaços formativos do Pibid.

Foi deste modo que minha proposta de pesquisa, juntamente com o projeto maior sob responsabilidade da professora Heloisa, foi ganhando novos contornos e passou a se interessar em *Como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro?* Objetivamente busco apresentar uma compreensão elaborada sobre as mobilizações das narrativas na e para a formação de professores no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

Já o projeto que abriga essa minha proposta e que é intitulado *Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)* tem como objetivo investigar e elaborar compreensões sobre mobilizações de narrativas na e para a formação formal de professores em diferentes áreas do conhecimento e espaços formativos, como também adaptar, elaborar, aplicar e analisar estratégias com as narrativas para a formação de professores que ensinam Matemática, narrativas essas sobre a Matemática e seu ensino, instituições de ensino (escolas, universidades), e, mais amplamente, sobre Educação (Matemática) (SILVA, 2016).

Apresentadas essas considerações, para o desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente disparei meus afazeres por meio de uma busca e análise dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, disponíveis no projeto institucional do Pibid da Unesp proposto ao edital nº 061/2013 da Capes no ano de 2013⁶. Nele, além de serem dissertados alguns pontos que versam sobre a composição de cada subprojeto, isto é, elementos que me possibilitaram iniciar a elaboração de um traçado histórico sobre o Pibid e que está apresentado nesta tese, no texto intitulado *Sobre o Pibid: marcas de uma política de formação docente em transformação*, pude perceber o cotejamento de algumas intenções, por parte dos proponentes dos subprojetos, de se implementar um *modus operandi* que trouxesse à cena elementos do que em nossos afazeres temos compreendido por narrativas.

Inclusive, foi por meio dessa análise inicial do projeto institucional do Pibid na Unesp, que tive a oportunidade de constatar, o que já havia sido apontado pela professora Heloisa, isto é, atualmente na Unesp/Rio Claro existem sete subprojetos Pibid em desenvolvimento nos cursos de licenciatura deste campus da universidade, a saber: Ciências Biológicas; Educação Física; Física, Geografia; Interdisciplinar EJA – que abriga professores em formação dos cursos das áreas de Biologia, Geografia e Pedagogia; Matemática; e Pedagogia.

Em meio à análise do projeto institucional do Pibid na Unesp, disparei uma busca por produções escritas pelos sujeitos envolvidos nos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Tal busca teve por intenção conhecer e, de certo modo, rastrear as atividades em progresso nesses grupos⁷. Alguns exemplos dos trabalhos encontrados e analisados dos diferentes subprojetos em que me envolvi foram: Ribeiro e Carvalho (2013); Damiano et al (2014); Miguel e Camargo (2014); Ramos e Souza (2014); Zeni et al (2014); Benetti, Ramos e Cruz (2015); Chaluh et al (2015); Iochite e Souza (2015); Sacilotto e Chaluh (2015); Iochite, Costa e Souza (2016); e Furlanetti e Camargo (2016).

Juntamente com o processo de análise do projeto institucional do Pibid na Unesp e da leitura das produções escritas por integrantes dos sete diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, como mais uma atividade entre esse rol de primeiras ações que efetivei em

⁶ Essa primeira análise do projeto institucional Pibid da Unesp, iniciada em meados do mês de junho de 2015, foi oportunizada pela professora Heloisa que, por ser professora coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática, dispunha deste material na íntegra. Tal projeto institucional, em linhas gerais, além de ser proposto com vistas à manutenção dos subprojetos Pibid em desenvolvimento na Unesp desde de 2009, também objetivou a inserção e início de novos subprojetos na instituição. Nos Anexos desta tese apresentamos um recorte do projeto institucional em que consta a introdução do Pibid na Unesp e as descrições dos subprojetos atualmente em desenvolvimento na Unesp/Rio Claro.

⁷ A análise do projeto institucional e o contato com a professora Heloisa da Silva, possibilitaram o levantamento de alguns nomes que tivemos como referências para a busca das produções escritas em cada subprojeto e, posteriormente, o contato pessoal que estabelecemos com os coordenadores e as coordenadoras desses subprojetos.

minha pesquisa, no dia 02 de junho de 2015, tive a oportunidade de acompanhar um evento de integração e avaliação dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. O primeiro evento com essas características a ser realizado neste campus da Unesp, envolvendo o projeto iniciado em 2014. Nessa ocasião, participaram da atividade, que também objetivou apresentar as ações do Pibid para a coordenadoria institucional do programa, os integrantes dos sete subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro⁸.

Essa foi uma oportunidade de conhecer, pessoalmente, os coordenadores de área, os supervisores e os bolsistas dos subprojetos Pibid deste campus da Unesp. Tal encontro, também serviu para deflagrar pistas da mobilização de narrativas no processo de formação formal de professores no âmbito do Pibid da Unesp/Rio Claro. Alguns exemplos do que pude observar nesse evento são: os subprojetos Pibid/Geografia e Pibid/Pedagogia, coordenados respectivamente pelas professoras Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho e Laura Noemi Chaluh, que por meio de relatos de cunho literário, denominados *Pipocas Pedagógicas*, buscam promover uma reflexão sobre as experiências dos alunos de iniciação à docência na escola; o subprojeto Pibid/Interdisciplinar EJA, coordenado pela professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo que, guiado pelo eixo *Eu, ser humano, articulador, leio e penso o mundo que habito*, explora as histórias de vida dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); o subprojeto Pibid/Educação Física, coordenado pelo professor Roberto Tadeu Iaochite que trabalha com *portfólios reflexivos* visando colaborar com a reflexão dos futuros docentes sobre os modos de ser professor, diferentes daqueles comumente abordados; o subprojeto Pibid/Física, coordenado pelo professor Eugênio Maria de França Ramos que tem incentivado a reflexão dos alunos sobre a profissão docente, por meio de *cadernos de registros* e confecção de *desenhos* sobre as atividades na escola; e o subprojeto Pibid/Ciências Biológicas, que foi proposto pela professora Dalva Maria Bianchini Bonotto, mas, atualmente é coordenado pela professora Bernadete Benetti, que explora o trabalho com *relatos individuais*⁹.

⁸ Esse evento foi a primeira iniciativa de socialização das atividades entre os subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro vinculados ao Edital nº 061/2013 do Pibid/Capes. Posteriormente, nos dias 08 e 09 de junho de 2016, ocorreu um novo encontro (I Enpurc – I Encontro Pibid Unesp Rio Claro), organizado pelo subprojeto Pibid/Geografia que colocou em discussão a relação existente entre a Educação Básica e a Universidade Pública e qual a sua importância para a formação inicial e continuada de professores. Participaram do evento professores coordenadores dos subprojetos do Pibid da Unesp/Rio Claro, professores co-formadores (supervisores e outros professores) das escolas parceiras, pibidianos e ex-pibidianos.

⁹ Neste texto em que trago à tona os procedimentos empreendidos em minha pesquisa, pontuo apenas um “aperitivo” das atividades em desenvolvimento nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Uma apresentação mais consistente dos professores coordenadores e de suas atividades frente a cada subprojeto é apresentada nos textos iniciais desta tese intitulados: *É a partir da escrita e da fala que assumimos o nosso lugar no mundo; Que o aluno tenha condições de ser autônomo na construção do seu próprio conhecimento; Pensamento que se*

De modo particular, sobre o subprojeto Pibid/Ciências Biológicas, infelizmente, não foi possível estabelecer um espaço de interlocução entre minha pesquisa e o subprojeto. Embora tenha havido diversos contatos, a incompatibilidade de horários inviabilizou um encontro para a realização, por exemplo, de uma entrevista com a professora coordenadora do subprojeto. Por essa razão, fica o registro de que toda vez em que me refiro às mobilizações de narrativas nos distintos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, faço referência a seis subprojetos, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar/EJA, Matemática e Pedagogia. Pois, foi com esses subprojetos que tive efetivamente a oportunidade de interagir e entrevistar seus coordenadores de área.

Para a continuidade da proposta de pesquisa, como já mencionado, lancei mão dos procedimentos comuns à metodologia da História Oral, seguindo os protocolos de pesquisa que têm sido negociados entre os pesquisadores que aderem a esta perspectiva como uma possibilidade metodológica em potencial para pesquisas e estudos em Educação Matemática. Como sinaliza Martins-Salandim (2007), embora essas tramas procedimentais não sejam rigidamente aplicadas seguindo um mesmo padrão de forma estática, ficam estabelecidos alguns procedimentos, relativamente estáveis, por exemplo, inicialmente, depois da definição da questão norteadora da investigação – que, invariavelmente, apresentou as primeiras compreensões relacionadas à temática –, iniciei uma investigação preliminar sobre os documentos e pesquisas que versam sobre o assunto das entrevistas a serem registradas para, em seguida, iniciar a elaboração de um roteiro de questões, propus uma pré-seleção dos depoentes, realizei e registrei as entrevistas gravadas e/ou filmadas e, posteriormente, avancei na pesquisa com o tratamento dessas entrevistas (transcrição das entrevistas, textualização, conferências e assinatura de carta de aceite pelos depoentes), com o propósito de torná-las fontes históricas e de análise dos aspectos que norteiam meu estudo.

No processo de desenvolvimento do trabalho, que não foi linear¹⁰, considero que a análise inicial dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro – disponíveis no projeto institucional –, a apreciação de algumas produções escritas dos envolvidos com tais subprojetos, a

produz na ação de ler, pensar, escrever...; Pipocas Pedagógicas: um refinamento para a percepção das coisas; Os acasos do espaço escolar são oportunidades de discussão e de problematização; e A Identidade do Pibid não é Fixa: depende de quem fala.

¹⁰ Justifico essa marca no texto em função de uma aparente linearidade que o texto escrito ao se impor pode expor. Minha intenção é elucidar que os procedimentos que engendrei nessa pesquisa se deram de maneira não linear, isto é, temporalmente alguns foram seguidos, outros mais espaçados, e, ainda, outros concomitantes. Aliás, esse apontamento parece ir ao encontro das considerações de Lüdke e André (1986, p. 23) que avaliam não haver a possibilidade de se precisar um instante de separação entre os procedimentos de uma pesquisa qualitativa, uma vez que é no fluxo de acontecimentos do trabalho que eles “se interpolam em vários momentos, sugerindo apenas um movimento constante no confronto teoria-empíria”.

participação em eventos promovidos pelo Pibid e nosso envolvimento com as atividades em desenvolvimento pelo subprojeto Pibid/Matemática, serviram para disparar a composição de um roteiro de primeiras questões para as entrevistas que seriam realizadas com os professores coordenadores dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro¹¹.

Entretanto, em meio ao processo de elaboração das questões para o roteiro e dos estudos sobre a metáfora cartográfica, que inicialmente me propus trabalhar, percebi que conduzir as entrevistas, exclusivamente, por meio de um roteiro de questões abertas, mas pré-estabelecidas, de algum modo potencializava minha insegurança em relação ao primeiro contato com o(a) professor(a) colaborador(a) para a realização da entrevista. Por isso, um modo de diminuir essa insegurança inicial e, ao mesmo tempo, disparar a conversa com o(a) professor(a) colaborador(a), foi a exploração da ideia de iniciar o diálogo por meio de temas sobre os quais gostaria que os(as) professores(as) falassem¹².

Entendo que com esse modo de proceder, me aproximei de um tom para o trabalho que inicialmente havia aventado nesse estudo, isto é, propor uma conversa por meio de temas disparadores de perspectivas, possibilitou minha abertura e disposição aos encontros e afetos que se originaram no momento da entrevista. Mais do que depoimentos para relatar algo, em minha perspectiva, as entrevistas que realizei foram encontros e momentos de produção de novas ideias, afetos, travessias e atravessamentos.

¹¹ Nesse roteiro propus as seguintes indagações: 1) Gostaria que o(a) senhor(a) se apresentasse como gostaria que aparecesse na transcrição dessa entrevista. (Nome, formação, idade, quando e onde começou sua carreira docente, departamento atual, subprojeto Pibid que coordena, referências, pesquisa); 2) Pode, por favor, falar um pouco sobre o subprojeto Pibid coordenado pelo(a) senhor(a)? (Início do projeto; as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento; as inspirações; os principais objetivos do que diz respeito à formação de professores; sobre as ações realizadas na escola, as dificuldades; o envolvimento dos bolsistas; a escola parceira); 3) Como o senhor(a) compreende a temática “Narrativas na formação inicial de professores”?; 4) Quais os principais aspectos a serem considerados no processo de mobilização das narrativas em ações formativas?; 5) De que modo as narrativas foram ou são mobilizadas especificamente no subprojeto Pibid coordenado pelo(a) senhor(a)? (Há alguma inspiração quanto ao modo como as narrativas tem sido mobilizada em tal subprojeto? As inspirações, concepções, atividades desenvolvidas com elas); 6) Frente às suas compreensões sobre os modos de mobilizações de narrativas, o que poderia ser dito com relação às suas potencialidades e limitações no processo de formação professores?; 7) Em sua opinião, quais as potencialidades das atividades envolvendo o trabalho com narrativas na formação inicial de professores?; 8) Quais as possibilidades abertas com esse trabalho? (Com relação ao envolvimento dos alunos com as atividades, o que o(a) senhor(a) tem a dizer? Além, do envolvimento dos(as) alunos(as), considera que as atividades envolvendo narrativas despertem outros interesses? Quais? Comente, por favor. As atividades que desenvolve no Pibid têm mobilizado algumas ideias para a sua prática como professor(a)? Se, sim quais? Comente, por favor); 9) Há algum bolsista que o(a) senhor(a) gostaria de indicar para uma possível entrevista sobre as atividades envolvendo narrativas e que são desenvolvidas no Pibid?; 10) Há algum apontamento sobre seu trabalho no Pibid que não foi contemplado por esse roteiro, mas que o senhor(a) gostaria de comentar?

¹² Ainda que seja regular no Ghoem um entendimento de que o roteiro de questões para as entrevistas deve ser aberto, isto é, permitir que o entrevistador fique atento para as possibilidades que surjam durante a entrevista, sentimos a necessidade de explorar outras possibilidades que podem potencializar os movimentos da pesquisa e, de modo particular, o momento da entrevista.

Para a definição de tais temas, além da atenção às questões contidas no roteiro inicial para as entrevistas, me inspirei no trabalho de Vianna (2000) que propôs em sua pesquisa um roteiro intencionalmente fragmentado. No meu caso, selecionei cinco temas a partir dos quais gostaria que os professores falassem, tais temas, apresentados aqui em ordem alfabética, foram: APRESENTAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INSPIRAÇÕES, NARRATIVAS E PIBID.

Os primeiros contatos formais com o convite aos(as) professores(as) coordenadores(as) de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro para a participação nesta pesquisa, por meio de uma entrevista, aconteceu de modo integrado às ações anteriores, em meados do ano de 2015. A princípio, encaminhei um e-mail para cada professor(a) que levou em anexo uma cópia da carta que descrevia minhas intenções de pesquisa. A carta original, assinada por mim e pela professora Heloisa, foi deixada no escaninho de correspondência de cada professor(a) em seu respectivo departamento de trabalho¹³. Entendo que a transparência sobre os usos que serão feitos com a entrevista é de vital importância para minha pesquisa, por essa razão, com a carta formal de apresentação e convite para a pesquisa, busquei apresentar de antemão quais eram os objetivos de meu projeto, como o relato seria utilizado e qual seria o produto final. Além disso, apresentei o direito de escolha, por parte do professor colaborador, sobre a utilização ou não do anonimato e da decisão sobre quais aspectos do depoimento poderiam ser divulgados e de que forma (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015). Me mantive atento a esses cuidados éticos ao longo de todo o trabalho.

A única exceção deste primeiro contato foi em relação ao subprojeto Pibid/Matemática, isto porque, como descrito, eu e a professora Heloisa, já tínhamos um contato permanente com tal subprojeto, a orientadora Heloisa atuando como professora coordenadora e o orientando Vinícius trabalhando como professor colaborador. Inclusive, em função de nossa interação com o subprojeto Pibid/Matemática, optamos por não realizar uma entrevista, mas compor um texto sobre as atividades que vinham sendo desenvolvidas nesse subprojeto¹⁴.

¹³ Nos Apêndices desta tese apresento o e-mail padrão encaminhado aos(as) professores(as) coordenadores(as) de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro e a Carta de Apresentação formal – um compromisso ético com o(a) possível colaborador(a) – convidando os(as) professores(as) a participarem da pesquisa.

¹⁴ Tal texto intitulado *A Identidade do Pibid não é Fixa: depende de quem fala*, aborda aspectos gerais do trabalho desenvolvido no subprojeto Pibid/Matemática da Unesp/Rio Claro, coordenado no momento de desenvolvimento da pesquisa pelos professores Heloisa e Roger. Entretanto, é preciso assinalar um aspecto desse texto em particular, que ao meu ver conserva uma natureza mais explicitamente analítica, pois durante sua composição falamos sobre aspectos diretamente relacionados aos propósitos e interesses de minha pesquisa. Inclusive, apesar desse texto resultar em uma narrativa semelhante às demais, posso dizer que ao realizar a textualização, um movimento de liberdade me possibilitou a realização de mudanças além daquelas comumente empreendidas nesse processo. Além disso, a necessidade de suprir demandas que nós mesmos nos impomos teve como resultado uma elaboração mais próxima de um texto formal do que as demais narrativas deste trabalho.

Deste modo, a nosso ver, tivemos uma oportunidade alongada temporalmente de construir um texto em parceria que pode ser desenhado de acordo com as transformações ocorridas no subprojeto e, de modo especial, refletir algumas marcas de nosso envolvimento com a formação de professores¹⁵. Vale lembrar, que tal texto foi disparado pela fala da professora Heloisa na ocasião de sua participação em uma mesa redonda do I Enpurc – I Encontro Pibid Unesp Rio Claro, como já mencionado, um evento organizado pelo subprojeto Pibid/Geografia da Unesp/Rio Claro.

À medida que obtive as respostas dos(as) professores(as), fui agendando as entrevistas de acordo com a conveniência de cada coordenador(a) de subprojeto Pibid da Unesp/Rio Claro. Em razão da alta demanda de atividades dos(as) professores(as), a negociação das datas e locais para realização das entrevistas, alongou-se por praticamente um ano, levando-se em consideração que meu primeiro contato formal ocorreu no início do mês de julho de 2015. A primeira entrevista foi realizada com a coordenadora do subprojeto Pibid/Pedagogia, professora Laura Noemi Chaluh, e ocorreu no dia 26 de novembro de 2015; a segunda com o coordenador do Pibid/Educação Física, professor Roberto Tadeu Iaochite, no dia 18 de dezembro de 2015; a terceira com a coordenadora do Pibid/Interdisciplinar EJA, professora Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, no dia 27 de janeiro de 2016; a quarta com a coordenadora do Pibid/Geografia, professora Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho, no dia 03 de março de 2016; e, por fim, a quinta entrevista realizada com o coordenador do

¹⁵ Obviamente esse modo de operar com a produção de um texto rompeu com algumas cicatrizes da oralidade inerentes ao trabalho com entrevistas, o texto que produzi com a professora Heloisa foi mais “cuidado” nesse sentido. Entretanto, vale sinalizar que observo potência de trabalho tanto nesse, quanto no modo de produção que tem as entrevistas como disparadoras de perspectivas, sem que com isso tenha que estabelecer uma hierarquia entre os modos ou me distanciar do referencial teórico-metodológico com o qual me comprometo. As doses homeopáticas de composição do texto produzido junto à professora Heloisa, permeadas por inúmeras interações orais entre mim e ela sobre o trabalho no Pibid, nos possibilitaram de modo mais declarado e evidente, articular um movimento analítico sobre nossas próprias práticas no programa, as resignificando em meio ao processo de trabalho com essas práticas e ao contexto de produção do texto. É inegável que esse modo de operar impôs alguns desafios como a necessidade de tempo, desejo e inspiração para que a escrita florescesse; e esse tempo não foi apenas relacionado à ordem do pensamento e da reflexão sobre o tema proposto, mas um tempo exigido pelo processo de sistematização, organização e escrita sobre as experiências que envolviam a questão a ser tematizada. Seguindo essa linha de pensamento e compreendendo a realização de entrevistas como modo de ampliação das possibilidades de produção de uma compreensão sobre uma determinada temática de estudo, penso que além de me envolver com uma narrativa – um sujeito de carne e osso – diferente da escrita – um sujeito de tinta e papel –, a espontaneidade presente nos momentos de gravação, possibilitou explorar de um modo mais intenso o sentido que a mobilização de narrativas em processos de formação de professores tem para os professores que entrevistei. Além disso, as entrevistas ocuparam menos tempo de produção, pois em um único encontro foi possível tratar sobre o tema de interesse e ali, no momento da entrevista, falar, questionar, resignificar, enfim, problematizar o que era dito. Com isso quero trazer à tona a consideração de que em minha perspectiva não há uma opção melhor do que a outra, mas opções que se encaixam de modos distintos em determinado processo de produção de dados e em que as circunstâncias podem potencializar o procedimento empregado. Essa relativização é significativa, porque entendo que as opções metodológicas podem variar a depender da questão de pesquisa, do objetivo, das condições de trabalho, do tempo disponível para a produção, entre outros fatores.

Pibid/Física, professor Eugênio Maria de França Ramos, no dia 21 de julho de 2016¹⁶. Vale lembrar que os cinco professores citados neste parágrafo, embora tenham uma formação específica na área de interesse de cada subprojeto Pibid, são docentes vinculados ao Departamento de Educação da Unesp/Rio Claro. Inclusive, os encontros que tivemos para a realização da entrevista com cada um desses professores, foi realizado em seus respectivos gabinetes em tal departamento.

Nos momentos de negociação, via e-mail, de data e horário para a gravação das entrevistas, ainda que na carta de apresentação da pesquisa houvesse uma descrição de minhas intenções, optei por encaminhar as cinco temáticas disparadoras de perspectivas para que os professores pudessem ter uma ideia do que seria tratado em nossa conversa. No momento da entrevista – com a intenção de propor um diálogo que se iniciasse pela fala do professor entrevistado, que poderia começar a falar pela temática que mais lhe despertasse interesse –, os temas escritos em cartões foram dispostos aleatoriamente sobre uma mesa para que o professor decidisse por qual começaria e a ordem que seguiria, como, por exemplo, no quadro a seguir:

NARRATIVAS	APRESENTAÇÃO
	PIBID
	INSPIRAÇÕES
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	

Quadro 1 – Temas para as entrevistas

Fonte: elaborada pelo autor

Vale aqui destacar, que no processo de realização das entrevistas, me mantive atento às indicações de Alberti (1990), Portelli (1997) e Delgado (2006), quanto à realização dessa etapa de minha pesquisa. Possivelmente, o estudo e as reflexões sobre os dizeres desses autores tenham influenciado de maneira positiva nas opções que fiz quanto aos encaminhamentos dados ao estudo. Segundo tais trabalhos, a realização das entrevistas é uma etapa crucial de qualquer pesquisa que se vale da História Oral como metodologia, já que é na entrevista que se encontra efetivamente o fazer da História Oral, e é da entrevista que disparamos nosso processo de tratamento e de elaboração de uma compreensão sobre o que é investigado.

Santhiago e Magalhães (2015, p. 23) lembram que o objetivo da entrevista na História Oral é produzir uma fonte oral, que será “utilizada como matéria prima para a produção de

¹⁶ Detalhes mais específicos sobre o contato e o momento da entrevista com cada professor estão expostos na apresentação que elaborei no início de cada um dos textos que perfazem as textualizações das entrevistas com os professores coordenadores dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

conhecimento. Todas as entrevistas podem servir como fontes – mas a gravação de História Oral é intencionalmente produzida com essa finalidade”. Mais do que informar sobre práticas, fatos ou acontecimentos, a fonte oral não mostra um significado que estava pronto para ser descortinado, mas ela possibilita produções de significados para os acontecimentos vivenciados por aquele que fala – significados esses criados no presente e que falam sobre o que se passou.

Na verdade, ao recordarmos, construímos uma versão possível dos acontecimentos. Há quem se pergunte, então, sobre a fidedignidade da memória: quando gravamos uma entrevista, como poderemos saber se o que está sendo dito é “verdadeiro”, já que a memória não é exata? Na realidade, a memória é permeada tanto pela facticidade (que está, sim, presente nas entrevistas) quanto pela impressão: ela registra não apenas os acontecimentos, mas a forma como esses acontecimentos foram digeridos por quem os rememora. E isso nos interessa na História Oral: a percepção de quem narra (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 37).

Ao longo do tempo, foi de maneira simplista que a subjetividade foi julgada, isto é, foi compreendida de maneira restrita ao mundo interno de cada indivíduo. Aliás, por razões intimamente ligadas a essa visão simplista, a subjetividade foi vista como uma das fraquezas da História Oral, isto porque, ao se interessar pelas percepções dos sujeitos, a História Oral seria volátil, falha, tendenciosa, provisória, limitada. Entretanto, com um processo de sofisticação teórica a respeito da História Oral, tal metodologia passou a focar seus afazeres precisamente naquilo que se configurava como sua fragilidade. A História Oral trouxe à cena, de modo próximo as sensibilidades e as mentalidades, a experiência e a subjetividade humana. Ao contrário do que um dia foi proposto por seus críticos, a História Oral não extirpa a subjetividade de seus materiais, compreende como algo inerente ao processo da pesquisa, amplo em particularidades e em potencialidades. Na circunstância de meu estudo, como sugere Santhiago e Magalhães (2015, p. 46), por exemplo, compreendo que a História Oral não foi trazida à cena como uma ferramenta para descobrir verdades ou detectar mentiras, mas como um potente método para me aproximar das múltiplas expressões de subjetividades dos colaboradores de meu trabalho.

No caso de minha pesquisa, o modo como conduzi o contato com os colaboradores e, posteriormente, a relação que estabeleci com cada depoente, reverbera alguns apontamentos de Portelli (1997) sobre a postura dos que trabalham com a História Oral, isto é, há potencialidades do entrevistador se mostrar aberto, falar sobre sua própria vida, responder com ânimo as perguntas e comentários que forem feitos pelo entrevistado. Pois, assumir uma postura neutra, impessoal e distante, pode limitar o entusiasmo com que o entrevistado

interage com o entrevistador. “Por que devo esperar que outros me falem de sua vida se eu não me mostro disposto a contar algo a respeito da minha?” (PORTELLI, 1997, p. 22).

Deve-se, portanto, buscar criar uma relação de confiança, que possa contribuir para o sucesso da entrevista. É preciso saber silenciar, ouvir, estimular lembranças, repetir em voz alta perguntas que não foram entendidas, não falar ao mesmo tempo que o depoente e repetir perguntas delicadas e importantes de diferentes maneiras (DELGADO, 2006, p. 28).

Em continuidade ao trabalho, dei início ao processo de transcrição das entrevistas gravadas, que se configura na primeira versão escrita dos depoimentos que foram constituídos oralmente. Trata-se, da escrita, palavra por palavra, de tudo o que foi dito no momento da entrevista e também, por vezes, o registro de entonações, pausas, expressões corporais, interrupções, devaneios, enfim, uma pré-análise. Nesse processo, busquei me distanciar do papel de pesquisador-entrevistador e me aproximar de uma perspectiva interpretativa dos dados que produzi junto aos professores que entrevistei, buscando revisitar a entrevista, mas com outro enfoque intencional. Na transcrição, procurei reproduzir com fidelidade tudo o que foi dito pelo professor colaborador, sem cortes e nem acréscimos. O enfoque desse momento do trabalho estava naquilo que foi ou não falado, no que foi ou não perguntado e no que foi ou não respondido. Para nós que trabalhamos com a História Oral na Educação Matemática, tal procedimento altera o suporte de mídia em que está hospedada a entrevista, isto é, passa o que estava contido em áudio, para um formato escrito. Entendemos que há neste processo um potencial armazenamento dos dados produzidos oralmente que não depende de nenhum suporte tecnológico. Com o advento da tecnologia, manter o depoimento apenas em formato de áudio, pode, no futuro, inviabilizar outras retomadas de estudo que possam se valer das fontes que foram produzidas em nossa pesquisa. Como na História Oral, de um modo geral e, particularmente, no Ghoem, nos dispomos a constituir e conservar acervos que possam servir como fontes para pesquisas que venham a ser delineadas; passar o depoimento oral para o formato escrito apresenta os dados produzidos na pesquisa de um modo que independem de outros dispositivos para a leitura.

Santhiago e Magalhães (2015, p. 52) lembram que por maior que seja o cuidado com a conservação de um arquivo digital contendo a entrevista, por exemplo, “não é possível assegurar que uma gravação sobreviverá por muitos anos ou décadas, ao passo que uma cópia impressa pode ter sua deterioração controlada. A longevidade de uma transcrição será, provavelmente, muito maior”. Embora as primeiras práticas diretamente relacionadas¹⁷ à

¹⁷ Com Albuquerque Jr (2004, p. 82) percebemos a impossibilidade de se remeter às “origens” de algo, já que “se a história é uma competição incessante de forças, nos começos históricos só se encontra o clamor das lutas, o

História Oral estejam intimamente atreladas à oralidade, é praticamente consensual aos que aderem a essa perspectiva metodológica a prática de transcrever para a materialidade do papel a entrevista que originariamente projetou-se na fugacidade do tempo, por meio da voz falada. No Ghoem, por exemplo, entendemos que ao transcrever uma entrevista estamos ampliando sua acessibilidade e, ao mesmo tempo, alargando os caminhos para uma variedade de meios de difusão dos depoimentos. Inclusive, é por isso que na História Oral constituímos uma versão escrita das entrevistas, mas também conservamos o que foi registrado oralmente¹⁸.

Neste ponto, vale destacar, como lembra Matucheski (2016), que na História Oral entendemos que as análises figuram em todos os momentos de uma investigação, desde a definição do tema e continua durante toda a pesquisa, e a transcrição perfaz um procedimento que evidencia esse modo de compreender o processo analítico. Pois, em meu caso, não foi raro no momento da transcrição, me atentar para aspectos do que foi narrado pelo colaborador, mas que no momento da gravação da entrevista não havia sido percebido. Identifico, por exemplo, evidências em potencial sobre o processo de trabalho com narrativas na e para a formação de professores, neste caso, diretamente relacionadas ao meu interesse de pesquisa, mas que não foram amplamente problematizadas pelo professor colaborador. Com isso, tive a oportunidade, no momento de negociação da versão definitiva do texto, de retomar e alinhar os destaques passíveis de esclarecimentos por parte do entrevistado.

Ainda que não exista um consenso no grupo de pesquisadores que aderem à História Oral como metodologia de pesquisa, quanto à orientação que concerne à transcrição das entrevistas, em meus afazeres busquei me aproximar das indicações de Delgado (2006) que sugere, por exemplo, que as passagens pouco claras sejam alocadas entre colchetes; que as

ruído dos enfrentamentos”. Ao nos empenharmos em composições históricas, é vital mantermos atenção não somente para as causas dos fatos, assumidas como episódios anteriores que se desdobram e continuam em um posterior, mas para a amplitude de elementos que se achegam e se cruzam em determinado momento e que brotam um novo episódio. “No início não estão a unidade e a identidade de uma causa, mas a dispersão dos fatores, a multiplicidade dos elementos, as forças que ingressam em um campo de luta e as matérias de expressão, o arquivo discursivo que essas forças encontram para dar forma às suas reivindicações” (ALBUQUERQUE JR, 2004, p. 82).

¹⁸ Buscando estabelecer uma atualização dessa ideia, penso que a possibilidade – sempre presente em nossos afazeres no Ghoem – de integração entre distintos suportes de armazenamento ampliam as oportunidades de difusão do material produzido. Considero significativo trazer à cena essa consideração, porque entendo que ela vai além de uma escolha técnica que envolve a conservação. A opção de sistematizar a entrevista em um texto, por exemplo, abre caminho para um processo de trabalho por uma via comumente empregada no contexto da produção de conhecimento acadêmico. Obviamente isso não significa dizer que aquilo que foi falado oralmente não carregue sua potência, pois, por exemplo, essa estrutura permite observar a entonação e as pausas mais ou menos frequentes de quem fala e isso, certamente, exerce efeitos sobre o que é dito. Concentro minha defesa sobre a conservação da produção em distintos suportes como meio de ampliação da difusão do material, porque entendo que limitar a conservação ao texto impresso, por medo de perda, não se configura em uma justificativa atual, pois diante da evolução tecnológica que abriu espaço para uma multiplicidade de possibilidades de arquivamento de dados, a hipótese real de perda foi minimizada substancialmente.

dúvidas, os silêncios e as hesitações sejam identificados por reticências; que os risos sejam identificados; que haja destaque para as palavras com maior entonação; e para que não seja alterado o sentido das palavras e frases, é importante manter atenção sobre a pontuação da transcrição. Além disso, também me comprometi com o que Delgado (2006, p. 29) denomina de *Conferência de Fidelidade*, isto é, posteriormente à conclusão do processo de transcrição, passei, de modo simultâneo, a uma nova escuta e leitura da transcrição buscando “corrigir erros, conferir a pontuação, verificar a existência de omissões ou acréscimos indevidos, verificar falhas importantes que prejudiquem o conteúdo da narrativa, conferir o nome e outras informações importantes para o depoimento colhido”¹⁹.

Mas, isso não quer dizer que no processo de transcrição busquei compor uma reprodução do que foi constituído oralmente. Entendo que há uma impossibilidade de se reproduzir, por meio da escrita, o que foi falado, já que os recursos da escrita possuem natureza própria. Nesse sentido, o texto transcrito não pode ser classificado como um procedimento mecânico, já que se trata de uma operação ativa do pesquisador que busca afiançar a mais adequada representação possível da gravação no formato escrito. Devido a transcrição ser entendida como uma representação escrita da entrevista gravada, percebemos que esses dois documentos (o oral e o escrito), são materiais distintos. É inegável que o pesquisador, ao proceder com a transcrição, oculta, de maneira não intencional, muitos aspectos do momento da entrevista, como: “o sabor da oralidade, o tom das falas, o volume, o ritmo, as entonações, os jeitos de falar, as pausas, as nuances...”. Nesse procedimento há por parte do pesquisador um esforço em se aproximar do gestual e dos “olhares que caracterizam a entrevista e que são igualmente importantes nessa troca interativa, comunicacional, intercorporal e intergestual” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 53).

E aí não se trata da diferença entre fala e escrita, mas sim da diferença entre distintas experiências da língua, incluindo o ler e o escrever. A oralidade a que me refiro não se opõe à escrita, mas, ao contrário, atravessa toda a linguagem, como se a escrita tivesse sua própria oralidade, como se fosse possível traçar diferenças entre tipos de escrita segundo suas diversas formas de oralidade. A voz é a marca da subjetividade na experiência da linguagem, também na experiência da leitura e da escrita. Na voz o que está em jogo é o sujeito que fala e que escuta, que lê e que escreve (LARROSA, 2016, p. 72).

Neste sentido, no Ghom de um modo geral e, particularmente, em minha pesquisa, mantenho sempre atenção aos cuidados e critérios para que o texto transcrito seja sempre muito parecido com o relato oral e traga aspectos do ambiente da entrevista. Inclusive, com

¹⁹ No processo de transcrição das entrevistas lancei mão do *software Express Scribe Transcription*, que dentre outras funcionalidades, possibilita a desaceleração ou aceleração da reprodução do áudio e minimiza ruídos.

vistas a esses cuidados, em nossos afazeres envolvendo a História Oral na Educação Matemática, propomos sempre uma técnica de edição dos textos após a transcrição a qual intitulamos de *textualização*. Deste modo, “enquanto a oralidade constitui-se como ponto de partida para a compreensão, a escrita constitui-se como ponto de partida para a análise formal” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 114).

Como lembram Garnica (2003) e Cury (2007), a textualização, em linhas gerais, trata-se de uma edição da transcrição da entrevista que busca, tanto quanto possível, manter explícito o ‘tom’ usado pelo depoente e as interações ocorridas no diálogo entre ele e o pesquisador. Trata-se, segundo minha compreensão, de uma transformação acentuadamente radical em relação à transcrição, visto que, na textualização, busquei reordenar cronologicamente as informações e, deste modo, construir um texto mais coeso, que respeita os dados apresentados pelo colaborador no momento da entrevista, mas que essencialmente altera o seu estilo. A textualização é o momento de exclusão dos vícios de linguagem do entrevistado, preferencialmente deve ter uma leitura fácil ou compreensível ao passo que haja a possibilidade de ser analisada como uma fonte histórica. Vale lembrar que a textualização é um procedimento aberto e seu estilo dependerá do pesquisador e suas intenções e, portanto, não é um procedimento exato ou cristalizado em um único modo de fazer.

Ao procedermos com o exercício da textualização, nos envolvemos com um processo de elaboração de compreensão dos aspectos que circundam as experiências que foram narradas pelo depoente, já que tentamos estabelecer coerências para os enunciados, e avaliar os significados que eles têm para quem os enuncia. Como sugerem Silva e Santos (2012), durante o processo de tratamento das entrevistas, por meio da textualização, estabelece-se *a produção de significados* para o que foi dito, ou seja, a elaboração das textualizações de uma pesquisa em História Oral, perfazem – em continuidade a um processo iniciado ainda durante a definição da temática de estudo – alguns movimentos explicitamente analíticos, de teorização e de construções narrativas potenciais para a elaboração de uma compreensão sobre o tema investigado. Evidências desse empreendimento analítico surgem, por exemplo, nos títulos comumente atribuídos às textualizações que são escolhidos pelo autor do trabalho.

Compreender a textualização como um processo de produção de significados é possível, porque neste procedimento, como subscreve Silva e Souza (2007), o pesquisador assume uma liberdade de reordenar ou até mesmo excluir falas que julga serem desnecessárias para a composição do texto. Além disso, ao seu modo, elabora frases que são incorporadas à textualização. Enfim, faz uma reestruturação da transcrição seguindo o que considera ser coerente com o que disse o entrevistado.

A textualização é um processo formado por um sistema de regra que não tem em si uma significação essencial. É nesse sentido que concordamos com os dizeres de Silva e Santos (2012) de que as textualizações são *resíduos de enunciação* de um objeto, tema, fato ou acontecimento que o pesquisador decide explorar. E a produção de significados não define uma constituição interna destes aspectos, no entanto, possibilita que eles apareçam. Assim, tais aspectos não são e não se constituem de forma prematura, isto é, antes da produção de significados por alguém.

Martins-Salandim (2012, p. 57), observa que no Ghoem, essas narrativas produzidas são vistas como documentos históricos, ou seja, uma produção “que poderá vir a ser uma fonte para futuros pesquisadores, devendo então ser produzida como registro histórico”. São múltiplas as potencialidades, finalidades e possibilidades das entrevistas que coletamos, pois, essas narrativas “nunca serão esgotadas e sempre continuam, sempre podem continuar a nos fornecer argumentos, pistas, resíduos” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 57).

O processo de textualização se faz precioso, portanto, não apenas por deixar fluir para o leitor a narrativa “escondida” pelos vícios de oralidade. Praticar a textualização em história oral é um exercício de amalgamar a ficção que o outro é à ficção que somos nós, ou seja, é uma tentativa de nós, pesquisadores, nos aproximarmos dos significados que o depoente produz para as suas experiências. Textualizar se aproxima do movimento de escrever o que acredito que você escreveria, constituindo um texto que acredito que você diria que é seu (SILVA; SANTOS, 2012, p. 115 e 117).

Ao finalizar a composição das textualizações, antes de serem publicadas definitivamente no trabalho, elas passam por um processo de legitimação pelo entrevistado. Em meu caso, em função da alta demanda de atividades dos professores que se dispuseram colaborar com o trabalho, esse foi um momento temporalmente mais arrastado. E, de modo especial, por acompanhar um processo de formação de professores em constante transformação, como é o caso do Pibid, a cada novo contato para a negociação da versão da textualização que seria legitimada pelo professor colaborar, novas ideias e resultados da articulação das narrativas com a formação de professores surgiam. Por isso, ao longo de praticamente um ano, foram várias as idas e vindas das textualizações até que chegássemos às versões que, embora não aborem a completude dos aspectos que envolvem as mobilizações de narrativas nos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, tem o potencial de me aproximar das ideias que norteiam tais ações. Em vista da impossibilidade de se narrar – no sentido de reproduzir – experiências, o que pude e pretendi com as textualizações e o processo de legitimação desses textos, foi experienciar as narrativas que foram narradas.

Em minha pesquisa, os momentos de interação com os professores coordenadores de

subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro para a legitimação das textualizações, foram compreendidos como momentos de produção de significados, isto porque busquei, nessa interação, compreender o que os professores diziam e ir até onde eles estavam. Não o lugar físico ou algum estágio de desenvolvimento intelectual, mas, sim, uma legitimidade de significados para a pessoa. Nessa interação, busquei exercitar uma *escuta ativa*, onde pude perceber, em alguns casos, uma diferença entre o que o colaborador falava e pensava e o que era dito por mim. Nesse caso, *estranhamentos* ocorreram. E a partir desse estranhamento, algo que não era natural para o(a) professor(a) pode ser explicitado por nós, ou vice-versa. Compreendo que houve nessas interações, vontade de entender onde o outro estava, isto é, de que lugar cognitivo o outro falava, um “esforço de tornar-se sensível ao estranhamento do outro, de entender do que o outro fala” (OLIVEIRA, 2012, p. 207)²⁰.

Ao passar pelo processo de legitimação pelo entrevistado, a textualização torna-se um novo objeto, isto é, o texto não é mais nem o que ocorreu na entrevista, nem a transcrição do registro daquele momento. A textualização passa a ser compreendida como um objeto para o qual o entrevistado produz novos significados ao ler e sugerir alterações, acréscimos e vetos. Em síntese, o desenvolvimento da textualização, que ocorre também durante a legitimação, perfaz, de certo modo, “um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador – entrevistador” (SILVA, 2010, p. 191). Entretanto, mesmo que o pesquisador faça uso das mesmas expressões que o entrevistado, ele jamais conseguirá escrever as mesmas coisas, ou seja, “o pesquisador coloca-se em um movimento de instituir palavras, *plausivelmente*, de uma maneira que ele acredita que o entrevistado diria” (SILVA; SANTOS, 2012, p. 117).

Ao término da negociação da versão final desses textos compostos a partir da transcrição das entrevistas realizadas com os professores coordenadores de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro (a textualização que é publicada), solicitei a assinatura, por parte dos colaboradores, de um Termo de Cessão de Direitos sobre a textualização²¹. Tal termo, para os que trabalham com a História Oral na Educação Matemática, é o que legitima o consentimento, por parte do entrevistado, de que o material produzido poderá ser utilizado e

²⁰ Para Amorim (2001, p. 26), o estranhamento pode ser necessário para entender o que o outro diz, deste modo, “todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente”.

²¹ Os cinco Termos de Cessão de Direitos cedidos a esta pesquisa estão disponíveis nos Apêndices desta tese.

publicado na íntegra, inclusive com a apresentação da identidade dos colaboradores se eles assim desejarem. Toda a relação social que é estabelecida com o colaborador da pesquisa e que culmina na assinatura do Termo de Cessão de Direitos para a publicação da entrevista gravada, subjaz uma dimensão ética nos trabalhos de História Oral e Educação Matemática, isto é, ao se envolver com o projeto, o pesquisador e o colaborador devem ter em mente os direitos de quem fala e a responsabilidade de quem escuta. No encontro, esses direitos e responsabilidades não são estabelecidos de forma vetorizada do entrevistador em relação ao entrevistado, eles flutuam entre os sujeitos envolvidos na relação que esse encontro estabelece, é deste modo que compreendo esse momento como uma “entre-vistas”. Trata-se de uma preocupação que deve figurar em todas as pesquisas, no entanto, no caso da História Oral, esse compromisso se radicaliza, já que lidamos diretamente com pessoas, seus sentimentos e saberes. Para nós, o entrevistado não é um objeto de investigação, é um colaborador, um interlocutor de nossos estudos e durante nosso encontro uma produção acontece.

Souza (2011, p. 22), sinaliza que após passar pelo processo de negociação que tende a legitimar o texto que será publicado, a textualização torna-se um novo objeto. “O processo de ‘correção’ instaurado na devolução do texto construído ao depoente coloca-se como um momento de negociação de significados e de busca pela aceitação daquilo que digo e, acredito, ele diria”. Reitera-se que o processo de textualização e sua legitimação não se limitam a um agregado de procedimentos, “cada textualização é um exercício de análise em busca de convergência. [...] Dialogar seria um caminho em direção a uma maior aproximação entre os seres biológicos e cognitivos e, assim, em direção a uma maior fluência no processo comunicativo”.

Em continuidade ao trabalho, para que os dados que produzi – compostos de entrevistas orais, narrativas produzidas por professores formadores e por docentes em processo de formação formal, documentos oficiais, notas de campo e referenciais bibliográficos – disparassem uma compreensão alinhada à minha questão e aos meus objetivos de pesquisa, de certo modo, atribuí significados ao que obtive escrevendo sobre eles. Com isso entendo que a constituição de um trabalho de pesquisa qualitativa, como este em Educação Matemática, acontece não apenas na busca de evidências após a finalização da produção dos dados, mas na operação de um exercício analítico dos dados constituídos, ou seja, num processo de produção de significados deles como fonte – esta vista como minha e de quem mais fizer a leitura deste trabalho.

Em vista de minha aspiração em elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, tendo os depoimentos dos(as) coordenadores(as) de área desses subprojetos como elementos disparadores para o acompanhamento do processo formativo formal dos futuros professores desse cenário, propus uma análise das textualizações preocupada com as singularidades²² dos sujeitos que colaboraram com a investigação. Nesse movimento, busquei realçar singularidades observadas nos depoimentos em direção aos modos pelos quais as narrativas eram mobilizadas nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Singularizar neste caso, teve a ver com um modo de tornar coletivo, por meio de meu exercício analítico, alguns aspectos que antes eram apenas individuais.

Pensando de um modo mais ampliado, compreendo que esse momento analítico formal se configurou em um empenho que visou elaborar uma compreensão sobre as potencialidades de diferentes mobilizações das narrativas em distintos processos formativos e, mais especificamente, aventar possibilidades potenciais de implementação de tais mobilizações no processo formativo de futuros professores (de Matemática). Descrita de uma maneira talvez um pouco mais pragmática, essa fase formalmente analítica, tratou de singularidades – independentes se comuns ou particulares – que a mim se apresentaram como significativas sobre as narrativas constituídas a partir das entrevistas que realizei com os(as) professores(as) coordenadores(as) de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Nesse exercício, busquei registrar o que, singularmente, as narrativas trouxeram à tona, bem como sobre o que me fizeram refletir, quanto às mobilizações de narrativas em processos de formação formal de professores. Almejei, por meio das variadas percepções que tive durante essa composição e do cotejamento de informações alçadas nas narrativas dos colaboradores da pesquisa, configurar de maneira mais ampla as mobilizações de narrativas em processos voltados à formação formal de professores.

A ideia de uma análise formal dos dados constituídos nessa pesquisa com vistas às singularidades das entrevistas, surge inicialmente inspirada no estudo de Martins-Salandim (2012). Na perspectiva de tal autora, a análise de singularidades tem a ver com um processo de sistematização de uma etapa analítica que intenciona registrar, por meio do ponto de vista do pesquisador, aspectos que caracterizam os entrevistados e os depoimentos compostos a partir de uma entrevista. Especificamente, uma análise de singularidades intenciona produzir

²² Chamo de singularidades as marcas que potencialmente podem produzir algo, por exemplo, meu longo processo de produção de sentido sobre as afetações que aconteceram durante meu exame de qualificação. Esse esclarecimento vem para reiterar que para mim o método opera como uma caixa de ferramentas, isto é, a depender das possibilidades de produção, posso agregar outros elementos ao processo.

uma narrativa sobre e a partir dos depoimentos constituídos na pesquisa, bem como sua articulação com outras fontes as quais o pesquisador tem acesso, concentrando-se no que cada uma delas dispara na direção dos interesses da pesquisa proposta. “Neste sentido, buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242).

De acordo com Martins-Salandim (2012), esse método de análise, o das singularidades, refere-se a um potencial instrumento de interpretação crítica de aspectos situados. Nesse sentido, tal potencialidade me pareceu significativa para este trabalho, já que pretendi trilhar um caminho analítico com vistas a processos formativos específicos de diferentes áreas do conhecimento, de uma universidade específica, por meio de situações específicas vivenciadas pelos coordenadores de subprojeto Pibid da Unesp/Rio Claro e pelos professores em processo formação formal desses subprojetos. No entanto, ao pensar em uma interpretação crítica sobre os modos de trabalho com narrativas, não ambicionei realizar julgamentos de valores, mas promover a elaboração de uma compreensão sobre como são mobilizadas as narrativas no processo de formação formal de professores em diferentes espaços formativos. Logo, observei que uma análise de singularidades poderia possibilitar a elaboração de interpretações sobre diferentes propostas em relação ao trabalho com narrativas na e para a formação formal de professores, bem como sobre os depoimentos que versam sobre essas propostas, conservando, o máximo possível, o julgamento singular de cada um deles sobre tais mobilizações.

Refletindo sobre essa operação analítica com vistas às singularidades, me vi em diversos momentos do trabalho limitado por uma questão apontada inicialmente por Martins-Salandim (2012) e, posteriormente, por Mariano (2015) e Moraes (2017) de que existe uma diferença sutil entre a composição de um texto analítico e a elaboração de uma síntese ou resumo. “Entendo que parte dessa diferença está no modo como o pesquisador se coloca no texto ao observar o ‘como’ cada um dos entrevistados narra” (MARIANO, 2015, p. 59). Além disso, nesse procedimento, ainda que minha intenção não fosse detectar tendências que subsidiariam a análise, comumente o trabalho com as singularidades me levou a tratar de temáticas que saltaram aos olhos quando me norteiei pela questão de pesquisa. Por essa razão, compreendo que, por meio da análise de singularidades, passei a tecer considerações, por exemplo, sobre as temáticas levadas às entrevistas, a saber: “apresentação”, “formação de professores”, “inspirações”, “narrativas” e “Pibid”. Nesse sentido, em minha proposta de análise, elaborei compreensões sobre o que disseram meus entrevistados na direção de tais temáticas, mas também sobre outros temas problematizados pelos entrevistados, sistematizando aspectos em que percebi diferenças, identificações, palavras repetidas, mas

com justificações distintas, dentre outros aspectos que objetivamente só puderam ser analisados a partir de um cotejamento de fontes (MARTINS-SALANDIM, 2012)²³.

Inclusive, entendo que esse modo de se colocar em ação durante a análise dos dados constituídos em um determinado estudo, vai ao encontro de uma característica em potencial da metodologia qualitativa de pesquisa, isto é, o que nos sensibilizam são as singularidades e a não compatibilidade com generalizações. Nesse sentido, optar por uma análise inclina-se ao realce do que é singular, “situa-se no terreno da contrageneralização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas” (DELGADO, 2006, p. 18).

A referência a uma análise de singularidades potencializou minha compreensão, uma vez que a intenção, nesse momento de análise, foi realçar as singularidades e não as homogeneizar. Isto porque, não posso concluir que as compreensões seriam as mesmas se mudasse qualquer componente do quadro estudado. Não obstante, acredito que as compreensões do fenômeno pesquisado podem ser múltiplas dependendo do ângulo segundo o qual os dados produzidos são analisados por parte de cada leitor. Isso quer dizer que as compreensões surgidas a partir de um exercício de análise de singularidades podem ser pensadas para situações mais alargadas que envolvam o processo de formação formal docente. Aliás, reitero que é intenção desse trabalho se apresentar em potência para que as situações e problematizações aqui apresentadas sobre o processo de formação formal de professores e narrativas, possam ser pensadas, avaliadas, redimensionadas, refletidas, reavaliadas, problematizadas e, quiçá, transcendidas, para que possam fazer parte de outras práticas e mobilizadas de outros modos.

Com isso, quero expor que os resultados apresentados por meio da análise que realizei não se configuram sob nenhuma hipótese, em únicos ou determinantes. Essa análise, de certo modo, figura no campo do subjetivo, isto é, se emaranha no contexto da produção, das

²³ Trago a cena essas considerações, pois concordo com a indicação da banca de qualificação de que é necessário repensar como, efetivamente, operar uma análise de singularidades, posto que Martins-Salandim (2012), que inicialmente levanta essa possibilidade de análise, trata de limitações nos modos como ela mesma procedeu em seu trabalho. Nesse exercício me mantive atento à indicação de que singularidades não podem e nem devem ser redizeres sintéticos dos entrevistados, mas tentativas de atribuição de sentidos a modos próprios, singulares, subjetivos de dizer. Penso também que nesse exercício houve a possibilidade de não restringir o foco na interpretação, quer dizer, no que o colaborador quis dizer com o que disse, mas ampliar o trabalho em direção ao que pode ser produzido com o que foi dito. Pois, operar deste modo, parece ter me distanciado de uma perspectiva que observo em alguns dizeres de Gilles Deleuze e Félix Guattari, aos quais tive acesso, e que assim como eles, vejo como pouco produtiva nessa etapa do trabalho, isto é, a análise “neurotiza” o texto, porque colocamos o texto em relação com ele mesmo, com os autores que já falaram daquele tema. Logo, pensar esse processo como algo que pode ser produzido com as textualizações, seria colocar o texto quão fora dele, com aquilo que ainda ele não disse e, obviamente, esse exercício torna-se um convite extensivo de produção aos interlocutores de minha tese.

relações que estabeleci e que tendem expor compreensões sobre o que foi vivido singularmente por mim em um determinado espaço e tempo. Isto quer dizer que não há a possibilidade de controle sobre outras elaborações de compreensões feitas por outras pessoas ou por mim mesmo. Minha análise não está despregada de minhas vivências, intenções e relações, tem a ver com o subjetivo que por constituir um ser que é múltiplo, cultural e histórico, é inconstante. Elaborei essa análise em certa temporalidade que, possivelmente, poderá ser revisitada por outros personagens que tenham algum interesse em minha temática de pesquisa. Não aspirei impor crenças ou dizer qual o caminho deve ser seguido para a elaboração de uma compreensão, mas convidar os leitores a se defender de permanecerem fixos a ele²⁴. Logo, o breve inventário que inventei não pretende fornecer uma revisão de obras que finalize a discussão a respeito do tema ou das possíveis problematizações que foram produzidas. De modo inverso, desejei provocar uma discussão que se delongue, se ramifique, que permaneça aberta a novas discussões e problematizações. Contudo, não é porque inventei que o inventário é menos crível, na verdade, trata-se de um esforço convidativo aos interlocutores a se adentrarem nestes entrelugares, uma tentativa de organizar por semelhanças – e diferenças – a maneira como percebo o trabalho com narrativas no cenário que trabalhei. Como sugere Larrosa (2003, p. 101), trata-se de um exercício, um ensaio “um gênero híbrido ancorado num tempo e espaço claramente subjetivo e que parece opor-se, ponto a ponto, às regras de pureza e objetividade que imperam na vida acadêmica”.

O texto que produzi para tratar das mobilizações de narrativas que são apresentadas por meus depoentes não é linear nem homogêneo. Como as textualizações que produzi junto a esses depoentes, trata-se de um texto inacabado, dispare, que foge de um possível discurso lógico que parta de hipóteses em direções a resultados certos. E nisso me inspiro na metáfora proposta por Queiroz (2015) que compreende sua escrita e mais amplamente sua visão de

²⁴ Ao tomar como narrativa o texto que produzi, me abri para algumas potências que sem essa tomada de posição, talvez, não seriam possíveis. Penso que a experiência de algum modo busca por expressão e a narrativa, dentre outros aspectos, pode ser compreendida como um modo dessa expressão. Como Mariano (2015), sinalizo que a narrativa que apresentei como análise dos dados que constituí, foi criada por mim, Vinícius, professor, doutorando em Educação Matemática, homem, branco, migrante, ex-estudante de um curso de graduação noturno, que residiu durante vários anos na fronteira entre os estados de São Paulo, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais, graduado em um curso de Licenciatura em Matemática criado a partir do Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, e que até esse momento se encontra em um processo ininterrupto entre graduação, mestrado e doutorado. Logo, não é por acaso que muitas das temáticas sobre as quais fiz pousos durante a realização de minha pesquisa e mais especificamente no exercício de análise, tem a ver com minhas vivências, experiências e histórias de vida. Por consequência, esses pousos talvez digam mais sobre mim do que sobre o próprio tema. Sem dúvidas, outro sujeito, com outras motivações, povoado por outros afetos possa produzir outros significados e teias de conexão que eu não inseri intencionalmente, e dos quais eu sequer estou ciente no momento de escrita deste trabalho. No entanto, o fato é que esse texto não foi elaborado por outra pessoa, mas por mim, Vinícius, e os aspectos problematizados em meu trabalho enfatizam minha própria constituição enquanto um sujeito cheio de desejos.

mundo como o ofício de um surfista que escolhe a onda a ser surfada, mas não pode definir exatamente os efeitos e vibrações que ela produzirá sobre sua performance. Trata-se de um texto livre de algumas amarras – mas, o que não faz ele deixar de ser preso a outras tantas – e por consequência disso, me permitiu produzir uma espécie de discurso rizomático, fluido que, segundo meu ponto de vista, dificilmente é dominado de modo pleno. Nesse texto, como Mariano (2015, p. 61), “dediquei-me a investigar o modo como os entrevistados contam e, nesse sentido, percebi sentimentos, visões de mundo, repetições, falas em distintos sentidos, discursos prontos...”, que acredito se apresentarem nos enunciados sobre a mobilização de narrativas não só nos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, mas também em outros cenários da formação docente²⁵.

Retomando um apontamento que fiz em um dos textos que apresento nessa tese, entendo que o momento de escrita de uma narrativa analítica sobre as entrevistas que realizei, contou com uma certa dose de imprevisibilidade. Digo isso, acompanhando algumas discussões do Ghoem que em uma determinada reunião, ao falarmos sobre Michel de Certeau e sua invenção do cotidiano, um trecho, lá na quarta parte do livro, me fez pensar no que poderia ser a prática de escrita de um texto e até aqui, no momento de elaboração textual da tese, essa, digamos, definição, tem me conformado, mas não no sentido da passividade paralisante, ao contrário, um comodismo que me instiga e traz o desejo de pensar até que ponto tal definição pode sustentar esses pensamentos. Entretanto, antes de tratar diretamente desse assunto, como fiz ao longo desse meu trabalho, quero comentar que embora o texto de Michel de Certeau fique mais explícito nesse ponto da tese, ele me ajudou a pensar diversos pontos do trabalho e, talvez, seja até por isso que alguns dos pensamentos tratados em sua obra, estejam imbricados em certas passagens deste trabalho.

Subjetivado pelas ideias apresentadas em Certeau (1998, p. 225-226), entendo que a prática de escrita de um texto, de uma narrativa, consiste em uma atividade concreta, sobre um espaço próprio, a saber: a página em branco. E nesse espaço pode ser construído um texto, uma narrativa que resguarde o poder em relação à exterioridade daquilo que foi isolado previamente. Para o autor, nessa compreensão, três elementos podem ser determinantes. Primeiro, a página em branco é circunscrita como um espaço de produção para o sujeito, um espaço liberto de ambiguidades presentes no mundo, um espaço que determina certo distanciamento entre o sujeito que escreve e uma determinada área de atuação, é como se a

²⁵ Penso, inclusive, que o texto elaborado por mim apresenta uma compreensão sobre o que pode as narrativas ao serem mobilizadas em processos formais de formação de professores, no entanto, cada texto produzido junto aos professores coordenadores de subprojeto apresenta uma/sua compreensão sobre tal processo.

página em branco operasse inserida em uma lógica parcial, mas que é controlável. Segundo, um texto, uma narrativa, é construída na página em branco por meio de fragmentados de matérias linguísticas que passam por um processo de tratamento, de usinagem, que imprime uma determinada ordem, trata-se de uma sequência de operações articuladas, gestuais e mentais, que ao serem esboçadas nas linhas de uma página se constitui, finalmente, em um sistema, “um texto é a escrita, é a operação, na página em branco, de uma prática itinerante, muitas vezes nômades, progressiva e regulamentada, uma caminhada que compõe o artefato de um outro mundo, agora não recebido, como o oral, mas fabricado pela escrita”. Terceiro, a produção do texto, da narrativa, não se limita à configuração de um jogo, ela se corresponde diretamente com uma função estratégica que possibilita que “ou fazer que uma informação recebida da tradição ou de fora se encontre aí coligida, classificada, imbricada em um sistema e, assim, transformada; ou fazer com que as regras e os modelos elaborados neste lugar excepcional permitam agir sobre o meio e transformá-lo”. Deste modo, a ilha da página, como caracterizada por Certeau, configura-se em um cenário passageiro em que uma operação de inversão industrial é estabelecida, isto é, o que é inserido nela é um recebido, e o que é fabricado dela é um produto. Tudo o que é encravado em uma página em branco, tem a ver com uma certa passividade do sujeito diante de uma tradição; já o que sai da página em branco é marcado pelo seu poder de fabricação de objetos, invenção de mundos, produção de realidades. Em resumo, escrever tem o potencial de transformação ou de conservação, dentro daquele que escreve, daquilo que é recebido de suas circunstâncias e de criação de instrumentos próprios que favorecem a apropriação de um espaço exterior. É como se a escrita fosse estocando tudo aquilo que for sendo selecionado. Entretanto, simultaneamente a esse pensamento, a impressão que se tem é que na prática de escrita nada entra e nada sai, tudo se configura sempre em um certo jogo de fabricações.

Em razão desse modo de pensar, pretendi desenvolver um trabalho voltado também para a compreensão do que foi possível experienciar das narrativas que compus em um panorama mais geral, isto é, de um modo mais despregado de um cenário específico como é o Pibid da Unesp/Rio Claro. Uma vez que para mim, atravessado pelos pensamentos de Larrosa (2016), narrar experiências figura no campo da impossibilidade, o que busquei neste exercício de análise, foi elaborar uma narrativa que realce algumas sensibilidades de formadores e futuros professores frente à possibilidade de articulação entre a formação e a mobilização de narrativas neste cenário. Durante minha análise, intencionei narrar minhas compreensões acerca do que me foi apresentado, singularmente, em cada entrevista e sobre o que essas

narrativas me fizeram refletir quanto às potencialidades do trabalho com narrativas em processos formativos formais como o que envolve o Pibid.

Vale lembrar também que nesse exercício analítico não busquei compreender o que são as narrativas, isto porque, entendo que essa questão poderia limitar outras construções sobre as narrativas. Questionar o que são as narrativas, parece trazer um determinismo e um existencialismo que não vejo como produtivo. Por essa razão, quis ver como as narrativas operam e junto a isso, entender o que as narrativas podem, isto é, elaborar uma compreensão sobre qual é a potência do trabalho com narrativas na formação de professores²⁶. Deste modo, não analisei os dados constituídos com a premissa de serem autossuficientes, já que as marcas que identifiquei nos depoimentos que produzi junto ao professores, tiveram potencial para constituir um vestígio, que me possibilitou formular uma compreensão mais esclarecedora de como as narrativas foram mobilizadas nos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

É por meio dos vestígios, disparados pelas singularidades dos entrevistados, sobre o trabalho com narrativas em processos formativos, que encontro alguns contornos que margeiam minha pergunta de pesquisa. Esses vestígios configuraram minha argumentação sobre as potencialidades do trabalho com narrativas em processos de formação de professores. Em vista de tais considerações, nesta pesquisa, apresento uma análise dos movimentos de

²⁶ Durante um tempo considerável me coloquei em busca de uma definição para “narrativa”, no entanto, acabei percebendo pouca produtividade nessa procura, até porque, penso que no Ghoem – que opera a narrativa como uma potência motriz – chegamos a certa estabilidade de que a definição de narrativa pode limitar nosso modo de compreender o que outras áreas fazem quando o assunto envolve essa questão. Então, para mim parece mais interessante não pensar em uma definição a priori, mas em possibilidades de ampliação da compreensão sobre o trabalho que envolve as narrativas em cenários formativos formais. Até mesmo quando me restrinjo a pensar a narrativa como um gênero textual, encontro na norma culta da língua portuguesa certa estabilidade a esse meu modo de pensar, pois, embora o gênero textual apresente uma estrutura específica, com características próprias, é importante concebe-lo como flexível e adaptável, ou seja, que a sua estrutura não seja definida como fixa. O gênero textual transmuta, isto é, é possível que sejam criados novos gêneros a partir de um gênero já existente para responder a novas necessidades de comunicação. O gênero textual é adaptável e está em constante transformação. Talvez esteja aí a dificuldade de estabelecer a definição, pois a depender dessa flexibilidade do gênero textual, ele se aproxima ou se distancia de uma determinada ideia ou apropriação. Com isso não quero dizer que a definição não seja válida, mas, nesse meu esforço de compreender como os outros operam, a definição poderia jogar contra. Esse modo de pensar encontra ainda mais refúgio na compreensão que temos exercitado no Ghoem, isto é, a narrativa pode ser um efeito de narrar, contar um acontecimento (real ou ficcional) – e estes por sua vez, envolvem temporalidade, personagens, alguém que narra –, ou uma série deles por meio de palavras, imagens, vídeos, ou outros meios. Portanto, assumi a narrativa sob um ponto de vista mais humanístico, isto é, como possibilidade de expressão de subjetividades, como uma produção ampla, como multiplicidade, isso quer dizer que não criei uma identidade para a narrativa e passei a vê-la como o que pode ser, pois acredito que isso amplia as possibilidades de produção. Entretanto, não se trata de romper com identidades estabelecidas, mas, talvez, produzir fissuras. Trata-se de um exercício de desterritorialização de certas certezas que a representação de algo pode trazer, mas, reconheço, trata-se de um exercício, já que escapar de um território, de uma zona de conforto, configura-se numa tarefa árdua. Portanto, nesse trabalho não me guiei por uma pergunta metafísica: o que é a narrativa? Mas, me orientei por uma questão mais ligada à ordem da imanência: o que pode a narrativa? Com isso, tratei de possibilidades, de potência narrativa, pois entendo que ao agir desse modo, não quebrei as singularidades das entrevistas, mas abri possibilidades para elas e assim outras coisas puderam acontecer.

mobilização de distintas concepções de narrativas no processo de formação de professores, por meio de uma análise sensível que teve como propósito, realçar as diferenças – as singularidades – das múltiplas abordagens narrativas exploradas no processo de formação formal de professores, no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

Alinhado à ideia de uma não generalização, minha intenção de análise nada teve a ver com uma pretensa ideia de verdade, pois como tanto tenho trabalhado no Ghoem, e mais amplamente nos cenários que tenho ocupado na Educação Matemática, entendo que é sempre a partir do presente que falo do passado, mais do que isso, que o passado é sempre criado no momento presente e, em razão dessa compreensão, não há uma história pronta e globalizada a ser resgatada. Como sinaliza Albuquerque Júnior (2007, p. 33), “[...] é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado”.

Nesse sentido, o que produzo ao operar uma investigação é um discurso, ainda que se tenha a disposição rastros objetivos e vestígios físicos, é significativo observar que não há um significado diretamente vinculado ao objeto que emana uma única compreensão sobre o que busco compreender. A produção de significados tem a ver com a história e, visto desse modo, é fluida, e se insere em um movimento constante de transformações temporais. Como Veiga-Neto (2007, p. 35), penso que “[...] dado, então, que não há como definir inteira, suficiente e definitivamente o significado de uma palavra, o que nos resta é falarmos, e falarmos, e falarmos sobre as palavras, isto é, discursarmos sobre nossos próprios discursos”²⁷.

Nesse exercício, busquei não trazer uma análise puramente descritiva, pois não pretendi reduzir, nem sintetizar ou imobilizar algo. Não tive como propósito fazer com que meu leitor leia os depoentes colaboradores de minha pesquisa – sujeitos narrativos – por meio de mim. Por isso, em meu exercício analítico, reiteradamente me vi envolto ao questionamento de

²⁷ Como sugere Mariano (2015, p. 65), exercitei um modo de olhar mais devagar, analisando, interpretando, falando, inventando compreensões que, às vezes, se apresentavam a mim de modo variado e até mesmo contraditório. “Li e reli tantas vezes quanto me pareceu necessário em busca não de verdades, mas daquilo que escapava a um olhar contínuo. Busquei, em contrapartida, lançar olhares oblíquos e esguios e vi muitas vezes o desejo cedendo à realidade, sendo posto de lado às custas de ajustes “necessários” para que as coisas pudessem acontecer”. Nesse processo, me reconciliei diversas vezes comigo mesmo para não perder de vista minhas ideias, propostas e desejos. Aliás, há algum tempo, me dedico a uma rotina extasiante de escrita e leituras, nesse processo – que na maioria das vezes se reduz a uma tentativa –, não tem dia útil, não tem fim de semana. Os dias ficam embaralhados diante dos meus olhos, a ponto de eu não conseguir identificar os descansos. Quanto sinto sono, a mente continua desperta, produzindo, inventando, entrevendo ideias em diálogo sonâmbulo. Neste contexto, me questioneei mais de uma vez sobre o que é real e o que é imaginário, as narrativas me revolvem e me embaralham. Como é necessário produzir um texto em relação aos afetos que tive durante o processo, as memórias vêm costuradas com o que nem sei se vivi, mas que, a julgar pelas marcas, já fazem parte de meus sonhos e de minhas células.

como poderia falar de meus colaboradores singularmente, criando-os de algum modo, mobilizando o que me disseram, sem me prender exclusivamente ao que foi dito²⁸. Pensando nisso, tratei sobre como os coordenadores de subprojetos do Pibid da Unesp/Rio Claro contribuem – ao dizerem de suas ações e abordagens – para ampliar as discussões sobre o que pode as narrativas para os processos de formação docente. Trata-se de um texto em que busquei articular ideias – independentes se comuns ou particulares – sobre quais narrativas, abordagens e potências são constituídas pelas narrativas de minha pesquisa. Nesse sentido, busquei interlocuções teóricas que julguei importantes para me ajudar na discussão, mas não porque foram assinaladas por algum entrevistado, pois não estou interessado que os leitores dessa tese tenham acesso ao que dizem os teóricos citados pelos meus depoentes, mas no que meus depoentes, subjetivados pelo que pensa ser o discurso dos teóricos, disseram e faziam no Pibid da Unesp/Rio Claro. Logo, o exercício não foi buscar compreender o que existia como pano de fundo dos depoimentos, mas pensar no que pode ser produzido a partir do que me foi dito.

Pensando nisso, compreendo que as textualizações que constituí junto aos meus entrevistados trazem várias temáticas de discussão que, inclusive, ultrapassam a temática de investigação deste trabalho. Por isso, vale lembrar que se tratam de fontes históricas que podem responder a diferentes questões em diferentes momentos, logo, não precisamos e nem pretendemos esgotá-las todas de uma vez, no que para mim se constituiria em um exercício

²⁸ Busquei não repetir o que meus interlocutores disseram e deste modo assumi a possibilidade da infidelidade em relação ao que foi dito. Não se tratou de um esforço em explicitar o que meus entrevistados quiseram dizer, até porque isso foi feito no texto que produzimos a partir da entrevista, a textualização – uma versão negociada com o entrevistado que trago integralmente em minha tese. Nesse sentido, durante meu exercício de análise, tomei o que foi dito, e por meio de um descolamento dos entrevistados, busquei exercitar uma discussão a partir disso com menos repetição das falas e mais articulações entre elas e entre outras produções relacionadas ao meu interesse de pesquisa. Um passeio entre as singularidades que aparecem nos discursos de meus entrevistados e que abriu a possibilidade de elaboração de outro/meu discurso. Nesse sentido, não se tratou de uma busca por nenhuma ideia de verdade, isto é, analisar as partes dos discursos para buscar a verdade que se esconde por trás delas, compreendo que aquilo que foi dito está dito, por isso me interessou pensar em: qual a potência do que foi dito? Operando desse modo, como o poeta Manoel de Barros em “Retrato do artista quando coisa” (BARROS, 2002, p. 79), desejei criar “Outros”:

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.

Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,

que puxa válvulas, que olha o relógio,

que compra pão às 6 horas da tarde,

que vai lá fora, que aponta lápis,

que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.

Eu penso renovar o homem usando borboletas

enfado de análise. Assim, o que abordo no texto de análise é o que me pareceu potente para a compreensão de minha questão de pesquisa.

Acompanhando os dizeres de Teixeira, Nunes e Barboza (2012), em meu movimento analítico lancei mão, deliberadamente, de alguns verbos e expressões como: “me pareceu”; “foi possível supor”; “há indícios”; “suponho”; “hipoteticamente”; “talvez” e semelhantes, já que as narrativas que constituí junto aos coordenadores de área de subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, ainda que articuladas a outras fontes de equivalente envergadura, são consideradas por mim insuficientes para sustentar de modo irrepreensível algumas afirmações que faço ou alguns significados que são produzidos por mim²⁹.

Finalizo esse texto reiterando meu entendimento de que no trabalho com a História Oral na Educação Matemática, especialmente nos afazeres dos integrantes do Ghoem, as fontes orais são compreendidas como disparadoras de perspectivas, isto quer dizer que não as compreendemos restritas à um aspecto narcisista que cegado pela beleza autodeterminada, faz com que tenham valor por si próprias, de modo que elas sejam indiscutivelmente suficientes para promover a compreensão de algo e, por isso, podem operar em detrimento de outras fontes. Veementemente refutamos essa ideia, pois valoramos que é na ampliação de fontes, sem hierarquias entre elas, que reside a potencialidade de ampliação das compreensões possíveis sobre uma temática em investigação. No caso de minha pesquisa, por exemplo, outras fontes não operaram apenas como material de referência no início do trabalho para que eu pudesse ter algumas primeiras impressões sobre o que significa mobilizar narrativas em processos de formação docente, para então, depois, me dedicar exclusivamente às fontes produzidas a partir das entrevistas com meus colaboradores de modo que elas “respondessem” minha questão de pesquisa. Ao longo de toda essa minha empreitada uma multiplicidade de fontes não só fez parte do processo de elaboração de minha compreensão, como de modo mais radical do que habitualmente acontece, foram incorporadas à própria fonte oral, como é o caso dos escritos produzidos pelos alunos que não foram necessariamente assinalados durante a entrevista, mas que ao longo da negociação da versão final da textualização, foram acrescentados ao texto.

²⁹ Aliás, buscando estabelecer uma proximidade com as reflexões de Passos e Barros (2014, p. 170), o exercício de elaboração de meu texto analítico tem mais a ver com o acompanhamento do processo que envolveu a mobilização de narrativas e menos com a representação do estado das coisas; mais com a intervenção na realidade e menos com a interpretação; se ocupa mais com a montagem de dispositivos, do que com a atribuição de qualquer natureza a eles; busca dissolver o ponto de vista dos observadores, mais do que centralizar “o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. [...] implica também na aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo”. Uma ação política, um olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, apontando linhas de fuga, rupturas e resistências.

Entre métodos e teorias: História Oral, Cartografia, inspirações, afetos, desejos, caminhos...

Uma estrada é deserta por dois motivos: por abandono ou por desprezo. Esta que eu ando nela agora é por abandono. Chega que os espinheiros a estão abafando pelas margens. Esta estrada melhora muito de eu ir sozinho nela. Eu ando por aqui desde pequeno. E sinto que ela bota sentido em mim. Eu acho que ela manja que eu fui para a escola e estou voltando agora para revê-la. Ela não tem indiferença pelo meu passado. Eu sinto mesmo que ela me reconhece agora, tantos anos depois. Eu sinto que ela melhora de eu ir sozinho sobre seu corpo. De minha parte eu achei ela bem acabadinha. Sobre suas pedras agora raramente um cavalo passeia. E quando vem um, ela o segura com carinho. Eu sinto mesmo hoje que a estrada é carente de pessoas e de bichos. Emas passavam por lá esvoaçantes. Bandos de caititus a atravessavam para ver o rio do outro lado. Eu estou imaginando que a estrada pensa que eu também sou como ela: uma coisa bem esquecida. Pode ser. Nem cachorro passa mais por nós. Mas eu ensino para ela como se deve comportar na solidão. Eu falo: deixe, deixe, meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual como Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor.

Caso de amor, Manoel de Barros (2008, p. 53).

De modo amplo, em meu percurso acadêmico, e, particularmente, nesta pesquisa, tenho buscado empreender um modo de pensar e proceder em que tudo o que envolve uma pesquisa tem o potencial de problematizar o objeto de investigação. A pergunta de pesquisa, os objetivos e os diversos elementos da investigação, são parte do pesquisador no mesmo processo, isto é, o mundo e o sujeito, são indissociáveis. Sujeito e mundo se constituem simultaneamente no processo de pesquisar. Não se trata de delinear uma pesquisa em que se busca conhecer um processo para depois transformar uma determinada realidade, na postura que busco promover em meus afazeres e, mais especificamente, na investigação proposta neste trabalho, não parto para o campo de pesquisa para capturar o que está instituído ou o que está sendo visto a olho nu. Pelo contrário, me insiro no contexto e nas intensidades que se produzem, visto que busco incorporar um modo de fazer pesquisa que compreende que é na capacidade de afetar e ser afetado que o mundo se produz e é lá, nesse lugar, que engendo um exercício de habitar.

Metaforicamente, entendo que a pesquisa, tal qual uma estrada, se constitui ao se fazer como caminho a um sujeito, e o sujeito se constitui na travessia dessa estrada. Nesse ir e vir, nesse caminhar e nos encontros que sujeito e estradas ganham novas configurações a partir dos elementos que os compõe. Nesta pesquisa busco o que está “entre”, isto é, entre o

instituído e o instituinte. Com isso, quero expor que podemos observar um cenário ou um objeto de investigação e perceber elementos instituídos, mas é nos encontros com tais espaços e objetos que se produzem intensidades e é nesse coletivo de forças que podem emergir novas formas e novas compreensões de mundo¹.

Neste modo de compreender o processo de pesquisar, a realidade não está em teste, isto é, não há, por parte do pesquisador, a intenção de ir a campo preencher uma lacuna do cenário investigado. Como o que ocorre, por exemplo, quando o ensino de um determinado tema matemático parece estar lacunar e por essa razão desenvolve-se um estudo com a intenção de preencher tal lacuna. Não é nesse sentido: trata-se, simplesmente, de se inserir em determinada realidade e se abrir aos encontros e, nesses encontros, se produzir um mundo, um campo de intensidades, atribuir sentidos ou sem sentidos ao que nos acontece, ao que nos atravessa, ao que nos toca.

Pesquisar pode ser, segundo o modo como tenho exercitado, habitar um território existencial² e seguir seus tantos movimentos de territorialização e desterritorialização, ou seja, acompanhar processos de produção de realidade ao mesmo tempo em que se está imbricado nessa produção³. Nesse movimento de pesquisar, inclusive, existe um critério ético, no

¹ A partir do estudo de Oliveira (2012), penso que as forças que aspiram a transformar as instituições são as “Instituinte”, e que a decorrência gerada por tais forças pode ser nomeada de “Instituído”. Segundo a autora, o instituinte é um processo produtivo-desejante, de características dinâmicas, enquanto o instituído é o resultado desse processo e que tem características estáticas e estáveis. Nos desdobramentos do trabalho de Oliveira (2012), observo que sobre tais características é importante observar que não significa que o instituinte seja compreendido em um sentido puramente positivo, enquanto o instituído seja caracterizado negativamente, ainda que o instituído conserve aspectos imutáveis e o instituinte figure como uma atividade revolucionária, criativa e transformadora. Compreendo que o instituinte e o instituído são interdependentes, isto porque, não haveria sentido neste fluxo de forças se o instituinte não se materializasse no instituído e, por outro lado, o instituído não seria ativado se não estivesse permanentemente aberto à potência do instituinte. Em síntese, e como um exemplo próximo de meus afazeres nesta pesquisa, em um determinado processo formativo, o grupo de formadores pode colaborar para reproduzir as coisas como estão, isto é, mantê-las da mesma forma e assim colaborar com a permanência da mistificação, exploração e dominação. Entretanto, este mesmo grupo pode explorar suas produções e diferenças (forças instituinte) de modo que tomem corpo e se materializem, podendo, por exemplo, criar um sistema de ajuda mútua entre os formadores no que se refere aos projetos e metas, formar um agrupamento político-universitário, constituir um sistema de maior união e colaboração entre os licenciandos e também na relação universidade e comunidade. Deste modo, e segundo meu entendimento, por meio da dialética instituinte/instituído, a universidade poderá aproveitar o seu potencial mais produtivo e fazer deste espaço um lugar de luta, de exercício de solidariedade, de cooperação, informação e liberdade.

² Macerata, Soares e Ramos (2014, p. 922), ao problematizarem algumas ideias de Gatarri (1992), sinalizam que um território existencial não tem a ver com um território destacado como um ponto fixo, estático e delimitado em um mapa. O território existencial se configura como algo mais amplo do que uma delimitação espacial. Um território existencial se relaciona com a produção de subjetividades e perfaz “uma localização espaço-temporal, que se define a partir de uma localização espacial que é configurada no tempo, ou seja, ele é um território em processo, em constante processo feita”.

³ Ainda que não tenha sido uma aspiração de minha pesquisa seguir exclusivamente o traçado de uma cartografia, algumas ideias que permeiam tal conceito me colocaram em ação e me sensibilizaram em alguns aspectos da investigação, especialmente, me atentando para outros modos de ver e agir diante do cenário investigado. Isso acontece de modo especial a partir de minha participação em um grupo de estudos sobre Filosofia da Diferença constituído de maneira informal pelos professores Roger Miarka e Sônia Maria Clareto,

sentido de que não há a possibilidade ou a intenção de se recorrer a um plano de referências rígido e exterior ao próprio processo de pesquisar ou à experiência em si, que trate os modos de se proceder na pesquisa de forma fixa na busca por se alcançar os resultados.

Atento aos tremores de Jorge Larrosa e aos afazeres metodológicos da História Oral na Educação Matemática, busquei exercitar um modo de pesquisar que não se restrinja à valorização exclusiva do que o outro diz, e sim o que o outro me diz, aquilo para onde o outro se dirige, não se trata de revelar um saber sobre o outro. Ao pesquisar não preciso exclusivamente me prender ao que o outro fala, mas para que fala, para onde fala, para que pessoa fala. Em verdade, ao pesquisar, não me prendo, mas busco entender os sentidos expostos na medida em que me submeto a esse contexto investigativo.

A experiência é o que nos acontece, não o que acontece, mas sim o que nos acontece. Mesmo que tenha a ver com a ação, mesmo que às vezes aconteça na ação, não se faz a experiência, mas se sofre, não é intencional, não está do lado da ação e sim do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, exposição. Se a linguagem da crítica elabora a reflexão do sujeito sobre si mesmo a partir do ponto de vista da ação, a linguagem da experiência elabora a reflexão de cada um sobre si mesmo a partir do ponto de vista da paixão. O que necessitamos, então, é uma linguagem na qual seja possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós (LARROSA, 2015, p. 68).

Um despertar para esta pesquisa de doutoramento que teve por objetivo elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, foi dado a partir do estudo desenvolvido em meu trabalho de mestrado (TIZZO, 2014), em que a produção de narrativas por professores em formação, tendo como método a História Oral, foi mobilizada como uma possibilidade de potencializar o processo formativo de professores de Matemática em um cenário específico, a saber: a disciplina Política Educacional Brasileira, oferecida ao curso de licenciatura em Matemática da Unesp/Rio Claro no ano de 2012. Entretanto, vale destacar que especialmente em função dos aprofundamentos teóricos sobre o pesquisar, sobretudo, aqueles amplamente discutidos e

em 2015, na Unesp/Rio Claro, durante a realização de um estágio de pós-doutorado da professora Sônia. Por essa razão, naturalmente, alguns termos relacionados à ideia da cartografia proposta por Gilles Deleuze e Felix Gatarri na introdução da obra “Mil Platôs” (DELEUZE; GATARRI, 1995), figuram neste texto. Por exemplo, o conceito de desterritorialização, que está inserido na proposta de cartografia e que, em síntese, consiste em adotar um chamado “olhar estrangeiro” para as coisas à nossa volta. Tomando como referência a ideia de que território se trata de um espaço de estabilidade e organização, a ação de desterritorializar se configura em uma ação de desordem, de fragmentação que visa encontrar outros saberes, menos instituídos, adotando uma percepção diferenciada que tem a intenção de descobrir novas ideias além das previstas. Nos dizeres de Gilles Deleuze: “[...] não há território sem um vetor de saída do território, e não há saída do território, ou seja, desterritorialização, sem, ao mesmo tempo, um esforço para se reterritorializar em outra parte”. Estes são alguns dizeres de um trecho retirado da transcrição da coletânea de vídeos “Abecedário Gilles Deleuze”. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduo/c/fi/les/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2017.

problematizados em trabalhos elaborados por diferentes integrantes do Ghoem, bem como nos encontros presenciais desse grupo⁴, defendo que tudo é a pesquisa, isto é, não é possível delimitar um campo espaço temporal que define o momento de início de uma pesquisa e o fim da investigação⁵. Percebo que, enquanto pesquisador, estou sempre no entre do que aconteceu e do que está por vir. Aliás, por razões intimamente ligadas a essa ideia, a escrita da tese não foi linear e nem teve data para acontecer. As inspirações surgiram em meio ao caos e ao fluxo de informações e rastros que fui encontrando ao longo do estudo. Trechos dessa produção foram escritos com outros textos e, inclusive, inicialmente, ocuparam outros espaços da própria tese.

Considerando minha expectativa inicial de elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro e meu envolvimento com a História Oral, tive, em trajetória, um modo de proceder com o estudo, pautado nesta metodologia de pesquisa, especificamente, fundamentada nos pressupostos qualitativos negociados e colocados em ação nas pesquisas do Ghoem.

Segundo Garnica (2005), assumir a História Oral como metodologia qualitativa de pesquisa científica⁶, implica não trabalhar com a possibilidade de afirmação ou contestação de uma hipótese inicialmente levantada; tampouco propor a imparcialidade do pesquisador

⁴ O Grupo “História Oral e Educação Matemática” – Ghoem – foi criado no ano de 2002. Sua intenção inicial foi reunir pesquisadores em Educação Matemática interessados na possibilidade de usar a História Oral como recurso metodológico. Desde então, essa configuração foi alterada, ampliando-se, de modo a incorporar discussões sobre outros temas e outras abordagens teórico-metodológicas. Pode-se dizer, hoje, que o interesse central do grupo é o estudo da cultura escolar e o papel da Educação Matemática nessa cultura. Assim, os temas abordados nos inúmeros trabalhos desenvolvidos no grupo são vários: tratam da formação de professores de Matemática, das narrativas, da História Oral, dos manuais didáticos, instituições de vários níveis e modalidades de ensino nos quais atuam professores de Matemática e dos quais a Matemática faz parte, da História da Educação Matemática, da análise de livros antigos e contemporâneos – didáticos ou não, formação e conservação de acervos, etc. Alguns exemplos de trabalhos que são tomados como referência pelo grupo sobre História Oral e, mais especificamente, exemplos de trabalhos desenvolvidos na História Oral e Educação Matemática são: Caldas (1999), Ferreira, Fernandes e Alberti (2000), Ferreira (2002), Ferreira e Amado (2006), Rolkowski (2006), Silva (2006), Souza (2011), Garnica; Fernandes e Silva (2011), Martins-Salandim (2012), Marques (2013), Toiller (2013), Garnica (2014), Gomes (2014), Zaqueu (2014), Both (2014), Fernandes (2014), Silva (2015) e Matucheski (2016). Informações adicionais e trabalhos desenvolvidos estão disponíveis no site no Ghoem: www.ghoem.org.

⁵ Penso que não existe qualquer origem a ser resgatada ou um fim a ser definido, de certo modo, o que existe são interpretações. Aliás, o próprio ato de pensar não seria senão outra coisa do que um novo e efêmero gesto relacionado ao eterno jogo do interpretar (VINCI, 2015).

⁶ Neste trabalho e de um modo geral nas pesquisas vinculadas ao Ghoem, a História Oral tem sido mobilizada como uma metodologia de pesquisa qualitativa, ou seja, é capaz de instituir e ordenar os procedimentos de uma investigação e analisar as implicações de cada um deles para a pesquisa. Entretanto, como pode ser analisado no inventário organizado por Ferreira e Amado (2006) a História Oral pode ser vista sob outras duas perspectivas, isto é, como uma *técnica* ou como *disciplina*. Como técnica, quando o que interessa é o conjunto de procedimentos técnicos para a utilização do gravador (gravações, transcrições, conservação das entrevistas e todo o aparato que envolve essa gravação) e para posterior conservação. Já como disciplina, quando é considerado que a mobilização da História Oral “inaugurou técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos” que norteiam as perspectivas técnicas e metodológicas (FERREIRA; AMADO, 2006, p. xii e xiii).

quanto ao tratamento atribuído aos dados da pesquisa, já que este estará analisando-os segundo suas vivências, experiências, bem como pela lente dos autores de seu referencial teórico. Compreendo também que os mesmos dados trabalhados nessa pesquisa poderiam ser por outros pesquisadores, ressignificados e, desta forma, elaboradas outras compreensões. Inclusive, é com vistas a essa possibilidade que apresento, na íntegra, as narrativas produzidas no trabalho. Outro aspecto relevante é que não busco uma totalização ou uma generalização a partir dos significados produzidos sobre os dados constituídos. Isto significa dizer que compreendo a metodologia diretamente ligada à necessidade da pesquisa, ou seja, a metodologia não está pronta, sacralizada em trabalhos desenvolvidos anteriormente, meu pressuposto qualitativo considera que a metodologia deve se adaptar às necessidades da pesquisa. Em vista de que não há o que o Ghoem faz e o que eu faço, mas o que eu faço no/com o Ghoem, ajudando a constituí-lo enquanto me constituo, entendo que diante da impossibilidade de qualquer previsão sobre experiências, buscamos no grupo analisar criticamente o papel da metodologia como algo que conduz a possibilidades de ampliação de afetos, isto é, de diferentes articulações entre as abordagens metodológicas podem surgir distintas formas de ser marcado por aquilo que nos passa, que nos acontece.

Vale lembrar que a História Oral, compreendida na Educação Matemática, não se configura em uma metodologia utilizada somente em pesquisas que tenham um caráter historiográfico⁷. Aliás, no Brasil, nem é possível categorizar de modo absoluto o surgimento da História Oral a partir dos domínios da Historiografia, isto porque, no país, ela surge em meio aos interesses da Psicologia Social⁸ (GARNICA, 2010). Entretanto, ao lançar mão da História Oral como metodologia de pesquisa, o pesquisador pode se aproximar de questões historiográficas, isto é, da prática de escrever história, já que reconhecemos que uma das funções da História Oral é, intencionalmente, constituir fontes históricas. Inclusive, é por essa razão que as pesquisas que exercitam a metodologia da História Oral, se propõem em tornar públicos, na íntegra, os documentos que foram constituídos⁹. Neste sentido, julgo de modo

⁷ Além desse meu trabalho, outros exemplos de utilização da História Oral no Ghoem sem uma raiz historiográfica são: Silva (2013); Zaueu (2014); Tizzo (2014) e Flugge (2015).

⁸ Alberti, Fernandes e Ferreira (2000) lembram que no Brasil o trabalho feito na área de Psicologia Social por Ecléa Bosi, sem se referir diretamente à História Oral, abriu caminho para a inspiração de muitas pesquisas.

⁹ Tal divulgação pública, comumente é feita por meio de relatórios de pesquisas, como as dissertações e teses defendidas por integrantes do Ghoem, isto porque, existe certa dificuldade, por exemplo, em divulgar essas textualizações, na íntegra, em outros veículos de produção, como em artigos. Obviamente, exceções ocorrem. Como exemplo, existem as textualizações publicadas por Garnica (2007) e Garnica e Toledo (2008). Em vista dessa dificuldade de divulgação das textualizações produzidas, Oliveira (2013) propôs em sua tese de doutorado, a criação de um sistema online que possibilita a sistematização, armazenamento e divulgação das textualizações do Ghoem. Em seu trabalho, Oliveira (2013) apresenta, efetiva e testa uma proposta para a sistematização de entrevistas que visa possibilitar análises qualitativas, tendo como pressuposto a necessidade de preservar, tanto

significativo a apresentação da concepção¹⁰ de História que defendo, isto é, para mim, enquanto pesquisador em Educação Matemática, vinculado ao Ghoem, a História não é uma narrativa singular, a História é uma relação entre narrativas, portanto, o que as investigações deste grupo buscam constituir, é uma versão plausível sobre a temática abordada¹¹.

Uma versão histórica que busca entender qual é a coerência ou a lógica estabelecida, especialmente, pelos depoimentos dos colaboradores envolvidos com a investigação, mas que não despreza e nem estabelece hierarquia entre as fontes disponíveis ou que possam surgir ao longo do processo investigativo, isto é, nas pesquisas que desenvolvemos no Ghoem, os depoimentos são considerados disparadores de perspectivas. A História Oral como metodologia não menospreza outros materiais, apenas fornece “mais uma ferramenta para o desenvolvimento de propostas de trabalho tão diversas quanto potentes [...]; mais uma possibilidade, mais uma fonte diferenciada. Uma história viva” (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 16).

Martins-Salandim (2012) reitera esse posicionamento de que nos trabalhos que elegem a História Oral como metodologia de pesquisa, todas as fontes são consideradas legítimas e não há hierarquização entre essas legitimidades. Entendo que nos trabalhos do Ghoem e, mais especificamente em minhas operações de pesquisa, por exemplo, não vislumbro as potencialidades da História Oral na autossuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas no caráter qualitativo que as fontes orais podem incorporar à investigação, possibilitando, desta forma, uma ampliação das compreensões sobre a temática pesquisada.

Tomando como referência que uma versão histórica nunca será neutra, levo em consideração que um critério fundamental para a constituição de um estudo plausível deve ser

quanto possível, o caráter individual dos depoimentos. Para tanto, elaborou um sistema computacional, o Hemera, que é um banco de dados incremental de textualizações de entrevistas realizadas pelo Ghoem. Entretanto, nada impede que outros grupos o absorvam, adaptando-o, se necessário, a outras situações. A partir da leitura dos parágrafos das textualizações cadastradas, o Hemera permite a catalogação de temas presentes nestes parágrafos para posterior elaboração de relatórios que recortam trechos das textualizações atendendo a condições específicas de filtro. O “nome Hemera faz referência à deusa da mitologia grega relacionada à luz e ao dia que, dona de uma enorme potencialidade geradora, produziu uma infinidade de narrativas” (OLIVEIRA; GARNICA, 2016, p. 63). O acesso ao Hemera está disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index.php?pagina=hemera_filtrar.php>. Acesso em: 25 mar. 2017.

¹⁰ Garnica (2008, p. 499) aborda que concepções são “os “algos” (crenças, percepções, juízos, experiências prévias etc.) a partir dos quais nos julgamos aptos a agir. Concepções são, portanto, suportes para a ação. Mantendo-se relativamente estáveis, as concepções criam em nós alguns hábitos, algumas formas de intervenção que julgamos seguras”.

¹¹ Vale comentar que embora a preocupação dos que trabalham com a metodologia da História Oral seja constituir fontes para a pesquisa, não compete ao pesquisador decidir se as fontes que elaborou serão ou não utilizadas em operações historiográficas do presente ou futuras. Esta é uma atribuição que compete ao leitor e que escapa das intenções do autor, logo, por essa razão, entendemos que todas as produções e registros que constituímos perfazem fontes em potencial para operações historiográficas (GARNICA; FERNANDES; SILVA, 2011).

a coerência e não o julgamento pela verossimilidade. E, segundo minha defesa, com vistas aos estudos de Lins (1999) e Linardi (2006), a busca pela elaboração de uma versão histórica plausível sobre uma determinada temática, implica na busca por processos de produção de significados, isto é, a partir da fala dos colaboradores da pesquisa e dos documentos encontrados que versam sobre a temática em questão, busco produzir significados para as fontes de pesquisas de modo a elaborar uma compreensão sobre suas coerências, em detrimento, por exemplo, de apenas me ater a significados dicionarizados ou de senso comum e de me satisfazer apenas em identificar contradições e acertos.

Como Lozano (2006), partilho da ideia de que a História Oral como metodologia vai além de uma decisão puramente técnica ou procedimental que pretende apenas depurar uma entrevista gravada, ou, exclusivamente, formar arquivos orais, ou ainda instaurar um roteiro fixo para o processo detalhado e preciso da transcrição da oralidade.

Diria que é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer interpretações *qualitativas* de processos históricos sociais. Para isso, conta com métodos e técnicas precisas, em que a constituição de fontes e arquivos orais desempenha um papel importante. Dessa forma, a história oral, ao se interessar pela oralidade, procura destacar e centrar sua análise na *visão* e *versão* que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais. [...] a consideração do âmbito subjetivo da experiência humana é a parte central do trabalho desse método de pesquisa histórica, cujo propósito central incluiu a ampliação, no nível social, da categoria de produção dos conhecimentos históricos [...] (LOZANO, 2006, p. 16, grifos do autor).

Diante do exposto até aqui, julgo apropriado explicitar que possivelmente os leitores que mantêm interlocução com os trabalhos desenvolvidos no Ghoem, perceberão que, especialmente neste texto da tese, retomo diversas passagens e aspectos sobre a História Oral que já foram problematizados em outros trabalhos do grupo e que, inclusive, estão até mais desenvolvidos em tais publicações. No entanto, acompanhando os dizeres de Veiga-Neto (2005), ao parafrasear Foucault (1996, p. 26), penso que “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de seu retorno”.

Além disso, defendendo que as retomadas de aspectos já explicitados e as referências a outros trabalhos, abrem inúmeras possibilidades para outros estudos, de maneira que, ao final, de modo próximo ao que pratiquei nos contatos com os colaboradores de minha pesquisa, constitui-se uma rede de contato, trabalhos e comentários que podem ser úteis para os interessados em aprofundar os estudos em História Oral e, particularmente, nos desdobramentos dessa teoria na área de Educação Matemática. Enfim, falar de História Oral,

segundo meu entendimento, é me expor ao desafio do novo, confiando que sempre pode haver algo genuíno que possa ser problematizado, algo que não pode ser configurado do modo como já existia. E, nesse caso, problematizar, não é apenas um conceito, mas um gesto investigativo. Dessa maneira, proponho sempre explorar os trabalhos já delineados pelo Ghosem “como uma espécie de ponto de partida, um objeto a ser criticado e rebatido, mais do que uma solução final” (VINCI, 2015, p. 200).

Esse é um processo que tem o potencial de fundir metodologia e teoria, ou mais precisamente metodologia e teorização, isto porque, falar em teorização e não em teoria, pode evitar um modo de proceder comumente observado nas pesquisas educacionais, isto é, as tentativas de se utilizar uma determinada teoria para qualquer problema de investigação, antes mesmo de se assumir uma perspectiva teórica para compor algo que se possa configurar como um problema de investigação. “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2005, p. 22).

Mas, para que a metodologia e a teorização se fundem e passem a evidenciar resultados autênticos, é inevitavelmente exigido que o pesquisador se exponha a uma extensa, sinuosa e frequente caminhada perpassada por estudos, reflexões, sistematizações, aproveitamentos, abandonos e digestões de tudo aquilo a que é exposto. Fazem parte desse processo que beira uma antropofagia, apropriações de “enunciações de teorias e nomes que inscrevem uma determinada compreensão num caminho já trilhado por outros, já que inexistente propriamente uma subjetividade pura, um eu afastado do mundo” (GARNICA, 2013, p. 35). O mundo social, principalmente, apresenta imagens que, a rigor, não são expostas de maneiras isentas, ou seja, é nosso olhar sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui.

A cópia, a enunciação efêmera e o recurso à autoridade participam ativamente na criação de uma série de disposições – princípios – que fundam compreensões e, visceralmente, acabam por identificar um modo próprio de proceder, argumentar, justificar e gerar o “novo”: a teorização e a metodologia resultantes de uma digestão longa, tortuosa, artesanal, atenta e compartilhada que defendemos como autêntica (GARNICA, 2013, p. 35 e 36).

É com base em tais dizeres que defendo a História Oral na Educação Matemática como uma metodologia em trajetória, já que ela pode funcionar como um catalisador, um mobilizador, um estimulador dos pensamentos e práticas implementadas em cada pesquisa. Isso sugere uma ideia de que a História Oral na Educação Matemática, só pode ser compreendida como método, apenas se tal designação for compreendida de modo livre, como “uma certa forma de interrogação e um conjunto de estratégias analíticas de descrição”

(LARROSA, 1994, p. 37). Defendo que não compete à pesquisa se adaptar às exigências de um método rígido e fixo, ao contrário, na História Oral colocada em ação na Educação Matemática por meio dos trabalhos do Ghoem, preza-se pela flexibilidade de modo que as estratégias e procedimentos se adaptem às necessidades da investigação, expondo-se a matérias de toda natureza, desde que o propósito seja ampliar as possibilidades de problematização e compreensão da temática pesquisada. Isso é a metodologia: o estudo e adaptação de estratégias e a articulação com teorias também flexíveis.

No Ghoem, tendemos afastar nossos projetos do ortodoxo método de fazer pesquisa, das essências, das convicções, dos universais, do empenho em prescrever e, mais amplamente, mantermos distância dos conceitos e dos pensamentos que não nos ajudam a operar reflexões potentes para problematizar, descrever e analisar nosso objeto de investigação. A partir disso, nossa metodologia de pesquisa pode configurar-se em um “ziguezaguear”, “um movimento contínuo de planejar, anotar e avaliar os movimentos, para rever, ressignificar e olhar sob outros ângulos”. Trata-se de assumir uma postura metodológica que nesse processo torna-se um modo de pesquisar que movimenta o espaço entre o objeto investigado “e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar”; torna-se um “ziguezaguear entre esse objeto e os pensamentos que nos movem e mobilizam para experimentar, expressar nossas lutas, inventar” (SANTOS, 2014, p. 4).

Nesse sentido, em um percurso ziguezagueante, entendo que meu trabalho foi sendo tecido por meio do interesse em agrupar aquilo que se repete, isto é, algumas falas saturadas, tais quais as que comumente versam sobre o terreno do instituído, e uma espécie de exercício que envolveu uma certa atenção flutuante, que buscou de algum modo o rastro, as marcas de possíveis dizeres, gesticulações e paisagens corporais dispersas povoadas por explosões de singularidades e singularizações. Trata-se de um movimento arrastado que procurou pinçar gestos, vozes e falas que foram constituindo junto ao percurso teórico um possível plano de análise por meio do qual se produziram coletivamente narrativas singulares e não finalizadas, respostas circunstanciais, provisórias e parciais para os objetivos propostos (Kastrup, 2014).

Entendo que isso tudo tem a ver com uma flexibilidade da História Oral como metodologia de pesquisa¹² que me possibilitou, em certo sentido, buscar outros modos de se

¹² Entretanto, vale sinalizar que a História Oral, como as diferentes metodologias de pesquisa, apresenta algumas estabilidades, assinala procedimentos que, por exemplo, permanecem na prática do Ghoem. Para mim, isso significa dizer que embora ao operar com a História Oral na Educação Matemática, nos lancemos à outras variações, para certas questões, retomamos uma região segura. Tais procedimentos, como os que figuram em outras metodologias, oferecem possibilidades de uma ou outra variação, como: roteiro ou cartões, áudio e/ou vídeo, textualização com ou sem inserções do entrevistador, entre outras. Neste sentido, compreendo que a flexibilidade está mais diretamente relacionada à fundamentação que sustenta esses procedimentos estáveis, que

trabalhar com as narrativas na e para a formação de professores. Além disso, tal flexibilidade, no caso de minha pesquisa, possibilitou que não me restringisse ao que pode ser operar as narrativas na Educação Matemática e fosse em busca de elaborar uma compreensão sobre como outras áreas do conhecimento operam com as narrativas em processos de formação formal de professores. Com isso, quero dizer que a História Oral, como qualquer outra metodologia, não limita a busca, mas diz do buscar e em minha pesquisa, busquei escapar da compreensão restrita à área da Educação Matemática, ou ainda mais especificamente, que versa sobre o trabalho com narrativas na formação de professores de Matemática. Desejei, ainda que sutilmente, produzir fissuras nessa estrutura e me alimentar de perspectivas que estão fora de meu espaço de estabilidade e segurança. Dito de outro modo, inspirado na cartografia, desejei com esse trabalho romper com fronteiras estabelecidas previamente. E, para isso, procurei operar com uma outra gramática nas etapas da pesquisa, por exemplo, evitei tanto quanto possível, termos como “dados”, “sujeito-objeto”, “procedimentos”, “técnicas”, entre outros, por entender que tais termos fazem parte de um sistema de pensamento científico que negou ao outro a arte da escrita e da vida. Penso que isso evidencia um compromisso com a História Oral para a criação de fontes orais e, em aproximação com a cartografia, uma escuta atenta às narrativas e outras fontes de forma a, com elas, compor pela continuidade da investigação.

A História Oral como metodologia colocada em ação na Educação Matemática representa formas móveis de construção e organização, ações a serem construídas. É por meio dela que desenhamos novas conexões, alongamos nosso espaço e atualizamos nosso modo organizacional. Trabalhar com a História Oral na Educação Matemática, ainda que disparada por meio de algumas estabilidades, é recriar caminhos que são percorridos pela primeira vez, é colocar em xeque a visão de reprodução do método como um objeto externo. Mas, entender essa dinamicidade é aliar-se a uma posição de instabilidade que é relativamente dolorosa, pois, comumente, tendemos a nos apegar em procedimentos prontos e, aceitar que uma pesquisa é puro caos, torna-se angustiante.

Como lembram Santhiago e Magalhães (2015, p. 18 e 19), a História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa anseia para que suas propostas não sejam apenas alargadas e aperfeiçoadas, mas para que os pesquisadores também as adaptem, as modelem, as torneiem “de acordo com sua realidade institucional e com as vidas que estão diante de

a cada nova investigação apresenta interlocuções com a História, Sociologia, Filosofia; e, em termos procedimentais, naqueles em que a História Oral não se propõe a orientar, como: a articulação de documentos orais com outras fontes e o processo de análise.

seus olhos. Uma das características mais admiráveis da História Oral é sua flexibilidade: os caminhos possíveis não são camisas de força”. No Ghoem, entendemos que teoria e metodologia, são dimensões indissociáveis. Metodologias são apropriações, um jeito de viver no qual nos alimentamos de muitas coisas e, por meio dessa antropofagia, operamos na Educação Matemática. A metodologia é pessoal, deve ser assim. E vai ser diferente cada vez que se trabalhar com ela, ao cabo, penso que de algum modo tentamos agir de modo criativo quando teorizamos metodologicamente, ainda que a esse respeito dependa a perspectiva de quem analisa o caso.

Seguindo esses princípios segundo os quais teorização e metodologia são elaborações em trajetória, e em harmonia com os pressupostos que ratificam a História Oral como uma metodologia aberta e flexível a encontros, que absorve matérias de qualquer procedência, sem racismo de frequência, de linguagem ou de estilo, desde que sejam potenciais para cunhar matéria de expressão e criar sentidos, considerando válidas todas as entradas de uma pesquisa se forem múltiplas as saídas que potencializam problematizações (ROLNIK, 2014); propus o desenvolvimento de um projeto de pesquisa na Educação Matemática que objetivou elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

Nesta empreitada, inspirado na metáfora cartográfica dos mapas, assentada no projeto de ampla envergadura atualmente em desenvolvimento no Ghoem¹³, ambicionei delinear uma pesquisa que não fosse fixa, mas construída a cada dia, por meio de atribuições de significados dados a ela. Pois, considero que “o estudo só pode surgir no lugar em que as respostas não saturam as perguntas, no lugar em que são, elas próprias, perguntas. Ali, onde as palavras não cobrem o silêncio, mas são, elas próprias, silêncio” (LARROSA, 1998, p. 55). Desta forma, não busquei um fim ou, de outro modo, uma investigação conclusiva, mas um

¹³ Trata-se do projeto *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil* que objetiva constituir um mapeamento simbólico de “movimentação” da formação de professores no país, suas concepções e práticas. Inscrevem-se nesse projeto trabalhos que operam a partir de acervos vários, principalmente aqueles compostos de fontes escritas específicas (livros didáticos, materiais de referência, legislações, biografias e autobiografias etc) e orais. Deste projeto, historiográfico e de amplo espectro, participam trabalhos e pesquisadores de todos os demais projetos do Ghoem. Com tal proposta, faz parte das intenções do grupo elaborar um registro mutante dos modos pelos quais se deu, ou se dá a formação de professores que ensinavam ou ensinam Matemática no país. Com o projeto do mapeamento simbólico sobre a formação e atuação de professores no Brasil, o Ghoem aventa cunhar narrativas que possibilitem e potencializem compreensões a respeito da formação e atuação dos professores no país em distintos espaços e tempos. Com vistas a este objetivo, as narrativas orais e escritas, têm sido tomadas como elementos potentes das pesquisas mobilizadas pelo grupo. Em síntese, a “formação e atuação de professores de Matemática no Brasil, testemunhos e mapas – a essa tríade e às relações que o Ghoem vem com ela estabelecendo” (GOMES, 2014, p. 11) fazem parte da composição o projeto maior do grupo. Para um detalhamento mais amplo sobre o Projeto, sugiro os trabalhos de Garnica, Fernandes e Silva (2011), Gomes (2014), Silva (2015), Matucheski (2016) e Moraes (2017).

traçado necessariamente aberto, que ambiciona um mapa possível das mobilizações de narrativas presentes no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Nesse mapeamento, que aspira detalhar-se em dimensões várias em que nenhuma geometria poderia abarcar ou figurar de modo pleno, almejei explorar o que não está oculto, mas que se torna invisível para quem vê.

Nossa pretensão é desenhar mapas, compor mosaicos e formar coleções impossíveis, mas que, em suas impossibilidades, permitem a criação de contornos – que ora se mantêm, ora se dissolvem, num movimento ora rápido, ora mais arrastado. Nosso registro pode ser – e frequentemente é – a captação disforme da fugacidade do que é múltiplo e diverso e se mostra como múltiplo e diverso, pois o mundo é eterna criação e eterna mutação, e nunca nada está pronto. Mas, ainda assim, na dinamicidade, no disforme, na fugacidade do instante, o mosaico, a coleção e o mapeamento que propomos nos permitem compreensões (GARNICA, 2014, p. 44).

Explorar a metáfora dos mapas, conseqüentemente, incide na compreensão dos afazeres da cartografia¹⁴, isto é, no caso de minha proposta de pesquisa, inspirar-se na cartografia para elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, tornou-se um projeto exequível, porque tinha como propósito a dinamicidade, a fluidez e a abertura que permitia, por exemplo, a elaboração de compreensões por cotejamento, que às vezes me proporcionava desorientações em meio ao fluxo de encontros ao qual estava exposto. Talvez, se perder em meio ao caminho tenha relação com a impossibilidade de se configurar de forma definitiva o que se pretende mapear. No limite, como aventa Moraes e Garnica (2014, p. 218), um mapeamento simbólico, torna-se um projeto fracassado se a pretensão da pesquisa for explorar a completude da temática investigada, “a ponto de determinar, de forma coordenada, completa, consistente e inequívoca, a realidade que pretende representar”. Compreendido desta forma, “todo mapa é presença e ausência, é registro de relevos que o cartógrafo decide ora registrar ora desconsiderar. Todo mapa que permite a busca e o encontro também permite que, nele e a partir dele, o leitor se perca” (MORAIS; GARNICA, 2014, p. 218).

Ainda que a metáfora dos mapas seja uma inspiração para esta pesquisa, ou seja, “é um recurso de aproximação, sendo, portanto, mais do que é – pois permite significações que cabe a cada leitor atribuir – e menos do que é – por ser, exatamente, uma aproximação”

¹⁴ Sobre a metáfora dos mapas e, por consequência, os afazeres da cartografia, Garnica (2014) sintetiza uma revisão que versa sobre sua usualidade em diversas propostas, como: os trabalhos sobre Ensino de Ciências e Matemática, em que são mobilizados mapas conceituais; ao explorar paisagens psicossociais, Sueli Rolnik, ancorada nas ideias da Filosofia de Gilles Deleuze e Felix Gattarri, fala de uma cartografia do desejo; Nilson Machado, por exemplo, vê a língua como mapa; ancorado em uma noção ampla e simbólica da cartografia Pierre Levy trata da ideia de espaço como um “sistema de relações de proximidade”; Boaventura de Souza Santos trata de uma cartografia simbólica do Direito e das Representações Sociais.

(GARNICA, 2014, p. 39), não ambiciono que esta tese seja encarada como uma cartografia, já que não naveguei livremente entre os dizeres e teorizações de tal perspectiva. Meus encontros se deram predominantemente com as bases teóricas problematizadas na metáfora dos mapas articuladas nos trabalhos ligados ao projeto amplo do Ghoem. Entretanto, é inegável que tal inspiração disparou em mim outras compreensões sobre o modo de operar na pesquisa e que me sensibilizaram frente ao objeto de estudo. Por isso, com atenção aos dizeres de Gilles Deleuze e Felix Guattari na introdução da obra *Mil Platôs*, e nas considerações de Suely Rolnik em *Cartografias Sentimental*, sintetizo alguns aspectos diretamente relacionados à cartografia e que, de certo modo, tratam dos significados que os procedimentos específicos que foram implementados nesta pesquisa tiveram para mim¹⁵.

Aliás, tal síntese sobre as ideias que permeiam a cartografia se fez necessária, por introduzir e disparar meu movimento nessa perspectiva, no entanto, os rastros, vestígios e marcas de minha inspiração, possivelmente, emergem na descrição de meu percurso de pesquisa, visto que, compreendo que os estudos atravessados por reflexões relacionadas à cartografia aos quais tive a possibilidade de explorar, figuram de modo potente neste trabalho¹⁶. E, de modo singular, operar na pesquisa a partir do que pude compreender sobre a cartografia, potencializou meu modo de ver, agir, sentir e de me expor aos encontros e afetos possibilitados, especialmente, pelos momentos de entrevistas e, posteriormente, pelo tratamento dos depoimentos constituídos a partir da fala dos professores coordenadores dos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro.

Neste trabalho, busquei acompanhar, em trajetória, as mobilizações de narrativas nos diferentes subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, atento às reflexões de Kastrup (2014) que,

¹⁵ Digo que a cartografia opera em meu trabalho como uma inspiração, porque ela me ajudou a discutir e criar possibilidades que sem ela talvez não fossem possíveis, embora reconheça que em alguns momentos, sobretudo em termos operacionais, eu tenha me distanciado dessa perspectiva. Por essa razão, trato o referencial que envolve a cartografia com respeito e o trago à cena pela potência que a mim ele parece criar, no entanto, não me comprometo a ponto de decididamente afirmar que meu trabalho é uma cartografia, pois não é, já que assumo de antemão que a História Oral perfaz meu referencial teórico-metodológico e isso, segundo minha compreensão, de certo modo vai de encontro com a perspectiva cartográfica. O que fiz, foi em alguns momentos operar um jogo com esse referencial de modo que ele me possibilitasse pensar, assumindo a cartografia, por exemplo, quando trato de algumas singularidades e a partir das falas dos meus entrevistados, vibro em outras frequências, buscando discutir essas singularidades por meio das entrevistas, dos textos sinalizados e da produção dos professores.

¹⁶ Talvez, as perspectivas que envolvem a cartografia, figurem de modo ainda mais potente nas minhas ideias, pois ao longo de todo o processo de pesquisa e, especialmente, na escrita desta tese, me vi alimentando-me de todo tipo de matéria de expressão que, de certo modo, me colocaram em ação e hoje, em meio a tantas incertezas, aventuro-me compor uma escrita que tenta trazer à cena partes inconclusas de tudo o que vi, senti, afetei e foi afetado no processo, no percurso entre o que já passou e o que está por vir. Quiçá teorizar, analisar e praticar um método não sejam exercitar contrapontos, assim como ler o mundo, ao fim e ao cabo, nada mais seja do que “lermo-nos, a nós próprios, num campo pleno de mistérios e indecidibilidades. Eu e mundo nos constituímos mutuamente” (GARNICA, 2014, p. 37).

em linhas gerais, traz à lembrança de que inspirar-se na cartografia, pode ser objetivamente entendido como um caminhar na pesquisa que visa acompanhar o processo, o movimento – no meu caso, o processo de formação formal de professores ligados aos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro –, “e não representar o objeto pesquisado, não se trata de buscar um caminho linear para se estabelecer um fim, mas de se estabelecer algumas pistas para descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo” (GASPAROTTO, 2010, p. 9).

Nesse sentido, estabelecendo-se desde já a inviabilidade de reconstituir o movimento explorado pelo pesquisador, parece perder o sentido sustentar uma fidelidade na reprodução de um movimento, enquanto espaço percorrido¹⁷. Rolnik (2014), por exemplo, considera que um caminho para solução deste entrave, seja considerar a criação de novos movimentos que se desdobram de um primeiro, de um segundo e, assim, sucessivamente. Movimentos que podem originar novos espaços percorridos por cada receptor da cartografia constituída. Por conseguinte, a cartografia não pode ser pensada como a produção de mapas que se limitam a representações de um todo estático, “mas como um movimento que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (ROLNIK, 2014, p. 12). Deste modo, em um processo fluido e dinâmico que compõe o estudo, os princípios estáveis que tomamos como nossos e como certos, podem se tornar pressupostos vivenciais que, dialeticamente, irão compor nossos recursos para a atribuição de significados e criação de mundo.

Criar o mundo, aqui, deve ser lido como “dar sentido” às coisas, o que implica um certo movimento de criação, pois ajo a partir dos sentidos que atribuo, e não das coisas “em si”, que até podem estar previamente disponíveis. Fala-se de um mundo de significados, portanto. Assim poderíamos dizer, por exemplo, que o mundo nos envia sinais e motiva nossas perplexidades, a partir do que “crio o mundo”. Podemos também, sem risco de falácia lógica, dizer “atribuir significado às coisas do mundo”, dado supormos que o mundo é criação contínua (GARNICA, 2014, p. 36).

Garnica (2014) reitera que nos afazeres de uma pesquisa inspirada na metáfora dos mapas, a multiplicidade de temas é considerada significativa como disparadora de compreensões, se cooperar com a criação de um discurso plausível sobre a temática pesquisada. O trabalho se constitui por meio de caminhos abertos, com diversos olhares sobre diferentes ângulos. Sob minha perspectiva, um mapeamento simbólico configura-se em outro texto em meio a uma diversidade de textos possíveis, isto é, não há a pretensão de composição de uma significação singular. Simbolicamente, inspirar-se na metáfora do mapeamento por

¹⁷ Deleuze (1985) adverte que o movimento não pode ser confundido simplesmente com o espaço percorrido. O espaço percorrido reporta-se ao passado, enquanto o movimento é presente, isto é: o ato de percorrer.

meio de princípios conectados ao processo cartográfico, é se dispor a fazer parte da composição de um cenário de relevâncias que não são ditadas exclusivamente por quem mapeia/cartografa, mas também pelo que é mapeado/cartografado e por tudo que tende a contribuir para o mapeamento/cartografia, ou seja, “é uma expressão de pontos de vista, um jogo entre presenças e ausências, não um retrato do que ‘está lá’, mas um registro dos sentidos percebidos, dos significados que atribuímos ao que pensamos que lá esteja” (GARNICA, 2014, p. 46). Neste sentido, o pesquisador, inspirado em uma cartografia simbólica, não se perde pela falta de objetivos, mas por perseguir um objetivo muito singular. Uma perseguição que é sinônima de seguir e que se distingue da reprodução.

Reproduzir implica a permanência de um ponto de vista fixo, exterior ao reproduzido: ver fluir, estando na margem. Mas seguir é outra coisa. Somos forçados de fato a seguir quando estamos à procura de singularidades de uma matéria ou de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma; [...] quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada, e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair delas constantes (DELEUZE; GATTARI, 1995, p. 40).

Pensando junto a Deleuze e Guattari (1995) compreendo que o mapeamento simbólico sobre as mobilizações de narrativas no âmbito dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, proposto pela inspiração na metáfora cartográfica, é aberto, possui múltiplas entradas e, mesmo depois de constituído, pode ser rasgado, desmontado, revertido, reconectado e desmontado novamente. Com ele, será possível sempre fazer conexões. Pode “ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 42). O mapeamento simbólico forma uma estrutura caótica, absolutamente sem hierarquia e potencialmente libertária. Em oposição ao decalque que cria modelos, o mapa opera como processo, em vista de uma reversão do modelo criado pelo decalque. O mapa trata-se de um modelo que se estranha, de um processo que se alonga, se rompe e se retoma.

Ainda acompanhando Deleuze e Guattari (1995), percebo que uma possibilidade de entrada na lógica que opera junto aos processos de formação formal de professores dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, pode acontecer por meio de decalques¹⁸, por

¹⁸ O decalque é compreendido, em linhas gerais, como uma imagem fixa, ou seja, é o contrário do movimento. O decalque na cartografia vai de encontro com a ideia de mapa que é mais o processo do que a imagem formalmente constituída, o mapa tem a ver com o próprio movimento, com o germinar, com o crescimento e com o ímpeto. Quando se fala em decalque, cria-se uma imagem cristalizada e sem movimento temporal, isto é, o decalque é o produto obtido. Neste sentido, o decalque se configura na forma reprodutiva ao infinito, trata-se de um recalque do que já está feito, repetido, cristalizado, ou seja, o decalque age como um modelo.

categorias, sem que isso trouxesse prejuízos para a compreensão que almejei elaborar, isto porque, avento que a entrada pela via dos decalques pode me oferecer uma oportunidade de produzir no(s) entre(s), isto é, entre-categorias. Este é um movimento em que me imaginei imerso no campo de pesquisa. Um movimento que me fez refletir sobre o que Kastrup (2014) chama de “atitude metodológica”. Ou seja, uma atitude que aspira desfazer uma organização, produzir junto ao(s) entre(s) para observar e experimentar os movimentos de criação e produção, acompanhar processos e vibrar junto.

Mas de que modo observar e experimentar? Segundo Rolnik (2014), pode-se observar com o olho vibrátil. Experimenta-se com o corpo vibrátil. É como a música, não se compreende, ouve-se¹⁹. Segundo sugere a mesma autora, é na dinâmica desse olho, desse corpo que se pode traçar um mapa, realizar uma cartografia.

Mesmo que tenha sido apresentado como um projeto ambicioso, o que almejei com este trabalho foi tratar de experiências que envolvam mobilizações de narrativas em processos de formação formal de professores. Ainda que tais experiências, tal como entendo, alicerçado nos dizeres de Larrosa (2016), não sejam uma realidade, ou uma coisa, ou um fato, já que não é fácil de definir, nem de se identificar, nem de se objetivar e nem de se reproduzir uma experiência. Aliás, tampouco a experiência pode ser vista como um conceito, ou uma ideia clara e distinta que possa ser reproduzida e repassada. A experiência é algo que nos passa, nos acontece, nos marca e que, às vezes, nessa passagem, treme ou vibra, e, por isso, transforma-se em “algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto”. Atento a esses princípios, arrisquei compor um trabalho que pretendeu ressoar “cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes” das práticas que mobilizam narrativas em processos de

¹⁹ Claramente acompanho os dizeres de Clarice Lispector, no entanto, essa nota tem a intenção de registrar que a literatura influenciou de modo potente as opções de escrita que fiz na tese. Aliás, tais influências não se limitam a pontos em que se pode nitidamente reconhecer o autor, pois estão carregadas de significados que foram produzidos sobre elas. Certamente esse modo de proceder com a escrita, tem uma relação significativa com as discussões disparadas pela leitura de textos literários que foram promovidas por um grupo de amigos que não ambicionaram institucionalizar uma iniciativa de estudos chamada “Narrativas e Literatura”, em que líamos e discutíamos obras literárias que despertavam interesse no grupo. Nos encontros, sem uma regularidade previamente estabelecida, falávamos sobre o texto lido, as pesquisas em desenvolvimento, as alegrias, as angústias, enfim, tratava-se de um espaço livre, mas potente em afetos. De certo modo, brincávamos com a literatura em busca de exercícios de teorização, no entanto, infelizmente, o cenário acadêmico que ocupamos não compõem precisamente um espaço para tais operações e composições, logo, penso que operamos com as duas coisas – literatura e produção acadêmica – de modo, digamos, respeitoso. Até porque, penso que não é tarefa simples desgarrar/deformar de uma vez de algo que somos formados para fazer. Todos eram bem-vindos, mas, comumente participavam do grupo: Ana Cláudia Molina Zaquie Xavier, Alex Coelho Alencar, Camila Libanori Bernadino, Diego Godim, Erica Aparecida Capasio Rosa, Fernanda Malinosky Coelho da Rosa e Marcelo Bezerra de Moraes.

formação formal de professores e que tinham a experiência como tema ou motivo fundamental (LAROSSA, 2016, p. 10).

A cartografia como metáfora, tal como me inspirei no projeto do mapeamento simbólico sobre a formação de professores no Brasil, em desenvolvimento pelo Ghoem, pode ser “o traçado desse plano da experiência, compreendendo os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação” (PASSOS; BARROS, 2014, p. 18). Um traçado que se dá na e pela experiência. Quer dizer, cartografar simbolicamente é acompanhar processos.

Percebo que existe certo caráter de acompanhar e se fazer de modo simultâneo na cartografia, isto é, observar, experimentar, realizar o traçado de um mapa, cartografar se faz ao mesmo tempo. Nesse sentido, “*o que define, portanto, o perfil do cartógrafo é exclusivamente um tipo de sensibilidade, que ele se propõe a fazer prevalecer, na medida do possível, em seu trabalho*” (ROLNIK, 2014, p. 66, grifos da autora). Ou seja, um modo de proceder que vibra junto às vibrações dos acontecimentos, um corpo vibrátil²⁰. Um olho vibrátil, que acompanha e visualiza junto à experimentação. Um corpo que prova, experimenta, se lança ao instante-já, afeta e é afetado. Entretanto, não se trata apenas de um movimento exclusivo onde pesquisador prova e experimenta, o que pretendi, além de mergulhar e estar imerso aos afetos, foi inventar pontes para que tivesse a possibilidade de fazer travessias entre distintas produções de significados sobre o que pode ser mobilizar narrativas em processos formativos. Pontes entre outras áreas do conhecimento e a Educação Matemática. Pontes que podem se abrir para um estudo das interfaces da Educação Matemática. Busquei compor um trabalho que se lança ao movimento, isto é, movimentos de encontros e desencontros dos sujeitos e ideias.

Para expor os afetos e inventar pontes de travessia, assumi alguns procedimentos metodológicos que se constituem no instante-já, no deixar acontecer. Ou seja, me fiz valer, como sugere Kastrup (2014), de anotações diversas em caderno de campo, que foram compostas junto aos encontros que tive com os sujeitos envolvidos com os subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro. Além disso, tive a oportunidade de realizar entrevistas, com vistas aos afazeres da História Oral, com os professores coordenadores de área de tais subprojetos. Entretanto, não se tratava apenas de anotar, observar, participar, entrevistar e experimentar,

²⁰ Ao lançar-se à aventura de uma composição entremeada pela metáfora dos mapas, o pesquisador é convidado a estabelecer uma conexão com o pulsar da vida em seu corpo e, mais do que isso, com os caminhos para os quais esse pulsar aponta. Rolnik (2014) considera que a matéria-prima dos afazeres da cartografia são as marcas deixadas em um corpo. Existe uma violência vivida nos encontros entre os corpos, que os desestabilizam, impondo-lhes “a exigência da invenção de algo que possa dar sentido e corporificar essa marca: um novo corpo, outro modo de sentir, pensar, um objeto estético ou conceitual” (LIBERMAN; LIMA, 2015, p. 183).

mas de produzir junto à cartografia do meio, do entre. Uma produção que me possibilitou constituir narrativas, ou seja, estabeleci um exercício de juntar as capturas do olho vibrátil, do corpo vibrátil, como, por exemplo, na hypomnemata de Foucault (1992)²¹.

A ida ao campo, então, se configura, segundo Kastrup (2014), em realizar conversas, conhecer os espaços e suas histórias, ser afetado por aquilo que as afetam, ou seja, ouvir e buscar produzir significados para aquilo que não se encontrava no âmbito do já sabido, se expor as possibilidades de aproximar-se das experiências de cada um, fazer conexões e elos com a maior parte possível dos aspectos que vivem no “cruzamento e nas franjas desses territórios existências” (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 61).

Acompanhar processos, portanto, para mim, aliado às problematizações de Barros e Kastrup (2014), se constitui, na produção dos dados. Uma produção que tenta capturar as vibrações do olho e do corpo vibrátil. Relatos do observado, do participado, do experimentado e as narrativas constituídas a partir de momentos de interação e diálogo. Narrativas que não se baseiam nas “[...] opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos” (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 70). Narrativas atravessadas por experimentações, conversas, leituras e entrevistas. Narrativas singulares que tem o potencial de apresentar o que acontece entre-categorias e, deste modo, permitir composições de outras narrativas. E ao compor com esses ensaios/narrativas, pretendi ver como e o que nelas se abrem à Educação Matemática. Penso que a isso, de modo objetivo, posso atribuir o nome de análise dos dados.

*Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foi todo meu caminhar – e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mal gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este – é o meu caminho, – onde está o vosso?”, assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”.
O caminho na verdade, não existe!*

Assim Falava Zaratustra, Nietzsche (2013, p. 279).

²¹ Em síntese, os hypomnemata de Foucault, se configuram como um caderno de anotações sobre o fazer ou a ação, e se afastam da escrita de um diário ou de uma narrativa de si mesmo. Os hypomnemata trabalham com um sistema fragmentário de anotações, mas não como um texto auxiliar da memória, e sim, como um material que capta o já dito. “Tal é o objetivo dos hypomnemata, fazer da recordação do *logos* fragmentário e transmitido pelo ensino, a audição ou a leitura, um meio para o estabelecimento de uma relação de si consigo próprio tão adequada e completa quanto possível” (FOUCAULT, 1992, p. 132, grifos do autor).

Algumas considerações

Seu corpo sempre estará fazendo novos encontros, novos afetos estarão sempre surgindo e, mais cedo ou mais tarde, o plano, feito dos afetos do encontro atual, não funcionará mais como campo magnético, gerador de força para a vida. E quando isso acontecer, o plano, simplesmente, terá perdido a razão de ser.

Cartografia sentimental, Suelly Rolnik (2014, p. 44).

Finalizo esse texto porque em algum momento isso precisaria ser feito, afinal a vida pede passagem para que outros afetos possam me povoar. Entretanto, como aprendi ao longo dos últimos oito anos de envolvimento com os afazeres da História Oral, conservo uma perspectiva de que uma tese nessa linha de pesquisa não termina quando o gravador é desligado, quando o documento é depositado, quando o doutorado é defendido. Na verdade, parafraseando Emily Dickinson (1995), “eu digo que ela começa a viver naquele dia”.

Pensando nisso, pretendi fazer com que as discussões que produzi acerca das narrativas em processos de formação de professores operassem como uma espécie de disparador para outras problematizações. Fundamentalmente, busquei organizar e sistematizar o conjunto das linhas, regimes e curvas de modo que minhas perguntas, meus questionamentos e as relações que provisoriamente consegui aqui estabelecer, servissem para provocar outras e novas perguntas, questionamentos e relações. Neste sentido, não estabeleci uma verdade para que meus interlocutores a tomassem como ponto de partida para a compreensão de meu trabalho, pois compreendo que a leitura não tem sua consistência balizada em uma reconstrução de um sentido verdadeiro moralmente estabelecido. Logo, me orientei por uma ética que foi estabelecida na relação que mantive durante o processo de envolvimento com meus colaboradores e com os trabalhos que vislumbrei como potentes para problematizar meus interesses de pesquisa. Deste modo, os textos que apresentei nesta tese colocam-se diante da possibilidade de suscetíveis leitura infinitas, pois defendo que todo texto, bem como as coisas do mundo, os sujeitos, são fluídos, um devir que jamais coincide com o ser, já que não existe um ser dado previamente à relação. Trata-se de um movimento incessante que não se restringe à verdade, basicamente, porque não existe verdade. Os significados a serem produzidos são infinitos e a leitura é uma arte.

As compreensões gestadas em meu trabalho, assim como as iniciativas envolvendo narrativas e formação de professores no cenário que investiguei, têm implicações éticas, estéticas e políticas nos modos de fazer pesquisa, isto é, que a construção metodológica de

minha pesquisa em Educação Matemática traz compreensões que me ajudam a entrever algumas potencialidades de diferentes mobilizações de narrativas que se insinuam em diversas frentes e sob variadas perspectivas. Assim, ao constituir formas de envolver a mobilização de narrativas no trabalho com a formação de professores (de Matemática), destacando aquilo que ela pode disparar como possibilidade de conhecimento e intervenção, crio laços com outras formas de trabalho, independente de utilizarem ou não os procedimentos regulares observados na Educação Matemática.

Com esse propósito em mente, busquei apresentar um inventário de iniciativas e de minhas impressões sobre o que me foi apresentado pelos professores que entrevistei. Penso que tais iniciativas têm potencial para serem incorporadas ao trabalho criativo de outros professores e adaptadas às circunstâncias singulares que cada profissional tem em seu contexto, seu projeto, sua escola, suas turmas, enfim, em seus cenários de trabalho. A localização geográfica de uma instituição, por exemplo, pode ser um fator decisivo no processo de escolha das abordagens e estratégias a serem trabalhadas. O momento de formação de uma turma pode influenciar de maneira significativa a reação que terão à proposta de trabalhar com uma ou outra dessas abordagens e estratégias.

Longe de serem modelos a serem seguidos rigidamente, os modos de mobilizações de narrativas que apresento, reitero, devem ser vistos como um disparador de perspectivas, de inspirações para que cada leitor, diante de seus propósitos e de suas demandas, e levado por suas concepções, possam adaptar, transformar e, quiçá, transcender esses exemplos com suas próprias sequências e atividades envolvendo processos de formação de professores, ou, quem sabe, em outros processos em que potências sejam vislumbradas diante de tais abordagens e estratégias. Ainda que os exemplos de mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores apresentados sejam balizados pelos diferentes contextos nos quais se inserem, vale sempre a pena lembrar que o planejamento de uma proposta é uma investida que exige criatividade.

Nessa empreitada em que me vi envolto visceralmente no processo de elaboração e desenvolvimento da pesquisa, lançando mão de um processo antropofágico sobre as mobilizações que pude observar, percebi que a objetividade do trabalho com narrativas e formação de professores, não pode ser alcançada se esse propósito se limitar a um único ponto de vista. Entendi que para compreender os processos aos quais empreendi esforços em me envolver, era necessário multiplicar as perspectivas, de algum modo, aumentando o número de olhos, embreando-me e passando a utilizar formas de olhar permeadas por afetos advindos da relação que estabeleci com o contexto de pesquisa, operando uma visão mais plural, com

maior amplitude, uma paixão mais forte e mais intensa. Para isso, foi significativo exercitar um distanciamento, capaz de instaurar a calma, a paciência e a lentidão, e deste modo me envolver com uma operação de aprender a ver, de deixar que alguns afetos se aproximassem e outros se afastassem de mim.

Pude perceber ao longo desse trabalho em processo, envolvendo a produção textual da tese a partir da análise das entrevistas que realizei e da produção escrita dos professores que colaboraram com meu estudo, que a mobilização das narrativas nesse cenário parece estar intimamente associada a uma tendência do modo de conceber a formação de professores, ou seja, às posturas assumidas, às opções metodológicas e teóricas que envolvem a implementação de uma determinada abordagem ou estratégia em detrimento de outra, em função do cenário, do público, dos propósitos e das circunstâncias. Ela tem a ver com as crenças que foram construídas historicamente e que fazem parte dos afazeres diários dos professores formadores. Tais perspectivas relacionam-se com matérias que remontam a origem social, política, cultural, profissional e aspectos ligados às relações pessoais e contextuais.

Entendo que o processo de formação dos professores que entrevistei e a compreensão que esses colaboradores de meu estudo têm sobre os aspectos que devem figurar em um processo formativo, alinham-se às razões que os fazem mobilizar as narrativas do modo como as descreveram, isto é, entender o caminho que cada um deles percorreu e as influências que tiveram ao longo desse processo, me ajudou a compreender o modo como atuavam. Junto a isso, os professores que entrevistei, além de serem docentes reconhecidamente envolvidos com a temática relacionada ao processo de formação docente, sobretudo, pelos seus históricos de trabalho nessa linha, eram profissionais envolvidos com o Pibid desde os primeiros anos de operação desse programa na Unesp/Rio Claro. Logo, a partir dos depoimentos foi possível perceber um movimento de trabalho com as narrativas nesse cenário que envolveu apropriações, transformações, interações, manutenções, renovações e até esquecimentos. Um movimento que de certo modo alinha-se ao modo como cada colaborador compreende o processo de formação docente e o papel do Pibid nesse processo. Comumente, de modo próximo à perspectiva que busquei problematizar ao longo dessa tese, para os professores que entrevistei, a formação de professores perfaz um movimento, um processo que possui uma instância formal desenvolvida no interior de cursos de formação profissional, mas que não dispensa a perspectiva de que essa formação remonta momentos vividos anteriormente, durante e após essa instância formal. E, além disso, que sobre tal perspectiva de um processo contínuo de formação, não incide um momento de finalização preestabelecido.

Os professores que entrevistei lançam mão de um empreendimento envolvendo o trabalho com narrativas nos processos formativos em que atuam, que opera por uma via conectada às vivências e experiências de seus alunos. Logo, nesse movimento, os professores em processo formativo não são reduzidos a um produto fabricado pelo curso de licenciatura e nem o trabalho com as narrativas nesse processo cumpre um papel meramente informativo, descritivo ou de registro do que acontece, até porque a maioria dos modos de mobilizações apresentados a mim por meio das entrevistas que realizei, não se ocupam de uma descrição amplamente detalhada do que se passa com os professores em formação. Nesse trabalho, as produções narrativas dos licenciandos são operadas a partir da constituição de um espaço no cenário formativo em que esses estudantes possam narrar, descrever, refletir, analisar, se posicionar, contestar, dialogar, problematizar, dentre outros aspectos que potencializem o processo de modo que os futuros docentes compreendam a dimensão humana que envolve o fazer docente.

Acredito que o interesse desse trabalho com narrativas em processos de formação de professores estava ligado à possibilidade de problematização sobre como o sujeito humano retrata, narrativamente, as experiências vividas na heterogeneidade de circunstâncias socioculturais, geracionais, étnicas, profissionais, de gênero, saúde, doença, sofrimento e de superação. Nesse processo hábitos são desenvolvidos, nossas produções se desatualizam, não apenas por envelhecermos, mas também porque o que foi produzido precisa se adequar a novas circunstâncias de vida, a novas amizades, a novas empreitadas. Trata-se de uma construção narrativa, disparada tanto por aspectos interiores quanto exteriores à própria construção, isto é, interiormente constituímos realidades por meio de nossas memórias, sentimentos, pensamentos, afetos, crenças, subjetividades; mas, uma parte muito significava de nossa constituição parte da exterioridade. A proposta é empoderar, emancipar os futuros docentes para que manifestem sua potência de inteligência, que se faz presente nas mais variadas manifestações humanas. Não se trata de uma pasteurização e tampouco de uma hierarquização das inteligências, mas compreender que existem desigualdades nas manifestações da inteligência, que seguem em maior ou menor grau o interesse que a vontade comunica à inteligência para promover, combinar, ressignificar as novas relações.

Inclusive, pensando nisso, julgo interessante assinalar que esta tese de doutorado em Educação Matemática não se vincula a essa área apenas porque dentre meus objetivos busquei aventar potencialidades para o trabalho com narrativas em processos de formação de professores de Matemática. É preciso lembrar que além de mim, minha orientadora é professora de Matemática; que os integrantes da banca examinadora desta tese são educadores

matemáticos; que estou vinculado a um programa de Educação Matemática, e que por isso cursei disciplinas dessa área; que além da participação em diversos eventos sobre Educação Matemática, regularmente, desde 2011, participo das reuniões e encontros promovidos pelo Ghoem. Logo, por diversas vezes tratei de meu estudo com educadores matemáticos; e, além disso, possivelmente, outras produções decorrerão de meu trabalho e assim como a tese, circularão entre educadores matemáticos. Portanto, embora a Matemática não tenha figurado de modo explícito ao longo de minha tese, acredito e defendo que o trabalho me fez repensar o processo de formação de professores de um modo geral e, particularmente, de professores de Matemática. Entretanto, estabelecer um julgamento sobre o enquadramento de meu trabalho à área de Educação Matemática não se restringe às perspectivas que tenho sobre esse domínio do conhecimento, por isso, mais do que afirmar que sim, este é um trabalho de Educação Matemática, acendo a possibilidade de que os interlocutores de minha tese realizem esse ajuizamento.

Este trabalho de algum modo me (de)formou e, por isso, contribuiu para que me tornasse o sujeito que sou e que certamente se transformará ao longo das interlocuções com minha tese. O estudo me fez revisitar experiências, concepções, medos, desejos, esperanças, enfim, uma multiplicidade de afetos que me permitiram problematizar minha própria atuação enquanto professor de Matemática, pois me fez pensar em uma multiplicidade de outras possibilidades de atuação profissional. Claro que outros aspectos além dos que abordei em meus textos poderiam figurar na tese e, deste modo, potencializar ainda mais o estudo, esse até foi um desejo, no entanto, nem sempre as circunstâncias foram favoráveis para tais investidas. Entretanto, isso não significa que tais aspectos não possam ser explorados em novas produções a serem operadas por mim ou por outros pesquisadores que se entusiasmem com a temática. Por exemplo, uma das intenções iniciais do trabalho era ampliar o núcleo de colaboradores e realizar entrevistas também com os licenciandos envolvidos com as mobilizações de narrativas operadas nos cenários de formação docente que acompanhei, no entanto, em razão de uma série de fatores como: tempo, disponibilidade, possibilidade e especificidade da pesquisa, o trabalho se restringiu à interlocução com os formadores que de algum modo idealizaram tais mobilizações nos cenários em que atuam. Essa possibilidade de entrevistar os estudantes – especialmente os egressos – já tem sido um investimento em outros trabalhos orientados pela Heloisa e, acredito, possivelmente colaborarão com a elaboração de uma compreensão sobre como tais sujeitos pensavam o processo de formação de professores aliado à mobilização de narrativas, as dificuldades que sentiam ao longo do processo, bem

como os reflexos dessa mobilização em sua atuação profissional e também suas impressões atuais sobre um processo de formação docente interessado nessa possibilidade de trabalho.

Finalizo essa tese pensando com/na/a mobilização de narrativas em processos de formação de professores como uma possibilidade de trabalho que tem potência de fazer vibrar, de criar um espaço para a exposição das sensações, de produção de vida, de invenção de realidade, de construção e reconstrução de histórias, uma possibilidade que amplia a potência de agir por meio de um trabalho povoado de encontros que transbordam afetos. No fim da tese – que também é o fechamento de uma fase da vida que tanto desejei –, fica a minha expectativa de ter contribuído de algum modo com a valorização do trabalho com narrativas em processos de formação de professores, e despeço-me reiterando minha disposição em continuar essa conversa em outras oportunidades...

Referências Bibliográficas

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALARCÃO, I. **Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALBERTI, V. **História Oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.
- ALBERTI, V. **O que documenta a fonte oral?** Possibilidades para além da construção do passado. Rio de Janeiro: 1996. Trabalho apresentado à mesa-redonda “Ouvir e narrar: métodos e práticas do trabalho com História Oral”, durante o II Seminário de História Oral. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6767/869.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- ALBERTI, V.; FERNANDES, T. M.; FERREIRA, M. M. (Org.). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000. 204 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 04 mai. 2015.
- ALBUQUERQUE JR, D. M. de. A história em jogo: a atuação de Michel Foucault no campo da historiografia. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p. 79-100, jan./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/anos90/article/viewFile/6352/3803>>. Acesso em: 06 mai. 2017.
- ALEKSIÉVITCH, S. **Vozes de Tchernóbil: a história oral do desastre nuclear**. Tradução de S. Branco. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. 383 p.
- ALVES, C. O educador e sua relação com o passado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 205-217, set. 2012.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/cgi-bin/pearson/bin/pearson_gateway.cgi?isbn=9788572443326>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ANDRADE, C. D. de. **Antologia poética**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2001.
- ANDRADE, M. M. **Ensaio sobre o Ensino em Geral e o de Matemática em Particular, de Lacroix: Análise de uma Forma Simbólica à luz do Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade**. 2012. 281f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

ANDRADE, M. M.; SACHS, L. “Obrigada por ter apresentado a História Oral”: propostas desenvolvidas e analisadas em um curso de Licenciatura em Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 32, n. 60, p. 212-230, abr. 2018.

ANDRADE, P. de O. **O uso de narrativas num curso de formação inicial de professores de Matemática**. Projeto de Iniciação Científica (Unesp, PROPe), 2012.

ANPED. **A política de formação de professores no Brasil de 2018: uma análise dos editais capes de residência pedagógica e pibid e a reafirmação da resolução CNE/CP 02/2015**. Rio de Janeiro, 2018. Apresenta Análise dos Editais Capes n. 006/2018 e 007/2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/formacao_professores_anped_final.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

ARFUCH, L. **O espaço biográfico**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010. Disponível em: <<https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/02/arfuch-leonor-o-espac3a7o-biogr3a1fico.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2018.

AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M. de T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; MACIEL, A. C. de M. **Conversas do Elpídio sobre o estudar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 1.

AZZI, R. G.; BENASSI, M. de T.; MACIEL, A. C. de M.; DANTAS, M. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Elpídio: conversa sobre autorregulação da aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 2.

AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M. de T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **O Futuro Esta Logo Ali, Elpidio: entre nessa conversa sobre o que vem adiante**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 3.

AZZI, R. G.; DANTAS, M. A.; BENASSI, M. de T.; GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Elpídio em: explorando caminhos futuros**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. v. 4.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Disponível em: <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/201202605200821164092b8a65e812866/BAKHTIN_Mikhail._Esttica_da_Criao_Verbal._So_Paulo._Martins_Fontes_2003..pdf>. Acesso em: 22. out. 2018.

BALDINO, R. R. Pesquisa-Ação para formação de professores: leitura sintomal de relatórios. In: Bicudo, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARROS, M. **Livro de pré-coisas: roteiro para uma excursão poética no pantanal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

BARROS, M. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo: ontologia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-meu-quintal-e-maior-do-que-o-mundo-manoel-de-barros-em-pdf-mobi-e-epub/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BARROS, R. B. de; KASTRUP, V. Cartografar é Acompanhar Processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014, p. 52-75.

BENETTI, B.; RAMOS, E. M. de F.; CRUZ, W. O. Física nos anos iniciais da educação básica: a experiência do pibid com o ensino de eletrostática. **Revista de Enseñanza de la Física**, Argentina, v. 27, p. 499-504, 2015. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BERNADINO, C. L. **Números Complexos: um estudo histórico sobre sua abordagem na Coleção Matemática 2º Ciclo**. 2016. 170 f. Dissertação (mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp/Rio Claro, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de M. J. Alvarez; S. B. Santos; T. Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa em educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLÍVAR, A. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1. Disponível em: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

BONA, A. S. de.; BASSO, M. V. de A. Portfólio de Matemática: um instrumento de análise do processo de aprendizagem. **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 46, p. 399-416, ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v27n46/v27n46a05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

BORTOLAZZO, M. **A aventura da escrita**. A produção do diário como instrumento didático pedagógico ou de como as crianças escrever e tecem considerações sobre o ato de escrever. 2010. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Unesp/Rio Claro, 2010.

BOSI, E. **Memória e sociedade**. São Paulo: TA Queiroz, 1979.

BOTH, B. C. **Sobre a Formação de Professores de Matemática em Cuiabá – MT (1960-1980)** 2014. 404f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível

em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/54_3_bruna_both_disse_rtacao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BOVO, A. A. **Formação continuada de professores de matemática para o uso da informática na escola: tensões entre proposta e implementação.** 2004. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Lei 9.9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mai. 2017.

BRASIL. Capes. **Edital n. 001, de 03 de janeiro de 2011.** Edital do Pibid. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 002, de 25 de setembro de 2009.** Edital do Pibid. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 006, de 01 de março de 2018.** Edital do PRP. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 007, de 01 de março de 2018.** Edital do Pibid. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 011 de 20 de março de 2012.** Edital do Pibid. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 018, de 13 de abril de 2010.** Edital do Pibid. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 028/2010.** Edital Prodocência. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 061, de 02 de agosto de 2013.** Edital do Pibid. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 11 de 20 de março de 2012.** Edital Pibid. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital n. 61 de 02 de agosto de 2013.** Edital Pibid. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Edital nº 033, de 02 de junho 2010**. Edital Programa Novos Talentos. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos/editais>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Portaria 40, de 3 de abril de 2013**. Aprova o regulamento do Prodocência. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Portaria n. 046, de 11 de abril de 2016**. Aprova o regulamento do Pibid. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Portaria n. 084, de 14 de junho de 2016**. Revoga a Portaria n. 046, de 11 de abril de 2016. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Portaria n. 104, de 13 de julho de 2012**. Dispõe sobre o Life. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Portaria n. 119, de 9 de junho de 2010**. Institui o Prodocência no âmbito da Capes. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria119_062010_Prodocencia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes. **Portaria n. 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Pibid no âmbito da Capes. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes/DEB. **Edital n. 02 de 25 de setembro de 2009**. Edital Pibid. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Capes/DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC. **BNCC**. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC/Capes/FNDE. **Edital n. 001, de 12 de dezembro de 2007**. Edital do Pibid. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC/CEB/CNE. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007. Relatório elaborado por RUIZ, I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/esca_ssez1.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer n. 001, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC/CNE. **Parecer n. 009, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SEB. **Plano Emergencial para Enfrentar a Carência de Professores no Ensino Médio:** Chamada Nacional. Brasília, 2005.

BRASIL. MEC/SESU/DEPEM. **Edital n. 011/2006.** Edital Prodocência. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. MEC/SESU/DEPEM/Capes. **Edital n. 002/2008.** Edital Prodocência. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 5.803, de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em: 31 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 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 Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.752, de 09 de maio 2016.** Revoga o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BROWN, T. Memories are made of this +. **Chreods**, v.13, sep./oct.1998.

BRUM, E. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. 208p.

BRUNER, J. A Construção Narrativa da Realidade. Tradução de W. F. Netto. **Critical Inquiry**. Chicago, n. 18, p. 1-21, 1991. Disponível em: <http://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade>. Acesso em: 29 mai. 2017.

BRUNER, J. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CALDAS, A. L. **Oralidade, texto e história**: para ler a história oral. São Paulo: Loyola, 1999. 111 p.

CALVINO, I. **Palomar**. Trad. João Reis. Lisboa: Teorema, 1985. Disponível em: <<https://estudanteuma.files.wordpress.com/2013/04/italo-calvino-palomar-rev-cc3b3pia-cc3b3pia.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

CALVINO, I. **As cidades invisíveis**. Lisboa: Editorial Teorema, 1994.

CAMARGO, M. R. R. M. **Cartas e escrita**. 2000. Tese 142 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CAMPOS, M. C.; PRADO, G. do V. T. (Org.). **Pipocas Pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CAMPOS, C. M. **Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente**: as narrativas pedagógicas no cotidiano escolar. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2014.

CARVALHO, M. B. S. S. **A construção do conhecimento geográfico**: o aluno de quinta série e suas dificuldades. 1995. Dissertação. (Mestrado em Organização do espaço). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP.

CARVALHO, M. B. S. S. **Meio Ambiente e Cidadania**: a interface educacional. 2004. 224f. Tese. (Doutorado em Organização do espaço). Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Unesp, Rio Claro/SP.

CASTRO, M. L. O. de. **Brasil e Argentina**: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre Educação. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70482>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CAVAMURA, A. E. **Formação Continuada de Professores de Matemática na Década de 2000**: Um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca). 2017. 280f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150540>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. Disponível em: <<https://gambiarre.files.wordpress.com/2010/09/michel-de-certeau-a-invencao-3a7c3a2o-do-cotidiano.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CHALUH, L. N. **Ensino para a Diversidade:** o projeto pedagógico das escolas judias de Buenos Aires, Argentina, 1997. 2002. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000781641>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CHALUH, L. N. **Formação e Alteridade:** pesquisa na e com a escola. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2008.

CHALUH, L. N. et al. Alunos-pesquisadores no contexto escolar: troca de cartas no processo formativo. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 20, n. 2, p. 7-25, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1699>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CHALUH, L. N. **Educação e Diversidade:** um projeto pedagógico na escola. 2. ed. Campinas: Alínea, 2013. v. 1.

CHALUH, L. N.; et al. Práticas de leitura e teatro de sombras. In: SEMINÁRIO PIBID/SUDESTE, 1., ENCONTRO ESTADUAL DO PIBID/ES, 3., 2015, Vitória. **Anais...** Vitória, 2015.

CHALUH, L. N. Formação inicial: escrito carnavalizados. In: ROMUALDO, C.; GIROTTI, M. T.; ZUIN, P. B. (Org.). **Diálogos em didática:** tecendo história sobre o ensinar e o aprender. São Paulo: Ideias & Letras, 2016. p. 23-42.

CHAPMAN, O. Narratives in Mathematics teacher education. In: TIROSH, D.; Wood, T. (Ed.). **Tools and Processes in Mathematics Teacher Education.** Sense Publishers, v. 2, p.15-38, 2008.

CHASSOT, A. A ciência é masculina? É, sim senhora!... **Contexto e Educação**, Ijuí, ano 19, n. 71/72, p. 9-28, jan./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1130/885>>. Acesso em: 25 out. 2018.

COLOMBERA, M. C. et al. Realização de Assembleias Escolares como Espaço de Debate e Democratização. In: PINHO, S. Z.; SPAZZIANI, M. L.; MENDONÇA, S. G. L.; RUBO, E. A. A.; VILLARREAL, D. M. O. (Org.). **Ser e Tornar-se Professor:** práticas educativas no contexto escolar. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 1. p. 360-370.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. **Déjame que te cuente:** ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p.11-59.

CONTRERAS, D. J. **Autonomia de professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuila. São Paulo: Cortez, 2002.

CORDEIRO, V. M. R.; SOUZA, E. C. de. (Org.). **Memoriais, literatura e práticas culturais de escrita.** Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, J. L. da; RÖWER, J. E. “Ensinar o que não se sabe”: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 27-38, jan./abr. 2014.

Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/11340>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

CURY, F. G. **Uma Narrativa sobre a Formação de Professores de Matemática em Goiás**. 2007. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/25_3_dissertacao_cury.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

CURY, F. G. **Uma História sobre a Formação de Professores de Matemática e Instituições Formadoras do Estado do Tocantins**. 2011. 255f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

DAMIÃO, A. C. G.; et al. Conhecendo o campo profissional: a atuação dos bolsistas PIBID da Geografia. In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 4., 2014, Campinas. **Anais...** 2014. p. 496-505. Disponível em: <http://www.ige.unicamp.br/apegeo/wpcontent/uploads/2014/12/ANAIS_IV_EREG_2014.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. A Transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade. **Revista Terceiro Incluído: Transdisciplinaridade e Educação Ambiental**, v. 1, n. 1, p. 1-13, jun. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/14393>>. Acesso em: 25 out. 2018.

DELEUZE, G. **O Abecedário Deleuze**. Disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsujeduo/c/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DELEUZE, G. **Cinema - 1: imagem-movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wpcontent/uploads/2015/12/DELEUZE-Gilles.-Cinema-a-imagem-movimento1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de A. G. Neto e C. P. Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p. Disponível em: <<http://escolano.made.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platosvol1.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. 1 ed. São Paulo: 34, 1997.

DELGADO, L. de A. N. **História Oral: memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERNANDES, D. N. **Sobre a Formação do Professor de Matemática no Maranhão: Cartas para uma Cartografia Possível**. 2011. 388f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102104/fernandes_dn_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mai. 2017.

FERNANDES, F. S. **A Quinta História: composições da Educação Matemática como área de pesquisa.** 2014. 233f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/56_7_tese_filipe_fernandes.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Org.). **História Oral: desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC - Fundação Getulio Vargas, 2000. 204 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/2k2mb/pdf/ferreira-9788575412879.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FERREIRA, M. de M. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, pp. 314-332, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v3n5/2237-101X-topoi-3-05-00314.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. 304 p.

FERREIRA, N. S. C. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na ‘cultura globalizada’. In: **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FETZNER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepção de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 683-694, jul. 2012.

FIORENTINI, D. Uma história de reflexão e escrita sobre a prática escolar em matemática. In: FIORENTINI, D.; CRISTOVÃO, E. M. (Org.). **Histórias e Investigação de/em Aulas de Matemática.** Campinas: Alínea, 2006.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de. O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas? **Bolema**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2013000400011&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 mai 2017.

FLUGGE, F. C. G. **Potencialidades das Narrativas para a Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática.** 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/55_3_dissertacao_flugge.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito.** 1. ed. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996. 79 p.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992. p. 129-160. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/livros/a-escrita-de-si-michel-foucault>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982). 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, M. (Org.). Grupo: Indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. **Série Seminários**. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: UNESP, 2003.

FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. **Horizontes**: EDUSF, v. 25, p. 63-71, 2007. Disponível em: <<https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75269025/horizontes+volume+25+numero+01+2007.htm>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**, São Paulo, v. 41, p. 01-120, set. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/298/showToc>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

FURLANETTI, M. P. F. R.; CAMARGO, M. R. R. M. de. Quando a atuação vira formação: desafios para a docência na Educação de Jovens e Adultos. In: MENDONÇA, S. G. L.; FERNANDES, M. J. S. (Org.). **Pibid/Unesp**: memórias e trajetórias no campo da formação de professores. 1. ed. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica Editora, 2016, v. 1, p. 215-224. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/publicacoes/memorias-e-trajetorias-no-campo-da-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GALZERANI, M. C. B. Contar a aula, reencontrar a escola, (re)inventar a imagem de produção de saberes docentes. In: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. do V. T. (Org.) **Pipocas pedagógicas**: narrativas outras da escola. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 83-94.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: de um inventário a uma regulação. **Zetetiké**, Campinas, v. 11, n. 19, p. 09-55, jan. 2003. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Vicente5.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

GARNICA, A. V. M. A História Oral como recurso para a pesquisa em Educação Matemática: um estudo de caso brasileiro. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2005. Porto. **Anais...** Portugal: Porto, 2005, p. 1-12.

GARNICA, A. V. M. Um Ensaio Sobre História Oral: considerações teórico metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Revista Quadrante**, Lisboa, v. 16, n. 2, p. 27-49, 2007.

- GARNICA, A. V. M. Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 495-510, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n3/v34n3a06.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- GARNICA, A. V. M.; TOLEDO, J. C. Resgatando Oralidades para a História da Matemática e da Educação Matemática: O Primeiro Colóquio Brasileiro de Matemática (1957). **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 39-78, jul./dez. 2008.
- GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, p. 20-35, 2010. Disponível em: <http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch32_n2/2_ci%20hum%20e%20soc%20v32%20n2%20Registrar%20oralidades.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H da. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/5745/4631>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- GARNICA, A. V. M. Estacas em Paisagens Móveis: um ensaio a partir da narrativa de três professores de Matemática. In: TEIXEIRA, I. A. de C. et al. (Org.). **Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 329-345. (Coleção Contextos da Ciência).
- GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014. p. 39-66.
- GARNICA, A. V. M.; OLIVEIRA, F. D. de. Hemera: uma proposta para a sistematização eletrônica de narrativas. **História Oral**, Associação Brasileira de História Oral (ABHO), v. 19, n. 1, p. 59-79, jan./jun. 2016. Disponível em: <<file:///C:/Users/Vin%C3%ADcius/Downloads/630-2047-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- GASPAROTTO, G. C. F. **Alfabetização Matemática: cartografando as narrativas de alguns alunos da série final do Ensino Fundamental**. 2010. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/matematica/dissertacao_giovana_gasparoto.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.
- GATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Disponível em: <<https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2014/09/guattari-fc3a9lix-caosmose-um-novo-paradigma-estc3a9tico-1.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.
- GERALDI, J. W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, Niterói. 2006. p. 59-71.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n20/n20a08.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2018.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GOMES, C.; SOUZA, V. L. T. de. O Pibid e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 147-156, abr. 2016.

GOMES, M. L. M. Formação e Atuação de Professores de Matemática, Testemunhos e Mapas. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014. p. 11-37.

GOMES, M. L. M. Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande: UFMS, v. 8, p. 587-606, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1465>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

GOMES, M. L. M.; TIZZO, V. S.; SILVA, H. da. Narrativas Biográficas e Autobiográficas na (e para a) Formação de Professores. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013.

GONZALES, K. G.; MARTINS-SALANDIM, M. E. História na Educação Matemática: uma disciplina, uma contribuição didática-metodológica para o ensino e a pesquisa. In: Seminário Nacional de História da Matemática, 11., 2015, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2015. p. 1-11.

GONZATTI, S. E. M. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores**: a terceira margem do rio. 2015, 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porta Alegre, 2015.

HARGROVE, R. **Colaboração Criativa**: a interação de talento e diversidade para obter resultados positivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

HONÓRIO, A. M. V. **O Pibid e a iniciação docente em cursos de pedagogia**: ações desenvolvidas e a relação universidade escola. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

IAOCHITE, R. T. **A prática de Atividade Física e o Estado de Fluxo**: implicações para a formação do futuro profissional em educação física. 1999. 140f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1999.

IAOCHITE, R. T. **Auto-Eficácia de Docentes de Educação Física**. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T.; COSTA FILHO, R. A.; SOUZA, N. S. de. Hábitos saudáveis na escola: resultados de um projeto de iniciação à docência (Pibid) em Educação Física. In: INTERNATIONAL SEMINAR OF PHYSICAL EDUCATION – SIEFLAS, 12., 2016, Germany. **Proceedings...** Germany: LEGS. 2016. p. 100-108.

IAOCHITE, R. T.; SOUZA, N. S. O ensino de hábitos saudáveis na escola: compartilhando experiências de um projeto Pibid em Educação Física. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 28845-28857. Disponível em: <http://educere.buc.com.br/arquivo/pdf2015/19147_11338.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, São Paulo: CORTEZ, 2004.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

KASTRUP, V. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulinas, 2014, p. 32-51.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O Sujeito da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86. Disponível em: <<http://www.grupo dec.net.br/wpcontent/uploads/2015/10/TecnologiasdoEuEducacaoLarrossa.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução A. Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998. 208 p.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 35-86.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Nietzsche e a educação**. Tradução de S. G. da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 175 p.

LEJEUNE, P. O. **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

LIBERMAN, F.; LIMA, E. M. F. de A. Um corpo de cartógrafo. **Interface**: comunicação, saúde e educação, Botucatu, v. 19 n. 52, p. 183-193, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v19n52/1807-5762-icse-19-52-0183.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, W. J. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

LINARDI, P. R. **Rastros da formação matemática na prática profissional do professor de matemática**. 2006. 291f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102167/linardi_pr_dr_rcla.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 abr. 2017.

LINS, R. C. Porque discutir teoria do conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**: Concepções e Perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 75-94.

LISPECTOR, C. **Água viva**. São Paulo: Hamburg Ltda, 1976.

LOPES, G. E. **Compreensões de professores supervisores do Pibid quanto ao seu papel na construção de saberes docentes de futuros professores de matemática**. 239f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, UFPR, Curitiba, 2016.

LOURENÇO, M. S. Políticas Públicas e desenvolvimento. In Silva, Christian, L. D; Medes. **Reflexões sobre desenvolvimento sustentável**: rentes e interações sobre a ótica multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 41-58.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 15-25.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACENA, M. M. M. **Sobre Formação e Prática de Professores de Matemática**: Estudo a Partir de Relatos de Professores, década de 1960, João Pessoa (PB). 2013. 369f. Tese

(Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

MACERATA, I.; SOARES, J. G. N.; RAMOS, J. F. C. Apoio como cuidado de territórios existenciais: atenção básica e a rua. **Interface**, Batucatu, v. 18, supl. 1, n. 1, p. 919-930, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s1/1807-5762-icse-18-1-0919.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

MARCELLO, F. de A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-2013. 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/1554/showToc>>. Acesso em: 25 out. 2018.

MARQUES, W. C. **Narrativas sobre a Prática de Ensino de Matemática de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2013. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91057/marques_wc_me_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 2012. 379f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/3_7_tese_martins_salandim-2012.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MASSEY, D. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e Padronização: um estudo sobre o setor litoral da Universidade Federal do Paraná**. 2016. 458f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/70_7_2016_-_Matucheski.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MEGID, M. A. B. A.; FIORENTINI, D. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Interacções**, v. 7, n. 2, p. 178-203, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/521/1/R8\(1\).pdf](http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/521/1/R8(1).pdf)>. Acesso em: 29 mai. 2017.

MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MENDONÇA, S. G. de L.; FERNANDES, M. J. da S. (Org.). **PIBID/Unesp: memórias e trajetórias no campo da formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2016. 247p. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/publicacoes/memorias-e-trajetorias-no-campo-da-formacao-de-professores/>>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MIGUEL, J. C.; CAMARGO, M. R. R. M. Pedagogia/EJA. In: SPAZZIANI, M. de L.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Cadernos Prograd – Iniciação à Docência: Pibid**

2009/2012. 1. ed. São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p. 63-97. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140091>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. História na Educação Matemática – Propostas e Desafios. **Coleção Tendências em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MILITÃO, S. C. N. Formação do Professor Reflexivo no Brasil: para além do conceito. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Marília, n. 04, p. 01-07, jul. 2004. Disponível em: <http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/wQ1aXfT0D7vN5la_2013-6-27-16-50-4_2.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2017.

MORAES, A. A. A. Tarrafa de pescaria: o uso de carta na pesquisa. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 10, n. 19, p. 169-84, jan/jun 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-32832006000100012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 out. 2018.

MORAIS, M. B. de. **Peças de uma História:** Formação de Professores de Matemática na Região de Mossoró (RN). 2012. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MORAIS, M. B. de. **Se Um Viajante...** Percursos e Histórias Sobre a Formação de Professores de Matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 1006 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/71_7_2017_morais.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MORAIS, M. B. de.; GARNICA, A. V. M. Mapear a Formação de Professores de Matemática no Brasil: uma proposta, alguns exercícios. In: Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática, 2. 2014, Bauru. **Anais...** Bauru: Unesp – Faculdade de Ciências, 2014, p. 216-232.

MORAIS, M. B. de.; GARNICA, A. V. M. Da duração situada: um estudo sobre historiografia. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 11, p. 77-95, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/19811322.2016v11nespp77/33438>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (In)Variantes (Reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na Licenciatura em Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103636X2012000400003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 mai. 2017.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. F. B. S. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de Pedagogia. In: Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200701>. Acesso em: 29 mai. 2017.

NIETZSCHE, F. W. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. Tradução: Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NIETZSCHE, F. W. **Assim Falava Zaratustra**. Tradução: A. C. Braga. São Paulo: Escala, 2013.

NORA, P. Entre memória e história – a problemática dos lugares. Tradução de Y. A Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1998. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

NÓVOA, A. Apresentação. In: CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

OLIVEIRA, C. M. B. de. O que é instituinte na escola? **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 18, dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaleph.uff.br/index.php/REVISTALEPH/article/view/File/41/36>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

OLIVEIRA, F. D. de. **Hemera**: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. 2013. 176f. Tese. (Doutorado em Ensino para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/1_7_Tese_Fabio_Donizeti_de_Oliveira_-_2013.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

OLIVEIRA, R. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá: UFMT, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PASSO, E.; BARROS, R. B. de. Por uma política de narratividade. In: PASSO, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 151-171.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. de. A Cartografia Como Método de Pesquisa-Intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulinas, 2014, p. 17-31.

PENTEADO, M. G. Redes de Trabalho: expansão das possibilidades da informática na educação matemática da escola básica. In: BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (Org.). **Educação Matemática**: Pesquisa em Movimento. São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 283-295.

PEREIRA, M. B. **Faço-me das tuas nas nossas palavras**: a escrita de textos no ensino de história. 2014. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Unicamp, Campinas, 2014.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: Edusc, 2005. Disponível em: <https://www.academia.edu/33466946/As_mulheres_ou_os_sil%C3%A2ncios_da_hist%C3%B3ria_-_Michelle_Perrot.pdf>. Acesso em: 17 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação**. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, G.; LE GRAND, J. L. **Les histoires de vie**. Paris: PUF, 2002.

POLETTINI, A. F. F. Análise das experiências vividas determinando o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 247-261.

PONTE, J. P. da (Org.). **Práticas Profissionais dos Professores de Matemática**. Lisboa: Instituto de Educação. 2014. (Coleção: Encontros de Educação). Disponível em: <www.ie.ulisboa.pt>. Acesso em: 15 out. 2018.

PORTELLI, A. Tentando Aprender Um Pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, v. 15, p. 13-33, abr. 1997. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11215/8223>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PRADO, G. do V. T. Viver, narrar, experienciar: pipocas pedagógicas como “outros sentidos” do trabalho docente. In: CAMPOS, C. M.; PRADO, G. do V. T. (Org.). **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras da escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-18.

PRADO, G. do V. T. Narrativas pedagógicas e formação no contexto do Pibid-Unicamp. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; NAKAYAMA, B. C. M. S.; TINTI, D. da S. (Org.). **Narrativas, formação docente e trabalho**. Curitiba: CRV, 2018. p. 107-121.

QUEIROZ, C. M. de et al. Evolução do Ensino Médio no Brasil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

QUEIROZ, S. M. **movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos**. 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

RAMOS, E. M. de F. **Brinquedos e Jogos no Ensino de Física**. 1990. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Física). Instituto de Física e Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1990.

RAMOS, E. M. de F. **A circunstância e a imaginação: o ensino de ciências, a experimentação e o lúdico, estudo de crenças, ideias e perspectivas de professoras de 1a a 4a série de 1º grau**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997.

RAMOS, E. M. de F.; SOUZA, N. S. de. Parceria Unesp e Escolas de Ensino Básico: Articulando a Formação Inicial e Continuada nas Ciências da Natureza, Biologia, Física e Educação Física. In: SPAZZIANI, M. de L.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Cadernos Prograd** - Iniciação à Docência: Pibid 2009/2012. 1. ed. São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p. 174-185. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140091>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

RICOEUR, P. **Teoria da interpretação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução: Lílian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

REIS, P. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **NUANCES**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

RIBEIRO, J. R.; CARVALHO, M. B. S. da S. A importância do Pibid na formação do professor: aproximações e contribuições ao Estágio Supervisionado em Geografia. In: SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA, 11., 2013. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2013. p. 171-172. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/publicacoes/ANAIS_TC_VISFOE_E01_07_131203.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

RIBEIRO, P. R. C.; ÁVILA, D. A. Sujeitos, Histórias, Experiências, Trajetórias... A Narrativa como Metodologia na Pesquisa Educacional. In: SILVA, G. R.; HENNING, P. C. (Org.). **Pesquisas em Educação**: experimentando outros modos investigativos. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 71-78. Disponível em: <<http://www.sabercom.furg.br/bitstream/1/1591/1/Pesquisas-em-educacao-experimentando-outros-modos-in-vestigativos.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

RIBETTO, A. Pensar a formação de professores desde a experiência e desde o menor da formação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 109-119, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2068>>. Acesso em: 25 mai. 2017.

RIOS, D. F. Contribuições dos Lugares de Memória para a Formação de Professores de Matemática. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 17, p. 5-23, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1452>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROCHA, I. L. da. O Ensino Fundamental no Brasil – uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4./ CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 7., 2014, Porto. **Anais...** Porto, 2014. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/IdnelmaLimadaRocha_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2017.

ROCHA, S. P. V. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação, 3., 2015, México. **Anais...** México: Universidade Nacional Autónoma de México. 2015. p. 1-14. Disponível em: <filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/download/176/156>. Acesso em: 25 mai. 2017.

RODRIGUES, M. U. **Potencialidades do Pibid como espaço formativo para professores de Matemática no Brasil**. 2016. 540f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

ROLNIK, S. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, São Paulos, v. 1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014. 248 p.

ROLKOUSKI, E. **Vida de Professores de Matemática – (Im)possibilidades de Leitura**. 2006. 288f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/26_7_tese_rolkouski.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ROSA, F. M. C. da. **Professores de Matemática e a Educação Inclusiva**: análises de memoriais de formação. 283f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Nova Fronteira, São Paulo, 2005. 624 p. Disponível em: <[http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimar esRosa.pdf](http://stoa.usp.br/carloshgn/files/-1/20292/GrandeSertoVeredasGuimar%20esRosa.pdf)>. Acesso em: 26 out. 2018.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo**: comprometer-se com o Estudar na Universidade. Coimbra: Edições Almedina, S. A. 2006.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**: comprometer-se com o estudar na educação superior. São Paulo: Almedina Editores, 2012.

ROSÁRIO, P. S. L.; PÉREZ, J. C. N.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. **As travessuras do amarelo**. Portugal: Adonis. 2007.

SÁ-CHAVES, I. (Org.) **Os "portfólios" reflexivos (também) trazem gente dentro**: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos**: estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SACILOTTO, I. C.; CHALUH, L. N. Pibid: contribuições na formação inicial de licenciandos em pedagogia. In: PRADO, G. do V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M. (Org.). **Teu olhar transforma o meu?** 1. ed. Campinas: FE/Unicamp, 2015, p. 891-902. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/arquivos/ebook.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SAFATLE, V. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e fim do indivíduo.** Belo Horizonte: Autêntica. 2015. Disponível em: <<http://lelivros.love/book/baixar-livro-o-circuito-dos-afetos-corpos-politicos-desamparo-e-o-fim-do-individuo-vladimir-safatle-em-pdf-epub-mobi-ou-ler-online/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de. A Narrativa na Pesquisa e na Formação Docente. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 11-14, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/10117>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

SANTHIAGO, R.; MAGALHÃES, V. B. de. **História Oral na sala de aula.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes). 206 p.

SANTOS, A. P. R. dos. Estudos Culturais e Estudos de Gênero: contributos metodológicos das teorias pós-críticas para pesquisas em educação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 5., 2014. Garanhuns. **Anais...** Garanhuns, 2014, p. 1-14. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/V_EPEPE/EIXO_1/A_NAPAUARUFINODOSSANTOS-CO01.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SANTOS, J. R. V. **Legitimidades Possíveis para a Formação Matemática de Professores de Matemática** (Ou: Assim falaram Zaratustras: uma tese para todos e para ninguém). 2012. 346f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102099/santos_jrv_dr_rcla.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mai. 2017.

SANTOS, V. C. C. dos. **Cartas, escrita e linguagem: a temporalidade em questão.** 2009. 112f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro, 2009.

SCHNEIDER, C. I. Problemáticas dos espaços de formação docente: o liso, o estriado e a poética da história. **Revista, tempo, espaço, linguagem**, Irati, v. 04, n. 03, p. 08-21, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/tel/article/viewFile/6600/4068>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

SCHENINI, P. C. **Políticas Públicas.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARZSTEIN, D. **Uma Introducción al uso de La História Oral en el aula.** Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2001.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n.2, p. 4-14, fev. 1986.

SILVA, A. A. da. **Narrativas de Professores de Matemática sobre seus Enfrentamentos Cotidianos**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SILVA, C. R. M. da. **Uma, Nove ou Dez Narrativas sobre as Licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul**. 2015. 369f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136764/000858327.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, H. da. **Centro de Educação Matemática (CEM): Fragmentos de Identidade**. 2006. 448f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/2_7_tese_Heloisa_da_Silva.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, H. da. Uma Caracterização do Centro de Educação Matemática – CEM (1984–1997) como uma Comunidade de Prática de Formação Continuada de Professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35A, p. 185-2018, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10813/7184>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, H. da. Integrando História Oral Narrativas a Abordagens Pedagógicas Problematicadoras na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Educação PUC**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 269-285, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2096/1860>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, H. da; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Sentidos para a pesquisa com narrativas (em Educação Matemática). In: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (Org.). **Tendências contemporâneas nas pesquisas em Educação Matemática e Científica: sobre linguagens e práticas culturais**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 61-89.

SILVA, H. da.; GUTZLAF, T. F. Memória, Escola e Educação Matemática: constituindo acervos digitais. In: XIV Encontro Nacional de História Oral, n. 14. 2018, Campinas. **Anais...** Campinas, 2018. p. 1-13.

SILVA, H. da.; SANTOS, J. R. V. Sobre teorização, estética ficcional e algumas aproximações entre o Modelo dos Campos Semânticos e a História Oral. In: ANGELO, C. L. et al. (Org.). **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática – 20 anos de história**. 1. ed. São Paulo: Midiograf, 2012, p. 110-128.

SILVA, H. da. **Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)**. Projeto de Pesquisa (Aprovado pelo CNPq Edital MCTI Nº 001/2016 Universal) 2016.

SILVA, M. G. P. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 297-313.

SILVA, M. dos. S. **Sobre a Formação de Professores das Séries Iniciais na Região de São José do Rio Preto-SP na Ocasão dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM)**. 2015. 349f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/58_3_dissertacao_Marineia.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SILVA, T. T. P. **Os Movimentos da Matemática Moderna: Aproximações e Apropriações**. 2013. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SOBRAL, A. O conceito de ato ético de bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, Centro Universitário São Camilo, v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009. Disponível em: <<http://www.saocamilo-sp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

SOBRAL, A.; SOLIGO, R.; PRADO, G. do V. T. A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, v. 1. p. 174-193, mai. 2017. Disponível em: <<https://seer.uniritter.edu.br/index.php?journal=nonada&page=article&op=view&path%5B%5D=1532>>. Acesso em: 26 out. 2018.

SOLIGO, R. **Quem forma quem?** Instituição de sujeitos. 2007. 213f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2007.

SOLIGO, R.; PRADO, G. do V. T. Quem Forma Quem, Afinal? In: VICENTINI, A. A. F. et al. (Org.). **Professor-Formador: histórias contadas e cotidianos vividos**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2008, p. 17-50.

SOLIGO, R. A. Uma narrativa privilegiada na pesquisa: a carta. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; NAKAYAMA, B. C. M. S.; TINTI, D. da S. (Org.). **Narrativas, formação docente e trabalho**. Curitiba: CRV, 2018. p. 63-76.

SOUZA, A. C. C. et al. Novas Diretrizes para a Licenciatura. **Temas e Debates**, Sbem, v. 8, n. 7, p. 41-65, 1995.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUZA, L. A. de. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 20, n. 28, p. 139-162, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1535/1314>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, L. A. de. **Trilhas na Construção de Versões Históricas sobre um Grupo Escolar**. 2011. 420f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/47_7_tese_luzia_souza.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, L. A.; D. F. R.; SILVA, H. da. O que pode a História da Educação Matemática em espaços não disciplinares? In: DASSIE, B. A.; COSTA, D. A. da. (Org.). **História da Educação Matemática e formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2018.

SOUZA, R. M. Viagem (de)formativa na narrativa autobiográfica de Elias Canetti. In: MIGNOT, A. C.; MORAES, D. Z.; MARTINS, R. (Org.). **Atos de Biografar: narrativas digitais, história, literature e artes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 75-85.

SOUZA, S. N. **Professores iniciantes egressos do Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento**. 2018. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

SPAZZIANI, M. de L.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Cadernos Prograd – Iniciação à Docência: Pibid 2009/2012**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2014. 180 p. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd>>. Acesso em: 29 mai. 2017.

TEIXEIRA, E. C. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. Salvador: Bahia, 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 04 nov. 2018.

TEIXEIRA, I. A. de C.; NUNES, C. M. F.; BARBOZA, M. das G. A. F. Só cada um sabe a dor e a delícia de contar o que é: viveres de professores de matemática. In: TEIXEIRA, I. A. de C. et al. (Org.). **Viver e Contar: experiências e práticas de professores de Matemática**. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, p. 407-432. (Coleção Contextos da Ciência).

TEIXEIRA, R. M. **Euclid and his Modern Rivals (1879), de Lewis Carroll: Tradução e Crítica**. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.

TIZZO, V. S. **A História Oral como uma Abordagem Didático-Pedagógico na Disciplina Política Educacional Brasileira de um Curso de Licenciatura em Matemática**. 2014. 345f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/51_3_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Vin%C3%ADcius_Tizzo_-_Final.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

TIZZO, V. S. **Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: possibilidades no Pibid**. Projeto de pesquisa (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro, 2015.

TIZZO, V. S.; FLUGGE, F. C. G.; SILVA, H. da. Práticas Possíveis com a História Oral na Formação Inicial de Professores (de Matemática). **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 887-908, dez. 2015.

TOILLIER, J. S. **A Formação do Professor (de Matemática) em Terras Paranaenses Inundadas**. 2013. 285f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/8_3_dissertacao_jean_toillier.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VEIGA-NETO, A. Olhares. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 192 p. (Coleção Pensadores & educação, 4).

VEIGA-NETO, A. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, E. et. al. (Org.). **Trajatórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

VIANNA, C. R. **Vidas e Circunstâncias na Educação Matemática**. 2000. 572f. Tese (Doutor em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/27_7_tese_carlos_vianna.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

VINCI, C. F. R. G. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun./set. 2015. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/rfe/article/viewFile/7005/5979>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

XAVIER, A. M. Z. **Modos de compreensão e mobilização de narrativas na formação inicial de professores: um olhar para o Pibid da UFSCar**. Projeto de pesquisa (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro, 2015.

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na Formação de Professores de Matemática – Perspectivas de Ex-Bolsistas**. 2014. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/trabalhos/52_3_disserta%C3%A7%C3%A3o_Ana_Zaqueu.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Org.). **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.


ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, mai./ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ZENI, J. R. R. et al. MATEMÁTICA FEG/IGCE: Sentidos e Possibilidades de Parcerias. In: SPAZZIANI, M. de L.; MENDONÇA, S. G. de L. (Org.). **Cadernos Prograd - Iniciação à Docência: Pibid 2009/2012**. 1. ed. São Paulo: Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2014. p. 119-127. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/140091>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

Anexos

Introdução do Projeto Institucional do Pibid na Unesp

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
	Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Proposta - Edital nº 61/2013

Número da proposta	128398
ID Projeto	Pibid 2013 - UNESP

Instituição de Ensino Superior

Nome	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/UNESP
Código INEP	56
CNPJ	
Categoria administrativa	Pública Estadual
IGC/Ano	4/2011
Endereço	RUA DR. BENTO TEOBALDO FERRAZ, 271, BARRA FUNDA, CEP 01.140-070, São Paulo/SP
Telefone	(11) 3393-8546, (11) 3393-3546, (14) 3302-5700, (11) 5627-0112, (11) 5627-0253, (11) 5627-0112, (11) 5627-0112, (11) 5627-0112, (18) 3636-3200, (18) 3636-3332
Email	diretor@ia.unesp.br; posgraduacao@ia.unesp.br, nelson@ourinhos.unesp.br, reitor@unesp.br; propg@reitoria.unesp.br; diretor@ia.unesp.br

Programas Participantes

Sigla	Nome do programa
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
OBEDUC	Observatório da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docencia

Coordenador Institucional

Nome	SUELI GUADELUPE DE LIMA MENDONCA
CPF	
Currículo lattes	http://lattes.cnpq.br/5108302531483809
Endereço	
Email	sueli_guadalupe@uol.com.br
Telefone	

Projeto Institucional

Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?
O projeto institucional Pibid Unesp, em desenvolvimento desde 2009, realiza ações em escolas estaduais e

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

municipais. Com 24 campi no estado de São Paulo, a universidade tem condições favoráveis para o estabelecimento de relações mais próximas com a comunidade local, abarcando uma ampla região geográfica com heterogeneidade social e econômica. Entre as escolas envolvidas no projeto Pibid 2014 estão as vinculadas à rede estadual (89) e às redes municipais (36) em 14 municípios. As escolas públicas paulistas possuem grandes dificuldades estruturais, baixos salários, falta de bibliotecas e laboratórios, situações que contribuem para o abismo cultural entre o que a escola oferece e o desenvolvimento científico e cultural da sociedade.

A rede estadual, com 5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos é a maior do Brasil. Bastante complexa e heterogênea, tem problemas de desempenho escolar diretamente relacionados às dificuldades do processo de ensino e aprendizagem. Tal fato é reconhecido pela própria SEE que criou o grupo das chamadas escolas prioritárias, formado por 1.206 unidades com desempenho abaixo do básico na avaliação oficial (Saresp). Este diagnóstico preocupante tem reflexos na formação dos estudantes da educação básica no que se refere ao processo de apropriação dos conteúdos científicos e escolares dos diferentes componentes curriculares e nos distintos níveis de escolarização. A situação das escolas estaduais agravou-se com a opção da SEE pela utilização compulsória do material didático apostilado - Cadernos do Professor e do Aluno - para todas as disciplinas do ensino fundamental e médio, o que provocou o empobrecimento das aulas e a subutilização dos livros aprovados pelo PNLD, de qualidade infinitamente superior aos Cadernos.

Já as redes municipais, fortemente marcadas pelo processo recente de municipalização do ensino, apresentam situações educacionais bem heterogêneas em função do grau de desenvolvimento econômico e social das regiões onde estão localizadas. De maneira geral, foram pioneiras no uso de materiais apostilados, reduzindo a autonomia e inovação pedagógica.

Em um contexto tão heterogêneo, o Pibid é uma rica oportunidade para o estabelecimento de ações efetivas voltadas à formação docente e à melhoria do ensino público. A inserção da universidade em regiões tão diversificadas do estado, que agrega desde polos de desenvolvimento econômico, tais como Araraquara e Guaratinguetá, a polos com sérios problemas sociais, como o Vale do Ribeira e o Pontal do Paranapanema e até a própria capital paulista, síntese das duas polaridades, permite, ao mesmo tempo, uma possibilidade concreta de contribuir para uma política pública inovadora frente à adversa realidade social, como também apresenta um grande desafio aos seus implementadores. Logo, a Unesp tem um importante papel social a cumprir e a colaborar com outras instâncias do Estado na busca de soluções para os problemas sociais.

Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

A definição do projeto institucional (PI) exige um olhar para o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento que apresenta a missão, os princípios e as estratégias de atuação da universidade em todas as suas dimensões. No que diz respeito especificamente à sua missão, o PDI da Unesp registra como preocupação a vinculação a um projeto social mais abrangente por meio do qual possa contribuir para o exercício da cidadania. Quanto às licenciaturas, apresenta algumas ações como:

Incentivar e fortalecer as licenciaturas, procurando alcançar o equilíbrio entre as diferentes áreas; ampliar programas de cooperação e apoio à educação básica pública e reformular estruturas curriculares de modo a tornar a extensão universitária parte integrante da formação do estudante e da prática cotidiana dos docentes e pesquisadores (UNESP, 2009, p. 25-26).

O Projeto Institucional, reflexo do PDI, retoma duas questões essenciais que devem nortear as ações formativas na Universidade com vistas a atender seus objetivos:

- a) Que profissional pretendemos formar para a escola pública de educação básica?
- b) Qual o perfil de professor necessário à escola pública atual?

O professor a ser formado para as escolas de educação básica deve ter condições institucionais para

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

desenvolver suas condições plenas enquanto profissional. Neste sentido, deve se apropriar de conhecimentos disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica e da ação pedagógica, aspectos discutidos por Gauthier et al (2006). Essa gama de conhecimento não pode ser obtida plenamente somente no âmbito do curso universitário. As se tornam mais favoráveis quando há uma parceria entre a Universidade e a escola de educação básica, quando ambas são co-responsáveis no processo formativo tendo como foco a articulação teoria e prática.

O principal fator considerado é a formação do licenciando para desenvolver um trabalho comprometido com a sala de aula, participando não apenas de projetos pontuais, mas vivenciando o cotidiano da instituição escolar expresso em todas as dimensões de sua rotina (reuniões pedagógicas, encontros entre pais e mestres, Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo).

Deve-se esclarecer, ainda, que o delineamento deste Projeto Institucional pauta-se pelos resultados advindos das atividades dos subprojetos no período de 2009 a 2013 e, também, pela experiência acumulada no Programa Núcleos de Ensino da Unesp que com vinte e seis anos de parceria com escolas públicas (municipais e estaduais) das regiões onde se encontram os campus desta Instituição proporcionou avanços na construção e fortalecimento de uma importante relação, com reflexos diretos na formação dos licenciandos. Para o PI foram estabelecidos os objetivos:

Gerais:

- 1) Ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar;
- 2) Favorecer a articulação teoria e prática;
- 3) Conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola pública de educação básica;
- 4) Contribuir para a formação dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica;
- 5) Favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras.

Específicos:

- 1) Incorporar à formação inicial vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública;
- 2) Contribuir, por meio dos subprojetos, para a articulação entre os componentes curriculares da educação básica;
- 3) Desenvolver novas metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino dos conteúdos curriculares;
- 4) Favorecer o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento;
- 5) Ampliar a atuação e articulação entre as escolas prioritárias da rede pública estadual e a Universidade;
- 6) Ensejar ao licenciando-bolsista o contato e a familiarização com a cultura escolar e com os principais desafios presentes;
- 7) Estabelecer diálogo entre Conselhos de Curso de Graduação e o PIBID, visando à melhoria do projeto pedagógico das licenciaturas.

Os 57 subprojetos que compõem o PI contemplam ações e estratégias para a inserção do licenciando-bolsista no contexto escolar (em especial, na sala de aula, em colaboração com os professores), visando o trabalho colaborativo com as escolas de educação básica. Em função de suas

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

especificidades, apresentam estratégias pertinentes com os objetivos e os princípios do Projeto Institucional, tendo como foco a formação inicial dos licenciandos e o regime de colaboração com as escolas, considerando as demandas e as condições concretas vivenciadas.

A metodologia a ser adotada deverá derivar também dos problemas identificados durante o diagnóstico das escolas, uma das etapas de trabalho prevista neste projeto institucional. Os diferentes espaços escolares, tais como laboratórios, quadras, bibliotecas, salas de leitura etc, deverão também ser incorporados ao planejamento semestral das atividades. Nesse sentido, algumas ações gerais norteiam a inserção dos bolsistas nas escolas e o planejamento das atividades no âmbito dos subprojetos:

- a) Diagnóstico da realidade escolar com o objetivo de apreender as principais características e elementos constitutivos da escola tanto no espaço das relações sociais entre seus sujeitos, como na dimensão pedagógica da sala de aula, inserindo o bolsista na realidade da instituição e preparando-o a elaborar e implementar uma metodologia de trabalho, que perpassa diversos instrumentos como entrevistas com os agentes sociais da escola (professor, alunos, diretor, coordenador pedagógico, pais), questionário, observação dos diferentes espaços da escola, entre outros;
- b) Planejamento e elaboração de materiais didáticos e organização de espaços pedagógicos na escola (elaboração de atividades e materiais que serão utilizados em ações nas escolas e preparação de espaços didáticos, tais como laboratórios, salas ambiente, salas de leitura, bibliotecas, brinquedotecas, etc. para o desenvolvimento das ações);
- c) Desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas (ações nas escolas com a comunidade escolar);
- d) Socialização e divulgação das experiências e resultados das ações didático-pedagógicas nas escolas, tendo como foco o trabalho desenvolvido pelo Pibid, visando a criação de uma cultura de valorização do conhecimento científico escolar, expressos tanto em eventos como Feira de Ciências, Semana Cultural, Dia da Sociologia, Dia da Física, Semana de Ciências, Arte e Cultura etc. como em produções escritas, como elaboração de jornais de divulgação das atividades, murais, blogs etc. Outras atividades serão essenciais à qualificação da inserção do bolsista na escola, como: a participação em eventos científicos; publicações decorrentes do desenvolvimento dos subprojetos em periódicos; publicação de livros e revistas voltados para a divulgação das ações e resultados dos subprojetos; desenvolvimento e manutenção de site;
- e) Avaliação dos subprojetos no âmbito da escola, da universidade e entre instituições do ensino superior participantes do Pibid. A experiência anterior com o Pibid mostrou como a avaliação pode e deve ser realizada nas diferentes dimensões em que o Programa se insere. Nesse sentido, haverá a organização de eventos para avaliação e divulgação dos trabalhos produzidos no âmbito dos subprojetos, por área de conhecimento, com apresentação de trabalhos por bolsistas, palestrantes convidados e/ou outros colaboradores, assim como reuniões mais amplas entre escolas e universidades participantes do Pibid. Da mesma forma, haverá a organização de eventos envolvendo egressos do Pibid e bolsistas. Estas diferentes ações deverão nortear a avaliação, dimensão crucial do trabalho docente.

- GAUTHIER, C. et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

- São Paulo. Plano de desenvolvimento institucional. Unesp, 2009.

Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?

O domínio da língua portuguesa em todas as suas dimensões é de fundamental importância para a atuação dos futuros professores, já que permitirá a aproximação com a cultura e a aprendizagem contínua, refletindo na formação das novas gerações. Neste sentido, respeitando-se as especificidades dos subprojetos, serão desenvolvidas diversas ações com o objetivo de melhorar a escrita, a leitura e

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

oralidade, seja no âmbito individual do desenvolvimento da língua portuguesa ou coletivo. Entre as ações destacam-se:

- Realização de oficinas de produção de textos com o apoio dos professores das escolas parceiras, nas quais deverão ser trabalhados diferentes gêneros textuais;
- Realização de oficinas de produção de textos com os recursos disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação;
- Prática contínua da leitura e análise de textos de diferentes naturezas com vistas ao aprofundamento de conteúdos educacionais e ao suporte para a proposição de atividades de aprendizagem junto aos alunos da educação básica;
- Leitura individual e coletiva de textos, com organização de suas ideias centrais;
- Discussão coletiva de textos relacionados à educação geral e aos conteúdos específicos dos subprojetos a partir da escrita de sínteses, análises críticas e resenhas de maneira que os bolsistas sejam capazes de interpretar e expressar opiniões sobre os materiais escritos;
- Planejamento escrito das atividades didáticas e registro das ações desenvolvidas nas escolas sob diversas formas ? narrativas, diários de aula e/ou de campo, cadernos de registros, atas, memórias etc ? utilizando diferentes recursos tecnológicos, tais como a plataforma Moodle, Teleduc, webQuest, blogs, arquivos eletrônicos compartilhados (Google Drive, Dropbox etc);
- Realização de seminários para discussão de temas pertinentes ao desenvolvimento das atividades nas escolas, objetivando a apresentação dos alunos e o desenvolvimento da capacidade sintética e analítica;
- Elaboração e discussão coletiva de planos de aula;
- Elaboração de relatórios a partir do desenvolvimento das atividades ? feedback avaliativo. Os dados derivados das atividades de natureza teórico-prática poderão ser organizados sob a forma de portfólios, fichas, narrativas, diários de campo e/ou de aulas, relatórios etc;
- Discussões nas reuniões de grupo com a medição dos coordenadores de área;
- Produção de material escrito voltado à socialização das atividades desenvolvidas nas escolas (jornal da escola, mural, documentários etc.);
- Elaboração de textos de natureza acadêmica (resumos, banners, artigos, papers etc) derivados das atividades realizadas nas escolas;
- Apresentação de trabalhos em eventos científicos, exercitando a oralidade e o pensamento analítico e sintético.

Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?

A seleção dos bolsistas de iniciação à docência (ID) e dos bolsistas supervisores será feita por meio de edital, com ampla divulgação, de acordo a Portaria CAPES 096/18 de julho de 2013, com critérios previamente estabelecidos tais como: disponibilidade; compromisso com a carreira docente; tempo de atuação como professor na escola, a carga horária e a participação em cursos de formação continuada e/ou projetos de natureza pedagógica, entre outros.

O acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação a docência serão feitos a partir de encontros semanais, relatórios, diários de campo, portfólios e interação virtual.

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Nos encontros semanais de toda a equipe, mediados pela coordenação do projeto, serão realizadas as atividades de formação, as discussões e reflexões sobre os estudos realizados e, ainda, o acompanhamento das atividades e experiências vividas nas escolas.

Casos específicos vivenciados nas escolas serão abordados a luz de uma reflexão crítica e fundamentada na pesquisa educacional. A partir do diagnóstico das escolas e salas de aula, será feito um planejamento das intervenções, com ênfase na participação ativa dos bolsistas e criação de redes colaborativas com os professores e equipe escolar. Esse planejamento considerará também o plano de trabalho dos professores e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Cada bolsista terá um conjunto de tarefas a serem desenvolvidas como decorrência desse planejamento.

Nos registros, se apresentará a previsão de suas atividades, aquelas efetivamente realizadas, e um exercício reflexivo sobre o vivenciado. Os registros estarão disponibilizados em uma pasta compartilhada para toda a equipe, de modo que o acompanhamento das atividades desenvolvidas, tanto individual como coletivamente, se dará de forma descentralizada. Esses registros permitirão um acompanhamento criterioso do desenvolvimento do projeto em cada segmento envolvido.

A internet será utilizada para compartilhar as atividades desenvolvidas no âmbito dos subprojetos. Isso inclui correio eletrônico, criação de sites, blogs, páginas e grupos no facebook, twitter, google drive, dropbox, entre outros. Nos grupos fechados serão inseridas fotos, vídeos, relatos sobre o andamento das atividades, chamadas para eventos, materiais didáticos elaborados, links e sugestões para melhorar o trabalho nas escolas e outros elementos que promovam a reflexão e o aprimoramento das ações dos diferentes subprojetos. Com a sistemática de compartilhamento pela internet, será possível acompanhar e avaliar a realização das atividades, fazendo os comentários adequados para promover correções e incentivar as práticas mais inovadoras e produtivas.

Essas atividades de acompanhamento e avaliação contarão com a participação dos coordenadores de área e colaboradores de cada subprojeto e visam a formação da consciência crítica dos bolsistas para que eles possam compreender a realidade da escola e da sala de aula em seus aspectos contraditórios e nas suas múltiplas determinações sociais. Consequentemente será exigida dos bolsistas uma atitude ético-política de compromisso com a educação, que se expressa através de: presença nas atividades (evitando o absenteísmo), cumprimento dos horários, empenho em obter os melhores resultados possíveis (busca da excelência), interesse pelo aprendizado de cada educando, etc. Os bolsistas que não atenderem a esses requisitos serão alertados, orientados e eventualmente desligados do subprojeto. No caso dos supervisores, além de acompanhar as atividades dos bolsistas ID, espera-se que possam também atuar de modo proativo na articulação com as escolas e busca de caminhos para intervenções transformadoras do ambiente escolar. Serão realizadas reuniões específicas com a equipe de supervisão para avaliação do andamento do subprojeto e discussão de aspectos pertinentes à sua atuação.

Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?

O acompanhamento dos bolsistas egressos do PIBID é de grande importância para avaliar o efetivo alcance dos objetivos do Programa e os impactos na formação inicial e na escolha profissional. Para acompanhar o desenvolvimento do Programa quanto ao estímulo e incentivo à formação docente, será importante:

- a) Verificar os motivos de desligamento dos bolsistas de Iniciação à Docência durante o andamento dos subprojetos. Os motivos do desligamento deverão ser registrados pelo bolsista ID, pelo professor Supervisor e pelo Coordenador de Área do subprojeto de forma que a coordenação institucional possa avaliar, mais adequadamente, os impactos do Programa na formação do licenciando;
- b) Acompanhar a trajetória profissional dos egressos, verificando se permanecem atuando na educação básica pública ou, caso não permaneçam, investigar qual a área escolhida para a atuação profissional. Procurar estabelecer uma relação e contabilizar os casos em que ex-bolsistas ID passam a ser professores Supervisores do Programa (situação já vivenciada por alguns subprojetos). Acompanhar tais experiências, com a manutenção do contato com estes professores, pois poderá ser um incentivo para que os licenciandos permaneçam na carreira docente;

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

- c) Contar com a presença de egressos nos eventos locais do Pibid, nos diferentes Campus, e nos eventos gerais promovidos pela Unesp, para que relatem suas vivências de atuação cotidiana na escola de educação básica indicando a importância do Pibid na formação inicial;
- d) Sistematizar os dados decorrentes do acompanhamento dos egressos através de um questionário com o intuito de investigar o papel do Pibid em sua vida profissional. Esta ação poderá ser realizada via internet, otimizando as possibilidades de contato;
- e) Registrar e acompanhar as experiências profissionais dos egressos através da integração de todos os participantes, e ex-participantes do Programa, em uma rede social. Por meio dessa ferramenta será possível acompanhar as atividades dos bolsistas durante e após o desligamento do projeto.

Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?

A experiência com o Pibid desde 2009 permitiu vislumbrar novas possibilidades para a socialização dos impactos e avaliação do projeto, além das reuniões periódicas locais e dos seminários gerais do Pibid da universidade. Os Encontros por área de conhecimento se efetivou como uma inovadora experiência, com a

participação de debatedor externo à universidade. Nesses Encontros, os diferentes grupos componentes do Pibid (bolsistas ID, supervisores e coordenadores de área) puderam trocar experiências e debater-las em diferentes dinâmicas dos grupos.

As reuniões entre os coordenadores institucionais e de gestão do Pibid das universidades públicas do estado de São Paulo também se revelou um espaço enriquecedor de socialização, discussão das dificuldades e avanços do programa no contexto educacional regional e estadual. Além das reuniões, audiências com Secretário da Educação do Estado de São Paulo foram importantes para aproximar as universidades da rede pública, bem como articular o programa à SEE.

Nessa perspectiva, algumas propostas de atividades se apresentam, sendo que algumas delas implicam na articulação com outras universidades do estado de São Paulo.

- Encontros por área de conhecimento do Pibid/Unesp.
- Encontros gerais dos subprojetos Pibid/Unesp.
- Encontros articulados a outros programas da Unesp voltados à formação de professores.
- Reuniões periódicas dos coordenadores institucionais e de gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de São Paulo, em especial, das públicas.
- Seminários regionais por área de conhecimento entre as diferentes IES.
- Reuniões com Secretarias Estadual e municipais de Educação, visando aproximar o Pibid dessas instâncias de governo, bem como contribuir para a discussão e proposição de políticas educacionais de âmbito regional e estadual.
- Elaboração de um projeto de pesquisa temática interinstitucional sobre os impactos do Pibid na educação paulista.
- Produção de uma publicação Pibid/Paulista com ampla divulgação na mídia.

Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores

A experiência do Pibid/UNESP em dois editais (2009 e 2011) permitiu um salto qualitativo no que se refere

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

à formação de professores (de forma direta na formação inicial e indireta na formação continuada). O envolvimento, nesse período, de quase todas as licenciaturas no Pibid provocou um impacto junto à educação básica e aos cursos de graduação, o que certamente trará implicações na organização das escolas, na composição curricular das licenciaturas e também no debate entre licenciatura e bacharelado. Entre os resultados, destacamos:

- Melhoria da autoestima dos alunos das Licenciaturas;
- Colaboração com a formação docente inicial de forma decisiva no sentido de aprimorar o trabalho na prática escolar ainda durante a licenciatura;
- Ampliação e consolidação de parcerias entre a Universidade e as escolas da educação básica parceiras;
- Formação dos supervisores com a perspectiva de atuação destes como co-formadores e co-responsáveis pelos aspectos de formação docente;
- Apresentação de propostas de ensino diferenciadas, pautadas na troca de experiências com os docentes das escolas e na construção de práticas integradas. Essa integração se manifesta também numa reflexão mais contextualizada, na apresentação de propostas didáticas atentas ao perfil de crianças e jovens da escola pública, e também na percepção de que a atuação do educador exige disponibilidade para buscar alternativas para a inovação pedagógica.
- Inserção de egressos Pibid na rede pública de ensino como professores, com qualificação e segurança para atuarem como professores efetivos, mesmo sendo iniciantes na carreira.
- Inserção em Programas de Pós-Graduação em diferentes áreas do conhecimento.
- Ampliação da participação dos bolsistas nas discussões das diferentes disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura, elevando os temas relacionados à educação escolar a um patamar superior no âmbito da Universidade;
- A socialização dos resultados do Programa, em nível nacional, é crescente e se faz presente nas diferentes licenciaturas, gradativamente, inclusive nas sociedades científicas nacionais, predominantemente mais voltadas à pesquisa, que começam a ter um posicionamento diferente frente às demandas advindas do Pibid, como, por exemplo, a criação e/ou fortalecimento de grupos de trabalho sobre ensino voltado à educação básica e questões correlatas.
- Aproximação entre as universidades públicas paulistas propiciando trocas de experiências e início de articulação para uma contribuição à política de formação de professores, bem como o estabelecimento de uma agenda de discussão com a SEE-SP.
- Fortalecimento de uma concepção de formação de professores cuja diretriz é aprender a ensinar com planejamento, objetivos, conteúdos, ações e trabalho coletivo, numa atividade formadora dinâmica, propositiva, que fará diferença no exercício da profissão do futuro professor.
- Ingresso de alunos do ensino médio, participantes do Pibid, nas licenciaturas da Unesp.
- Ingresso de ex-bolsistas de Iniciação à Docência como professores na rede pública, alguns como bolsistas supervisores.

Como decorrência das atividades realizadas por meio do Pibid surgem algumas necessidades, tais como:

- Definição de políticas complementares ao Pibid que abarquem outras dimensões, como bolsa permanência para egressos do programa que exercerem o cargo de professor na educação básica.
- Publicação de editais voltados para o desenvolvimento de pesquisas nas escolas a partir da proposição


8 / 139

de professores da educação básica com a mediação da Universidade.

Obviamente que são políticas de "transição", pois o que se deve almejar é a escola e seus profissionais tenham salários dignos e condições objetivas de infraestrutura para realizarem seu trabalho visando uma escola pública, laica, democrática e de qualidade para todos.

Subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
	Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

8 Pibid 2013 - UNESP / Biologia / Campus Rio Claro

8.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	12
Bolsas de supervisão	2
Bolsas de coordenação de área	1
Níveis de atuação	Ensino fundamental Ensino médio
Modalidades de ensino	Educação regular
Município	Rio Claro/SP

8.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO		http://lattes.cnpq.br/4980307107078303

8.3 Ações

1	Título da Ação	reconhecimento do espaço escolar
	Detalhamento	<p>? Visitas às escolas participantes,</p> <p>? Realização de reuniões com a equipe escolar para conhecer seus integrantes, detalhes de atuação da escola e sua história.</p> <p>? Reconhecimento:</p> <p>o dos projetos político-pedagógicos,</p> <p>o das propostas de ensino relacionadas ao Ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental,</p> <p>o das possibilidades de atuação dos bolsistas,</p> <p>o dos diferentes âmbitos de atuação que se articulam dentro da escola, suas possibilidades e limites.</p>
2	Título da Ação	ações didáticas junto as escolas
	Detalhamento	<p>? Atividades de observação, participação e desenvolvimento de atividades, contemplando:</p> <p>o Utilização de diferentes espaços didáticos disponíveis nas escolas, como laboratórios, salas de leitura, bibliotecas,</p> <p>o Acompanhamento de reuniões pedagógicas,</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

		<p>o Interação com o professor supervisor e, na medida das possibilidades, com os demais professores da equipe escolar,</p> <p>? Implementação e avaliação das atividades desenvolvidas e seu replanejamento</p>
3	Título da Ação	interação entre os participantes
	Detalhamento	<p>Para uma melhor integração entre os participantes pretende-se realizar atividades presenciais, nos ambientes escolares e na universidade, além da interação à distância, envolvendo:</p> <p>? Formação de grupo de estudos e trabalho,</p> <p>? Constituição de grupo em rede social virtual (Facebook) para difusão de informações entre os participantes (graduandos, docentes equipe escolar),</p> <p>? Utilização de ferramentas colaborativas baseadas na INTERNET (repositórios digitais).</p>
4	Título da Ação	Socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Para socialização e avaliação dos trabalhos pretende-se:</p> <p>? Apresentar síntese das atividades desenvolvidas para a equipe escolar,</p> <p>? Fomentar a participação em encontros em nível local, estadual e nacional, envolvendo os diferentes subprojetos PIBID,</p> <p>? Divulgar o trabalho em eventos científicos,</p> <p>? Publicar os resultados dos trabalhos em anais de eventos, livros e revistas da área,</p> <p>? Manter página virtual na Web (facebook).</p>
5	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>A avaliação deverá ser contínua e processual, considerando-se o acompanhamento do trabalho, e por meio de:</p> <p>? Análise das atividades desenvolvidas, na busca de materialização dos pressupostos teóricos-metodológicos estudados,</p> <p>? Análise de relatórios parciais e finais de bolsistas e supervisores,</p> <p>? Análise de relatos orais e escritos,</p> <p>? Participação em eventos envolvendo outros subprojetos, em nível local, estadual e nacional.</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

6	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>? Estudos de fundamentação teórico-metodológica sobre Educação, Prática docente, Ensino de Ciências, Biologia e Educação Ambiental,</p> <p>? Pesquisa e planejamento de atividades inovadoras para o ambiente escolar, tais como:</p> <p>o Oficinas pedagógicas e palestras temáticas,</p> <p>o Elaboração de Atividades envolvendo conteúdos de Ciências Naturais, Biologia e Educação Ambiental, a serem oferecidas aos alunos da rede básica a partir de diferentes propostas e possibilidades.</p>

14 Pibid 2013 - UNESP / Educação Física / Campus Rio Claro


14.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	10
Bolsas de supervisão	2
Bolsas de coordenação de área	1
Níveis de atuação	Ensino fundamental
Modalidades de ensino	Educação regular
Município	Rio Claro/SP

14.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
ROBERTO TADEU IAOCHITE		http://lattes.cnpq.br/3391637982920868


Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	

14.3 Ações

1	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Estabelecimento de parcerias com a Diretoria de Ensino (Limeira) e Secretarias Municipais de Educação e de Saúde (Rio Claro) com o objetivo de fortalecer o vínculo político-pedagógico relativo à inserção do subprojeto na escola, bem como facilitar a promoção e divulgação das atividades e resultados obtidos pelo subprojeto.
2	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Realização de entrevistas dirigidas com a comunidade escolar ? professores, alunos, equipe gestora, supervisores escolares, pais e responsáveis, representantes do poder público buscando informações que possam compor a realização de programas de atividades físicas, visando práticas de ensino e condutas para um estilo de vida saudável na escola.
3	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Avaliação crítica e coletiva das atividades de ensino desenvolvidas pelos professores, buscando analisá-las do ponto de vista didático-pedagógico, refletindo sobre a contribuição delas para a efetivação do subprojeto na escola
4	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	c) Diálogo com a equipe gestora, corpo docente e discente, funcionários, familiares e com representantes do poder público ligado diretamente à escola. Exame de diferentes documentos da escola (PPP, Planos de Trabalho, projetos pedagógicos, atas, diários de classe, entre outros) a serem realizados por alunos bolsistas e professores supervisores;
5	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Participação do aluno bolsista no ambiente escolar, em diferentes situações do cotidiano: sala de aula, intervalos, reuniões pedagógicas, horários de entrada e saída etc., observando e registrando a movimentação que esteja relacionada com a temática do subprojeto; Identificação e registro dos diferentes documentos que regulam o funcionamento escolar (PPP, planos de trabalho, planos de ensino, atas, legislações municipais, estaduais e federais, painéis etc.) presentes no ambiente escolar;
6	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Avaliação diagnóstica de variáveis ligadas à temática do subprojeto ? atividade física, motivação, conhecimentos ligados à alimentação e

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<h2>Pibid 2013</h2> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>	

		fatores para um estilo de vida saudável nos diferentes anos do ensino fundamental
7	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Realização de seminários internos para estudo das temáticas definidas pelo grupo-escola com vistas à conhecer o panorama atual na temática de estudo de cada escola, considerando a realização de leituras para conhecimento da temática e aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho docente, pelos alunos bolsistas e professores supervisores, sob orientação do coordenador de área.
8	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Estabelecimento de metas, conteúdos, estratégias e avaliação para os diferentes anos para cada variável relacionada ao ensino de um estilo de vida saudável na escola
9	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) como ferramenta imprescindível e coparticipativa de outras tecnologias para o planejamento, o desenvolvimento e a divulgação das ações e resultados do subprojeto, com o objetivo de envolver a comunidade escolar os órgãos a ela relacionados, tanto na esfera político-pedagógica, quanto na acadêmico-científica
10	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Realização de oficinas específicas para a construção de objetos (inclusive virtual) de aprendizagem para a utilização durante o subprojeto; Criação e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos com o uso das TDIC, de fácil compreensão e manipulação pela comunidade escolar, em especial pelos alunos da escola;
11	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	Apresentação e encaminhamento dos produtos resultantes da realização do subprojeto (relatórios de pesquisa e de desenvolvimento do subprojeto, artigos científicos, relatos de experiência, capítulos de livro, material videográfico, publicações em geral (impressa e digital) para a Diretoria de Ensino, as Secretarias Municipais, os eventos científicos e demais órgãos públicos e privados interessados e/ou vinculados à formação de professores
12	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	Avaliação da eficácia dos materiais didático-pedagógicos produzidos para a aprendizagem sobre conceitos e práticas para um estilo de vida saudável na escola;

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

		<p>avaliação constante das ações pedagógicas com a possibilidade de retroalimentação pelo grupo-escola nos encontros de supervisão na universidade e na própria escola;</p>
13	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Desenvolvimento de ações pedagógicas pelo licenciando-bolsista em diferentes momentos da execução do subprojeto, sob a orientação e acompanhamento do professor supervisor;</p> <p>Criação e desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos com o uso das TDIC, de fácil compreensão e manipulação pela comunidade escolar, em especial pelos alunos da escola;</p>

20 Pibid 2013 - UNESP / Física / Campus Rio Claro

20.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	14
Bolsas de supervisão	2
Bolsas de coordenação de área	1
Níveis de atuação	Ensino médio
Modalidades de ensino	Educação regular
Município	Rio Claro/SP

20.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
EUGENIO MARIA DE FRANCA RAMOS		http://lattes.cnpq.br/5492249984767659

20.3 Ações

1	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	

Este documento é válido como comprovante de inscrição.




CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência


		<p>Visitas aos ambientes das escolas participantes;</p> <p>* Realização de reuniões de esclarecimento da equipe escolar sobre a história da escola e detalhes de sua atuação;</p> <p>* Reconhecimento:</p> <p>** dos projetos político-pedagógicos;</p> <p>** das possibilidades de atuação; e</p> <p>** formação de pequenos grupos de trabalho supervisionados</p>
2	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Constituição de Grupo de Estudo;</p> <p>Estudo de materiais teóricos sobre Educação, Ensino de Física e Formação de Professores;</p> <p>Pesquisa e construção de atividades inovadoras para o ambiente escolar:</p> <p>oficinas pedagógicas e palestras temáticas;</p> <p>elaboração de atividades envolvendo conteúdos e metodologias para o Ensino de Física;</p> <p>ampliação metodológica considerando: utilização de TICs e materiais experimentais de baixo custo .</p>
3	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Acompanhamento de atividades didáticas de turmas do Ensino Médio, compreendendo observação, participação e docência;</p> <p>Constituição de espaços adicionais para o Ensino de Física, tais como:</p> <p>Oficinas Pedagógicas;</p> <p>Biblioteca de Experimentos, com exemplares disponíveis aos estudantes do Ensino Médio</p> <p>Laboratório Didático (se existente);</p> <p>Implementação e Avaliação das atividades desenvolvidas e planejamento de novas.</p>
4	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<h2>Pibid 2013</h2> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>	

	Detalhamento	<p>Planejamos realizar atividades presenciais (nos ambientes escolares e na universidade) bem como interação a distância, considerando:</p> <p>Grupo de estudo e trabalho;</p> <p>Lista eletrônica para difusão de informações entre os participantes (graduandos, docentes equipe escolar) ;e</p> <p>Utilização de ferramentas colaborativas baseadas na INTERNET (wikiwiki, googledocs e repositórios digitais).</p>
5	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>Pretende-se realizar uma avaliação contínua e processual dos participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Considerando relatos orais e escritos, em acompanhamento sistemático; * Participação em eventos do Projeto Institucional em nível local e estadual; * Análise de relatórios parciais e finais
6	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>Elaboração de textos por docentes supervisores e futuros professores por meio de blogs;</p> <p>Elaboração de relatórios consolidados considerando:</p> <p>Seleção de textos e registros que possam constituir o relatório de atividades realizadas;</p> <p>Seleção de imagens e vídeos sobre materiais didáticos e o trabalho docente.</p>
7	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Pretende-se fomentar atividades de divulgação e análise crítica do trabalho, considerando-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Encontro com subprojetos PIBID locais; * Encontro estadual com outros subprojetos PIBID no âmbito da UNESP; * Encontros virtuais com projetos da mesma área; * Participação em eventos acadêmicos;

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p>
	<p>Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>

24 Pibid 2013 - UNESP / Geografia / Campus Rio Claro

24.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	24
Bolsas de supervisão	4
Bolsas de coordenação de área	2
Níveis de atuação	Ensino fundamental Ensino médio
Modalidades de ensino	Educação regular Educação de jovens e adultos
Município	Rio Claro/SP


24.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO		http://lattes.cnpq.br/6039026972914644
JOSE GILBERTO DE SOUZA		http://lattes.cnpq.br/2791262886000362

24.3 Ações


1	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Levantamento da história da escola envolvendo sua fundação

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p> <p>Pibid 2013</p> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>
---	--


		<p>Estudo do Plano de Gestão da escola</p> <p>Levantamento do desempenho das escolas em testes de avaliação externa</p> <p>Acompanhar e entrevistar os diferentes atores tais como diretor, vice-diretor, inspetor, zelador, professores, alunos, secretários, faxineiros e outros.</p> <p>Aplicação de questionário para pais de alunos e moradores do bairro para levantamento socioeconômico e cultural e das demandas da comunidade</p>
2	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	<p>Levantamento dos alunos com necessidades especiais atendidos pela escola</p> <p>Acompanhar o professor supervisor em suas atividades administrativas</p>
3	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Realizar um levantamento do espaço físico escolar - abarcando espaços como biblioteca, laboratórios, quadras esportivas, salas de aula, salas de recurso para atendimento de estudantes com necessidades especiais, entre outros -, avaliando suas condições de manutenção e acessibilidade, assim como outras necessidades;</p> <p>Estudo do calendário de atividades comemorativas da escola;</p> <p>Participação nos reuniões semanais de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC)</p>
4	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Participação dos coordenadores de área, estudantes de licenciatura e colaboradores no planejamento de início de cada semestre que ocorre na escola envolvendo os professores e gestores</p> <p>Participação em Reuniões de Pais e Mestres</p> <p>Participação nas reuniões de Conselho de Escola</p> <p>Observar aulas de diversos professores relacionadas aos conteúdos de Geografia e de outras áreas, quando necessário, levando em conta a ação do professor e dos alunos em sala de aula</p>
5	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Aplicação de atividades-diagnóstico escritas</p> <p>Entrevistas com alunos sobre o ensino e a aprendizagem da Geografia</p> <p>Atividades de formação na IES, tais como seminários, grupos de estudos para leitura e discussão de referenciais teóricos e diretrizes curriculares da educação básica, buscando conhecer novas metodologias para o ensino de Geografia, em particular aquelas que privilegiam o uso de tecnologias informáticas e de outros recursos didáticos</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<h2>Pibid 2013</h2> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>	


6	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Atividades de formação dos bolsistas de iniciação à docência para a utilização de materiais adaptados para o ensino de Geografia para estudantes cegos, surdos e com outras deficiências</p> <p>Reuniões semanais da equipe na escola básica e na IES. Essas reuniões serão realizadas uma semana na escola e uma semana na IES.</p> <p>Reuniões semanais de cada colaborador com uma dupla de bolsistas de iniciação à docência</p>
7	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Preparar intervenções a serem desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e pelos professores em sala de aula e organizar planos de aula e sequências didáticas envolvendo metodologias inovadoras.</p> <p>Preparar intervenções extraclasse que relacionem os estudos geográficos aos temas transversais Meio Ambiente, Cidadania, Trabalho e Consumo</p> <p>Revitalização da Sala Ambiente de Geografia quando for o caso, ou revigorar espaços de informação e de vivência marcando-os com a presença da Geografia</p>
8	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Organizar os recursos de informática disponíveis para apoiar o ensino de Geografia na escola, a fim de que possam ser utilizados nas atividades didático-pedagógicas</p> <p>Trabalhando articuladamente com outros grupos Pibid na mesma escola, promover encontros entre esses grupos de modo a discutir possibilidades de ações em conjunto, tais como festivais, gincanas, jogos, projetos interdisciplinares, feiras de ciência etc</p> <p>Estudar casos de ensino</p>
9	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Apresentar o grupo PIBID e seus objetivos na escola junto aos alunos, pais, membros da comunidade, e diferentes profissionais da escola</p> <p>Participar do planejamento e da organização de atividades comemorativas na escola, tais como festa junina, aniversário da escola etc</p> <p>Promover atividades na escola no Dia do Geógrafo, envolvendo pais, alunos, profissionais da escola e a comunidade em geral.</p> <p>Auxiliar professores da escola em suas aulas, desenvolvendo, junto com ele, propostas de intervenção</p>
10	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p> <p>Pibid 2013</p> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>
---	--

	Detalhamento	<p>Desenvolver atividades preparadas com o objetivo de incluir alunos com deficiência</p> <p>Disponibilizar grupos de apoio aos alunos de acordo com a demanda da escola</p> <p>Revitalizar a Sala Ambiente de Informática</p> <p>Desenvolver, junto a outros grupos Pibid na escola, atividades como festivais, gincanas, jogos, projetos interdisciplinares, feiras de ciência, atividades artístico-culturais etc.</p> <p>Em caso de aluno surdo na escola, promover um curso de libras a ser oferecido para a comunidade interna e pais</p>
11	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Elaboração de painéis com as ações do Pibid a serem distribuídos em diferentes locais das escolas</p> <p>Divulgação das ações do Pibid em reuniões nas escolas (durante o ATPC e reuniões de pais e mestres) e na diretoria de ensino</p> <p>Divulgação do Pibid no site/blog das escolas e em redes sociais</p> <p>Manutenção dos espaços virtuais de divulgação já existentes no subprojeto anterior</p> <p>Divulgação das atividades do subprojeto no site oficial do Pibid institucional da Unesp</p>
12	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Apresentação de resultados das ações do subprojeto em eventos da área</p> <p>Elaboração de artigos para publicação em anais de eventos e periódicos dirigidos a professores e pesquisadores na área de ensino de Geografia e educação em geral.</p>
13	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>Solicitar uma avaliação da equipe escolar envolvendo pais, professores, coordenadores, diretor, vice-diretor etc.</p> <p>Organização de encontros de avaliação envolvendo a participação de subprojetos do câmpus (física, pedagogia, ciências biológicas, geografia, educação física, matemática)</p> <p>Participação em encontros dos subprojetos regionais</p> <p>Participação em encontros dos subprojetos por área de conhecimento</p>
14	Título da Ação	avaliação do subprojeto

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<h2>Pibid 2013</h2> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>	

Detalhamento	<p>Durante as reuniões semanais da equipe, promover exercícios de reflexão sobre as atividades realizadas</p> <p>Organização de uma mesa-redonda durante a semana de estudos da Geografia, envolvendo egressos do subprojeto anterior do qual a licenciatura em Geografia foi integrante.</p>
---------------------	---

30 Pibid 2013 - UNESP / Interdisciplinar / Campus Rio Claro

30.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	10
Bolsas de supervisão	2
Bolsas de coordenação de área	1
Níveis de atuação	Ensino fundamental
Modalidades de ensino	Educação de jovens e adultos
Município	Rio Claro/SP


30.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO		http://lattes.cnpq.br/3060869388251465

30.3 Detalhamento de Subprojeto Interdisciplinar

Áreas
Biologia, Geografia, Pedagogia
Justificativa e objetivo
<p>A proposta interdisciplinar se fundamenta em particularidades do próprio campo da EJA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este se configura pelas necessidades de pessoas, com pouca ou nenhuma escolaridade, na busca de soluções para os desafios da vida cotidiana na sociedade letrada - na maior parte, são pessoas migrantes que passaram por processos de mudanças espaciais, sociais, ambientais, educacionais. Por esse aspecto, defendemos que a Geografia (campo de estudos da movimentação espacial, territorial, cultural) e as Ciências Biológicas (campo de estudos da natureza vinculados à sociedade, dos valores ecológicos) podem contribuir para problemáticas oriundas do campo da EJA, organizadas em eixos temáticos delineados pelos bolsistas e coordenação e participantes das escolas parceiras. São contribuições específicas de cada área e integrantes dos diferentes níveis de ensino; - à Pedagogia cabe a articulação entre os campos, fundamentada na relação teoria e prática e nos princípios da interdisciplinaridade. - aportes teórico-metodológicos: linguagem (VIGOTSKY 2001; 2003; BAKHTIN 2003; CAMARGO 2012); formação (LARROSA 2002;2004; RANCIÈRE 2002); formação docente (AZEVEDO 2011; CHALUH 2013) <p>OBJETIVO: propor espaços de atuação, na EJA, que contribuam para a formação de professores, entre graduandos provenientes de diferentes cursos de licenciatura, fomentando a perspectiva interdisciplinar e colaborando com atividades didático-pedagógicas nas escolas.</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
---	---


30.4 Ações

1	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	participação nos ATPCs com argumentação teórico-metodológica da proposta para o corpo docente das escolas parceiras
2	Título da Ação	seleção de bolsistas
	Detalhamento	<p>bolsistas ID - será feita por meio de edital de acordo com os critérios da Port CAPES 096/18 de julho de 2013, levando-se em consideração o tempo disponível e o compromisso com a continuidade da carreira docente.</p> <p>bolsistas supervisores - será feita por meio de edital de acordo com os critérios da Port CAPES 096/18 de julho de 2013, levando-se em consideração também o tempo de atuação como professor na escola, a carga horária e a participação em cursos de formação continuada e/ou projetos.</p>
3	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	leitura e análise dos PPPs dos cursos de licenciatura e da escola e conhecer as ações norteadoras pela SME-Rio Claro
4	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>atuação direta em colaboração, junto aos professores, nas aulas;</p> <p>produção de material pedagógico, com professores e alunos</p> <p>produção de material reflexivo para divulgação em colaboração</p>
5	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Divulgação das ações do Pibid em reuniões nas escolas</p> <p>Divulgação das atividades do subprojeto no site oficial do Pibid institucional da Unesp</p> <p>Apresentação de resultados das ações do subprojeto em eventos da área.</p> <p>Elaboração de artigos para publicação em anais de eventos e periódicos dirigidos a professores e pesquisadores</p>
6	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>Organização de encontros de avaliação envolvendo a participação de subprojetos do câmpus</p> <p>Participação em encontros dos subprojetos regionais</p> <p>Durante as reuniões da equipe, promover exercícios de reflexão sobre as</p>

79 / 139

		atividades realizadas
--	--	-----------------------

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p>
	<p>Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>

46 Pibid 2013 - UNESP / Matemática / Campus Rio Claro

46.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	24
Bolsas de supervisão	4
Bolsas de coordenação de área	2
Níveis de atuação	Ensino fundamental Ensino médio
Modalidades de ensino	Educação regular
Município	Rio Claro/SP


46.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
HELOISA DA SILVA		http://lattes.cnpq.br/6341356886921981
ROGER MIARKA		http://lattes.cnpq.br/2746633087499932

46.3 Ações


1	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	<p>Levantamento da história da escola envolvendo sua fundação</p> <p>Estudo do Plano Político-Pedagógico da escola</p> <p>Levantamento do desempenho das escolas em testes de avaliação externa</p> <p>Acompanhar e entrevistar os diferentes atores tais como diretor, vice-diretor,</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
---	---

		inspetor, zelador, professores, alunos, secretários, faxineiros e outros Questionário para pais de alunos e moradores do bairro para levantamento sociocultural e demandas da comunidade
2	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	Levantamento socioeconômico dos alunos Levantamento dos alunos com necessidades especiais atendidos pela escola Acompanhar o professor supervisor em suas atividades administrativas
3	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Realizar um levantamento do espaço físico escolar - abrangendo espaços como biblioteca, laboratórios, quadras esportivas, salas de aula, salas de recurso para atendimento de estudantes com necessidades especiais, entre outros -, avaliando suas condições de manutenção e acessibilidade, assim como outras necessidades Estudo do calendário de atividades comemorativas da escola Participação nas reuniões semanais de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Participação em Reuniões de Pais e Mestres
4	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Participação dos coordenadores de área, estudantes de licenciatura e colaboradores no planejamento de início de cada semestre que ocorre na escola envolvendo os professores e gestores Participação nas reuniões de Conselho de Escola Observar aulas de diversos professores relacionadas aos conteúdos de Matemática e de outras áreas, quando necessário, levando em conta a ação do professor e dos alunos em sala de aula Aplicação de atividades-diagnóstico escritas
5	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Entrevistas com alunos sobre o ensino e a aprendizagem da matemática Atividades de formação na IES, tais como seminários, grupos de estudos para leitura e discussão de referenciais teóricos e diretrizes curriculares da educação básica, buscando conhecer novas metodologias para o ensino de matemática, em particular aquelas que privilegiam o uso de tecnologias informáticas e outros recursos didáticos

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<h2>Pibid 2013</h2> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>	

6	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Atividades de formação dos bolsistas de iniciação à docência para a utilização de materiais adaptados para o ensino de matemática para estudantes cegos, surdos e com outras deficiências</p> <p>Reuniões semanais da equipe na escola básica e na IES. Essas reuniões serão realizadas uma semana na escola e uma semana na IES.</p> <p>Reuniões semanais de cada colaborador com uma dupla de bolsistas de iniciação à docência</p>
7	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Preparar intervenções a serem desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência e pelos professores em sala de aula</p> <p>Preparar intervenções extraclasse que abordem temáticas como geometria, jogos, uso de softwares específicos, origami, matemática do consumidor, inglês, história da matemática etc.</p> <p>Preparar cursos para a comunidade, envolvendo alunos, pais e moradores da região, tais como de inglês, matemática financeira e informática básica</p>
8	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	<p>Organizar grupos de apoio a alunos com defasagem de conhecimento matemático, grupos de estudos avançados em matemática que estimulem a participação de alunos em Olimpíadas de Matemática, grupos de preparação de exames como aqueles para admissão em escolas técnicas e vestibulares</p> <p>Revitalização da sala ambiente de matemática ou a criação de um laboratório de ensino de matemática</p>
9	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Organizar os recursos de informática disponíveis para o ensino de matemática na escola, tais como calculadoras, computadores, tablets, projetores, internet, softwares educacionais etc., de forma que possam ser utilizados nas atividades didático-pedagógicas
10	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Apresentar o grupo Pibid e seus objetivos na escola junto aos alunos, pais, membros da comunidade, e diferentes profissionais da escola</p> <p>Participar do planejamento e da organização de atividades comemorativas na escola, tais como festa junina, aniversário da escola etc.</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.




CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência


		Promover atividades na escola no Dia da Matemática, envolvendo pais, alunos, profissionais da escola e a comunidade em geral
11	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Auxiliar professores da escola em suas aulas</p> <p>Executar intervenções preparadas em sala de aula com os professores</p> <p>Desenvolver oficinas preparadas em horários extraclasse, com grupos homogêneos (alunos de uma mesma série) e com grupos heterogêneos (alunos de séries diferentes)</p> <p>Desenvolver atividades preparadas com o objetivo de incluir alunos com deficiência</p>
12	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Desenvolver atividades de regência a partir de planos de aula e sequências didáticas preparados com a presença dos professores</p> <p>Disponibilizar grupos de apoio aos alunos de acordo com a demanda da escola</p> <p>Desenvolver cursos para pais, alunos, membros da comunidade, e profissionais da escola, de acordo com a demanda da comunidade atividades no laboratório de informática revitalizado</p> <p>Desenvolver, junto a outros grupos Pibid na escola, atividades como festivais, gincanas, feiras de ciencias, etc</p>
13	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	<p>Promover atividades artístico-culturais na escola, tais como gincanas, mostras de filmes</p> <p>Em caso de aluno surdo na escola, promover um curso de libras a ser oferecido para a comunidade interna e pais interessados</p>
14	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Elaboração de painéis com as ações do Pibid a serem distribuídos em diferentes locais das escolas</p> <p>Divulgação das ações do Pibid em reuniões nas escolas (durante o ATPC e reuniões de pais e mestres) e na diretoria de ensino</p> <p>Divulgação do Pibid no site/blog das escolas e em redes sociais</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p> <h2>Pibid 2013</h2> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>
---	---

		<p>Manutenção dos espaços virtuais de divulgação já existentes no subprojeto anterior</p> <p>Divulgação das atividades do subprojeto no site oficial do Pibid institucional da Unesp</p>
15	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	<p>Apresentação de resultados das ações do subprojeto em eventos da área, como o Encontro Nacional de Educação Matemática (Enem), Encontro Paulista de Educação Matemática (Epem), Encontro Nacional do Pibid Matemática, Seminário de História e Investigação de/em Aula de Matemática (SHIAM) etc.</p> <p>Elaboração de artigos para publicação em anais de eventos e periódicos dirigidos a professores de matemática</p>
16	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>Participação em encontros dos subprojetos por área de conhecimento</p> <p>Durante as reuniões semanais da equipe, promover exercícios de reflexão sobre as atividades realizadas</p> <p>Organização de uma mesa-redonda durante a semana de estudos da Matemática, envolvendo egressos de subprojetos de matemática anteriores</p>
17	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	<p>Solicitar uma avaliação da equipe escolar envolvendo pais, professores, coordenadores, diretor, vice-diretor etc.</p> <p>Apresentação sobre o subprojeto dentro da programação dos seminários da pós-graduação em Educação Matemática do IGCE, com a participação de membros externos do subprojeto como avaliadores</p> <p>Organização de encontros de avaliação envolvendo a participação dos demais subprojetos do câmpus</p> <p>Participação em encontros dos subprojetos regionais</p>

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
	Pibid 2013 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

52 Pibid 2013 - UNESP / Pedagogia / Campus Rio Claro

52.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	10
Bolsas de supervisão	2
Bolsas de coordenação de área	1
Níveis de atuação	Ensino fundamental
Modalidades de ensino	Educação regular
Município	Rio Claro/SP


52.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes
LAURA NOEMI CHALUH		http://lattes.cnpq.br/5879357007917808

52.3 Ações


1	Título da Ação	diagnóstico da realidade escolar
	Detalhamento	<p>Identificar e socializar nos HTPC as práticas já promovidas na escola e vinculadas à Literatura. Analisar as mesmas e, a partir delas, pensar propostas para construir o projeto interdisciplinar de Literatura na escola.</p> <p>Os bolsistas irão: a) investigar e refletir o contexto escolar (aspectos pedagógicos e da gestão escolar) na perspectiva da sua compreensão como parte da formação para a docência, b) participar em diferentes situações do cotidiano (sala de aula, intervalos, reuniões pedagógicas)</p>
2	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Realização de seminários internos com bolsistas (na universidade) para estudo específico de teóricos que refletem acerca da concepção de leitura e de Literatura, sob orientação da coordenadora e das colaboradoras/orientadoras da universidade. As discussões terão sempre como base as experiências tidas na escola de modo a articular efetivamente a relação teoria e prática.
3	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p> <p>Pibid 2013</p> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>
---	--

		Realização de oficinas e/ou palestras com professores colaboradores da universidade e que venham a contribuir com as discussões relacionadas com as diferentes temáticas abordadas no subprojeto: literatura e arte; prática de escrita; trabalho docente; saberes docentes; interdisciplinaridade, entre outros;
4	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Socialização, nos encontros das bolsistas na universidade, das atividades de ensino desenvolvidas pelas professoras na escola, buscando analisá-las do ponto de vista didático-pedagógico. Busca-se assim problematizar as práticas das professoras para pensar na qualidade das mesmas e de como favorecem a aprendizagem dos alunos
5	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	Apoiar ao grupo de professoras na construção de propostas didáticas e materiais de ensino a partir do desenvolvimento das atividades que serão promovidas nas diferentes áreas do conhecimento e que estão incluídas no projeto interdisciplinar: produção de peças de teatro, produção de jornal; dramatizações; oficinas de escrita; teatro de fantoches, exposição de livros produzidos pelos alunos; esculturas, etc. Sistematizar estes saberes de modo a socializar os mesmos posteriormente;
6	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	Promover a utilização da biblioteca da escola: ficha de cadastro de toda a comunidade, horário de funcionamento, horário cedido para cada turma. Pretende-se fazer da biblioteca um espaço efetivo de aprendizagem. Promover a organização de um espaço de leitura em cada uma das salas. Participação dos alunos bolsistas em atividades de sala de aula. Junto com a professora supervisora, planejar e desenvolver planos de aula, produzindo material didático e registros que permitam analisar as situações
7	Título da Ação	desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas
	Detalhamento	13. Organização e sistematização de um acervo das propostas elaboradas e dos materiais de ensino elaborados na escola visando a sua livre circulação e socialização. Deste modo haverá um ?baú de propostas? e um ?baú de materiais? que estarão disponíveis para todos os professores que façam parte da equipe de professores dessa instituição escolar. Ainda será uma forma de sistematizar os saberes produzidos pelos professores e bolsistas na escola
8	Título da Ação	socialização e divulgação das experiências e resultados
	Detalhamento	Divulgar as experiências vivenciadas na escola junto com a Secretaria de Educação de Rio Claro seja, ministrando oficinas, palestras e/ou outras ações de formação aos demais professores da rede Divulgar os resultados do trabalho parceiro junto com a escola em eventos científicos com apresentação de trabalho. Em eventos promovidos pela UNESP ou em outros eventos nos quais os bolsistas, a supervisora e os professores

Este documento é válido como comprovante de inscrição.

	<p>CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior</p> <p>Pibid 2013</p> <p>Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência</p>
---	--

		possam participar socializando o trabalho.
9	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	Participação em encontros dos subprojetos por área de conhecimento Durante as reuniões semanais da equipe, promover exercícios de reflexão sobre as atividades realizadas.
10	Título da Ação	avaliação do subprojeto
	Detalhamento	Participação em encontros dos subprojetos regionais Participação em encontros dos subprojetos por área de conhecimento Organização de encontros de avaliação envolvendo a participação de subprojetos do câmpus (física, pedagogia, biologia, geografia, educação física, matemática)
11	Título da Ação	planejamento de ações a serem realizadas nas escolas
	Detalhamento	Realização de seminários internos com os bolsistas (na universidade): estudo, construção e implementação do projeto de Literatura numa perspectiva Interdisciplinar, de forma a complementar a formação inicial. Pretende-se que as alunas participem dos ATPC e reuniões de planejamento no qual se pense coletivamente acerca do projeto interdisciplinar de Literatura na escola

Regimento Interno Pibid/Unesp



I – DAS CARACTERÍSTICAS DO PROGRAMA

Art. 1º – O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como base legal a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

§ 1º O Programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes dos subprojetos e no repasse de recursos financeiros para custear as despesas referentes às suas atividades.

§ 2º A UNESP compõe o quadro geral dos projetos institucionais do Pibid em âmbito nacional.

§ 3º O projeto institucional da UNESP é composto por subprojetos propostos por docentes da Universidade, por área de licenciatura ou interdisciplinares, selecionados a partir de editais públicos divulgados pela universidade e posteriormente aprovados pela CAPES.

Art. 2º - O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior.

Art. 3º – O Pibid/UNESP está voltado para as licenciaturas e é elaborado e desenvolvido por docentes da Universidade e graduandos das licenciaturas, com a colaboração de servidores da UNESP, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, tendo como eixo norteador as áreas apontadas por editais da CAPES.

Art. 4º – O Pibid/UNESP é desenvolvido por docentes da Universidade (coordenador institucional, coordenadores de gestão educacional, coordenadores de área e colaboradores), licenciandos da Universidade (bolsistas de iniciação a docência e voluntários) e professores da Educação Básica (supervisores de bolsistas).

Art. 5º – O Pibid desenvolve, em parceria com as escolas, ações curriculares e extracurriculares que consideram: as demandas das escolas, a parceria colaborativa e a necessidade de formação de professores com boa qualidade.

Art. 6º – O Pibid/UNESP está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação.

II - DOS OBJETIVOS

Art. 7º - O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual Paulista – Pibid/UNESP, tem como objetivos:

Gerais:

Pró-Reitoria de Graduação
 Rua Quirino de Andrade, 215 - CEP. 01049-010, São Paulo – Estado de São Paulo - Brasil
 Tel. 0(11) 5627-0245 - fax 0(11) 5627-0116 - www.unesp.br/prograd

- I - Contribuir para a formação de excelência e qualidade social dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica;
- II - ampliar as possibilidades de inserção do licenciando na realidade escolar;
- III - favorecer a articulação teoria e prática;
- IV - conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância da sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola de educação básica;
- V - contribuir para a formação dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica;
- VI - favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras;
- VII- ampliar a atuação e articulação entre a universidade e as escolas da rede pública de ensino.

Específicos:

- VIII - Incorporar à formação inicial vivências e experiências proporcionadas pelo dia a dia da escola pública de Educação Básica;
- IX - contribuir, por meio dos subprojetos, para a articulação entre os componentes curriculares da educação básica;
- X - desenvolver novas metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos voltados ao ensino dos conteúdos curriculares e extracurriculares;
- XI - favorecer o trabalho interdisciplinar entre diferentes áreas do conhecimento atuantes na Educação Básica;
- XII - ensejar no licenciando bolsista o contato e a familiarização com a cultura escolar e com os principais desafios presentes;
- XIII - contribuir para estabelecer diálogo(s) entre Conselhos de Curso de Graduação e o Pibid, visando à melhoria do projeto político-pedagógico das licenciaturas e a melhor formação de docentes pela Universidade.

III – SELEÇÃO, AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Art. 8º - A seleção dos bolsistas de iniciação à docência (ID) e dos bolsistas supervisores será feita por meio de edital, com ampla divulgação, de acordo com as portarias da Capes e editais, com critérios previamente estabelecidos, priorizando:

- I – disponibilidade para o trabalho com o PIBID;
- II - compromisso com a carreira docente;
- III – bom desempenho acadêmico;
- IV – no caso do supervisor, tempo de atuação como professor na escola, a carga horária e a participação em cursos de formação continuada e/ou projetos de natureza pedagógica.

Art. 9º - O acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão realizados a partir de encontros semanais, relatos e registros escritos (tais como relatórios, diários de campo, portfólios, projetos de aula, registros iconográficos e outras formas que se tornarem viáveis) e interação virtual.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria



Parágrafo Único – Serão responsáveis diretos os coordenadores de área e indiretos os coordenadores de gestão de processos educacionais e o coordenador institucional.

Art. 10 – O Planejamento das intervenções dos subprojetos do PIBID considerará:
I – o diagnóstico da escola e sala de aula, o plano de trabalho dos professores e o projeto político-pedagógico da escola;
II – a ênfase na participação ativa dos bolsistas e voluntários;
III – a criação de redes colaborativas com os professores e equipe escolar.

Art. 11 – O acompanhamento e avaliação das atividades dos bolsistas de ID serão realizados pelos coordenadores de área, pelo professor supervisor e colaboradores de cada subprojeto, quando serão avaliados, prioritariamente: a pontualidade, a responsabilidade na execução de suas tarefas no programa PIBID, o envolvimento com as atividades; interesse pelo aprendizado; análise dos relatórios descritivos das atividades realizadas na escola e reuniões do subprojeto; entrevistas individuais, considerando a evolução dos bolsistas ID do ponto de vista técnico, social, político e humano; bem como, compreensão e compromisso com a proposta pedagógica pactuada no subprojeto.

Parágrafo Único - Os bolsistas que não atenderem a esses requisitos serão inicialmente alertados e orientados e, se necessário, desligados do subprojeto.

IV – DA COMPOSIÇÃO DA EQUIPE DO PROGRAMA NA UNESP

Art. 12 – Compõe a equipe do Pibid: o coordenador institucional; os coordenadores de área de gestão de processos educacionais; os coordenadores de área dos subprojetos; os professores colaboradores dos subprojetos, quando requisitados pelos coordenadores; os professores supervisores das escolas participantes e os licenciandos bolsistas e voluntários.

§ 1º - COORDENADOR INSTITUCIONAL: Compreende-se por coordenador institucional o representante da universidade junto a Capes, participante do Pibid/UNESP indicado pela Universidade e docente de curso de Licenciatura da Universidade.

§ 2º - COORDENADOR DE ÁREA DE GESTÃO DE PROCESSOS EDUCACIONAIS: Compreende-se por coordenador de área de gestão de processos educacionais o docente indicado pelo coordenador institucional e referendado pela Pró-Reitoria de Graduação, para apoiá-lo no desenvolvimento das ações do projeto do Pibid/UNESP.

§ 3º - COORDENADOR DE ÁREA DOS SUBPROJETOS: Compreende-se por coordenador de área dos subprojetos os docentes das unidades acadêmicas, dos cursos de licenciaturas, responsáveis pela elaboração, submissão e execução dos subprojetos em diálogo e anuência com os coordenadores de área de gestão de processos educacionais e com o coordenador institucional.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria



§ 4º - PROFESSOR SUPERVISOR: Compreende-se por professor supervisor, os docentes das escolas participantes (parceiras) que acompanharão as atividades do PIBID nessas instituições.

§ 5º - BOLSISTA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: Compreende-se por licenciandos bolsistas os alunos da graduação da UNESP, exclusivamente das licenciaturas, e que forem selecionados por meio de edital para participar do Programa com bolsa de iniciação à docência (ID).

§ 6º – DOCENTE COLABORADOR: Compreende-se por docente colaborador os docentes das unidades acadêmicas que colaboram na execução dos subprojetos, que forem indicados pelos coordenadores de área responsáveis pelos subprojetos, inclusive na orientação de bolsistas ID.

§ 7º – VOLUNTÁRIO: Compreende-se por voluntários os alunos da graduação e da pós-graduação da UNESP que forem indicados pelos coordenadores de área responsáveis pelos subprojetos.

§ 8º - A critério da CAPES, os participantes citados nos parágrafos 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anteriores, serão considerados bolsistas Pibid/Capes, recebendo um auxílio financeiro e submetendo-se às exigências de termos de compromisso específicos.

Art. 13 – São exigências para atuar como coordenador institucional e de gestão de processos educacionais:

- I - ser indicado pela Pró-Reitoria de Graduação;
- II – ter anuência da Câmara Central de Graduação;
- III – possuir experiência em pesquisas educacionais;
- IV – ser professor em efetivo exercício na UNESP;
- V – possuir, no mínimo, três anos no magistério superior;
- VI – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;
- VII – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para a docência na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção acadêmica na área da educação ou ensino.
- VIII – Ter disponibilidade para dedicação às atividades do Programa.

Parágrafo único: Os coordenadores de área de gestão de processos educacionais serão indicados pelo coordenador institucional com anuência da Pró-Reitoria de Graduação, sendo nomeados por Portaria Prograd, respeitando os requisitos apresentados no artigo 12.

Art. 14 – Caberá ao Coordenador Institucional do Pibid/UNESP:

- I – dirigir e coordenar todas as atividades do Programa sob sua responsabilidade;
- II – gerenciar os recursos do Pibid/UNESP de acordo com as orientações da Capes;
- III – praticar atos de sua competência ou competência superior, mediante delegação;
- IV – representar o Pibid/UNESP, interna e externamente à Universidade, nas situações que digam respeito às suas competências;
- V – articular-se com a Pró-Reitoria de Graduação e com as unidades participantes do Programa para acompanhamento, execução e avaliação das atividades do Pibid/UNESP;
- VI - enviar relatórios a Capes, conforme cronograma estabelecido por esse órgão de fomento;
- VII – comunicar a Capes o desligamento e substituição de bolsistas do Pibid/UNESP;
- VIII – zelar pelo andamento das atividades do Pibid/UNESP, de acordo com o projeto enviado e aprovado pela Capes;
- IX – prestar informações a Capes e a Prograd sempre que solicitado;

Art. 15 – Caberá aos coordenadores de área de gestão de processos educacionais do Pibid/UNESP:

- I – auxiliar o coordenador institucional na gestão administrativa e pedagógica do programa;
- II – representá-lo, quando requisitado, interna e externamente, nas atribuições do programa;
- III- desenvolver as atividades específicas que lhe são atribuídas;
- IV - aprovar e acompanhar o plano de trabalho dos professores coordenadores de área, em consonância com o projeto institucional Pibid;
- V - acompanhar as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados pelos subprojetos, bem como avaliar seus impactos para a formação de professores na UNESP;
- VI - realizar reuniões regulares envolvendo os coordenadores de área e supervisores com o objetivo de avaliar o desenvolvimento dos subprojetos;
- VII - realizar visitas às escolas parceiras com o objetivo de acompanhar as atividades desenvolvidas;
- VIII - acompanhar e participar da elaboração dos relatórios parciais e finais dos subprojetos.

Art. 16 - São exigências para seleção de coordenador de área de subprojeto:

- I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;
- II – pertencer ao quadro permanente de docentes da UNESP;
- III – estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
- V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da UNESP na área do subprojeto;
- VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação de professores para a educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação de professores para o magistério na educação básica;

- d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
- e) produção na área de educação escolar, com foco na formação de professores e/ou processos de ensino e aprendizagem.

Parágrafo único: Os colaboradores do Pibid/UNESP serão indicados pelo coordenador de área do subprojeto.

Art. 17 – Caberá aos Coordenadores de Área do Pibid /UNESP:

- I – coordenar todas as atividades dos subprojetos de acordo com o cronograma estabelecido;
- II – realizar reuniões semanais com os licenciandos-bolsistas e professores supervisores, visando à formação, o planejamento das ações e a discussão das atividades realizadas nas escolas;
- III - registrar em portfólios ou instrumento equivalente as atividades desenvolvidas nas escolas;
- IV – participar da organização de fóruns de avaliação local, regional ou por área de conhecimento e/ou licenciatura, com o apoio da coordenação institucional e de gestão de processos educacionais, e com a atuação de todos os bolsistas, com o objetivo de fortalecer as ações e a socialização do trabalho realizado;
- V- elaborar e enviar à coordenação de gestão de processos educacionais do Pibid/UNESP o Plano de Trabalho Anual (PTA) e seu respectivo orçamento, em consonância com as diretrizes gerais do projeto institucional Pibid/UNESP;
- VI – elaborar os relatórios parciais e anuais do subprojeto;
- VII – proceder a seleção de bolsistas a partir da divulgação pública dos editais;
- VIII – responsabilizar-se pela guarda dos documentos referentes à seleção dos bolsistas;
- IX – indicar e comunicar à coordenação institucional o desligamento e a inclusão dos bolsistas e supervisores no prazo estabelecido;
- X – selecionar materiais de estudo e leitura para os bolsistas;
- XI – ter assiduidade, pontualidade e compromisso com todas as atividades do programa;
- XII – estabelecer, em conjunto com os bolsistas, formas de registro e acompanhamento das atividades;
- XIII – promover ações de parceria e articulação com os demais subprojetos Pibid/UNESP, preferencialmente com aqueles desenvolvidos na mesma unidade.

Art. 18 – São exigências para seleção de professor bolsista supervisor:

- I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;
- II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- III – ser professor na escola participante do projeto Pibid/UNESP e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;
- IV - possuir, no mínimo, oito horas semanais extraclasse disponíveis para se dedicar às atividades desenvolvidas no subprojeto, declarando esta disponibilidade no ato da inscrição do processo seletivo definido em edital.

Art. 19 – Caberá aos professores supervisores do Pibid/UNESP:

- I – receber e acompanhar nas escolas os bolsistas ID, no mínimo cinco e no máximo dez;
- II - participar das atividades do subprojeto na escola e na universidade;

- III – elaborar, em conjunto com o coordenador de área do subprojeto e os bolsistas ID, o plano de trabalho e planilhas de gastos do subprojeto;
- IV – selecionar e organizar materiais de estudo e leitura junto aos licenciandos bolsistas;
- V – participar, obrigatoriamente, de reuniões semanais com o coordenador e os bolsistas na escola de atuação e na universidade;
- VI – articular-se com a direção das escolas parceiras, os professores e a comunidade escolar para possibilitar a realização das atividades do Pibid/UNESP;
- VII – comunicar ao coordenador dos subprojetos o descumprimento das atividades do programa nas escolas parceiras, bem como dos bolsistas ID;
- VIII – prestar informações, sempre que solicitado, à coordenação do PIBID/UNESP;
- IX – elaborar relatórios parciais e anuais, a serem entregues em datas previamente agendadas;
- X – elaborar e encaminhar à Direção da Escola o relatório das atividades desenvolvidas em conformidade com a Instrução CGEB/SEE-SP, de 7-2-2014;
- XI – ter assiduidade, pontualidade e compromisso com todas as atividades do programa;
- XII – acompanhar o cumprimento das ações descritas no plano de trabalho e das atividades desenvolvidas nas escolas pelos licenciados bolsistas;
- XIII – auxiliar os bolsistas ID a alcançarem os resultados propostos pelo PIBID.

Art. 20 – São exigências para seleção de bolsistas de Iniciação à Docência (ID):

- I – estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II – ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
- III – possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da IES;
- IV – ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid/UNESP.

Art. 21 – Caberá aos bolsistas ID do Pibid/UNESP:

- I – executar as atividades do Programa de acordo com as orientações recebidas pelos coordenadores de área dos subprojetos e professores supervisores;
- II – participar, obrigatoriamente, das reuniões realizadas nas escolas parceiras do Pibid /UNESP e na universidade;
- III – manter atualizados os registros das atividades desenvolvidas de acordo com o estabelecido pela coordenação de área;
- IV - desenvolver leitura e discussão dos materiais de estudo fornecidos pelos professores supervisores e coordenadores de área;
- V – trabalhar em parceria com os professores supervisores nas atividades desenvolvidas no subprojeto;
- VI - elaborar os relatórios parciais e anuais, a serem entregues em datas previamente agendadas pela coordenação de área;
- VII – comunicar formalmente ao coordenador de área dos subprojetos seu desligamento do Pibid /UNESP;
- VIII – ter assiduidade, pontualidade e compromisso com todas as atividades do programa;



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria



IX – envidar esforços para alcançar resultados ligados ao PIBID;
X - possuir, no mínimo, 8 horas semanais extraclasse disponíveis para se dedicar às atividades desenvolvidas no projeto, declarando esta disponibilidade no ato da inscrição do processo seletivo definido em edital.

V - DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID (CAP)

Art. 22 – Compete à Comissão de Acompanhamento do Pibid/UNESP:

I – assessorar o Coordenador Institucional no que for necessário para o bom funcionamento do programa, do ponto de vista formativo e administrativo;

II – propor modificações no Regimento do Programa;

III - acompanhar a adequada execução orçamentária do Programa;

IV – acompanhar a adequada execução das atividades realizadas pelo Pibid/UNESP, periódica e sistematicamente, ao:

– tomar ciência dos relatórios parciais e finais para encaminhamento a Capes;

– propor soluções para problemas relacionados ao andamento das atividades do Pibid/UNESP nas escolas parceiras e nas equipes dos subprojetos;

– definir princípios e diretrizes quanto à realização de fóruns de avaliação, por área, e/ou regionais, ou locais, para a socialização das atividades do Pibid/UNESP.

V – auxiliar na elaboração de diretrizes para o edital Pibid/UNESP;

VI – auxiliar na definição de casos omissos no presente regulamento.

Art. 23 – A Comissão de Acompanhamento (CAP) do Pibid/UNESP terá a seguinte constituição:

- o coordenador institucional;

- os coordenadores de gestão dos processos educacionais;

- três coordenadores de área, representantes das três grandes áreas de conhecimento (Humanas, Exatas e Biológicas), eleitos por seus pares;

- um representante dos bolsistas supervisores, eleito por seus pares;

- um representante de bolsista ID, eleito por seus pares;

- um representante da Comissão das Licenciaturas da UNESP;

- um representante da Prograd.

VI – DA AVALIAÇÃO DO PIBID

Art. 24 – A avaliação interna do Pibid dar-se-á, principalmente, a partir da realização de fóruns de avaliação, organizados pela equipe do Pibid/UNESP, em nível local, regional, geral e/ou por área.

§ 1º - A avaliação deve valorizar a participação da escola parceira, representantes de secretarias da educação (estadual e municipais).

§ 2º - Os relatórios dos subprojetos também se constituem em elemento de avaliação, sendo que o coordenador de área poderá estabelecer outros instrumentos para avaliação do desenvolvimento das atividades dos bolsistas vinculados ao seu subprojeto.

§ 3º - Outros instrumentos de avaliação poderão ser utilizados como: questionário online para todos os bolsistas; entrevistas; reuniões com



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Reitoria



coordenações de outros programas de formação docente ou afins, conselhos de cursos, colegiados, entre outros, visando avaliar a política de formação docente implementada pela universidade.

VII – DOS INSTRUMENTOS DE REGISTRO DAS ATIVIDADES DO PROGRAMA

Art. 25 – O registro das atividades do Pibid/UNESP deverá ser realizado sistematicamente pelos bolsistas ID junto com os professores supervisores, em instrumento definido pelo coordenador de área.

§ 1º – Poderão ser realizados registros por meio de fotografias, filmagens, gravação em áudio ou outros, desde que autorizados pelos professores supervisores e com a anuência da direção das escolas parceiras.

§ 2º As atividades desenvolvidas durante o ano pelos subprojetos serão sistematizadas em relatório anual apresentado à Capes.

VIII – DA GESTÃO DOS RECURSOS DE CUSTEIO E CAPITAL

Art. 26 – Os recursos para o custeio das atividades do Pibid/UNESP são depositados pela Capes, diretamente em conta-pesquisador ao coordenador institucional que terá a função de gerenciar este recurso, a partir da aprovação do PTA, respeitando-se as exigências legais.

§ 1º - A UNESP, a seu critério, poderá disponibilizar recursos financeiros para o programa além da verba prevista como contrapartida, constituindo-se em verba suplementar,

§ 2º - Todos os gastos do Pibid/UNESP deverão ser registrados e comprovados, conforme diretrizes da equipe gestora do Pibid/UNESP, respeitando-se as instruções e normas de prestação de contas da entidade financiadora do programa (MEC/CAPES).

Art. 27 – A UNESP garantirá as condições necessárias de infraestrutura e de pessoal para a execução orçamentária e financeira do programa institucional.

IX – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 28 – Todos os casos não previstos nesse regimento serão deliberados pela CAP-Pibid/UNESP, que comunicará à Prograd as decisões.

Apêndices

Email convite

Prezada professor(a) ... (C/c Heloisa da Silva)

Sou Vinícius Tizzo, aluno de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática - IGCE, Rio Claro, sob orientação da professora Heloisa da Silva (coordenadora de área do subprojeto Pibid/Matemática). Atualmente, sou professor colaborador do Pibid/Matemática e desenvolvo uma pesquisa cujo objetivo é elaborar uma compreensão sobre as mobilizações de narrativas nos subprojetos Pibid da Unesp em Rio Claro. Escrevo para convidá-la a participar desta pesquisa por meio de uma entrevista. Segue anexo cópia de um convite formal de nossa proposta, em que detalhamos sua possível colaboração. O original deixarei em seu escaninho no departamento.

Ficamos no aguardo.

Grande abraço,

Vinícius e Heloisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Rio Claro
PPGEM/IGCE



Apresentação de Intenções de Pesquisa e Entrevista

Pesquisador: Vinícius Sanches Tizzo (Doutorando, PPGEM/Unesp, Rio Claro)

Orientadora: Heloisa da Silva (PPGEM/Unesp, Rio Claro)

www.ghoem.org

Prezado(a) professor(a) ... coordenador de área do subprojeto Pibid/ ... Vimos, pelo presente, convidá-lo para participar da pesquisa de doutorado de Vinícius Sanches Tizzo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, sob orientação da Profa Dra Heloisa da Silva – coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática. Tal projeto tem por objetivo elaborar uma compreensão sobre mobilizações de narrativas e suas abordagens na (e para a) formação de professores no âmbito dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), do campus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, em Rio Claro. Esse projeto se insere em uma das linhas de pesquisa do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), intitulada *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*, cujo objetivo principal é o de elaborar, aplicar e analisar estratégias alternativas para a formação de professores que ensinam Matemática considerando, dentre tais estratégias, a História Oral e, mais amplamente, as narrativas sobre a escola. Elegeu-se o Pibid como cenário a ser investigado por se tratar de uma política pública de formação de professores e porque se verificou, durante a atividade de integração e avaliação dos subprojetos Pibid da Unesp/Rio Claro, realizada no dia 02 de junho de 2015, que muitos de seus subprojetos apresentam propostas de formação com abordagens narrativas. Para tanto, sob os pressupostos da História Oral na Educação Matemática, pretendemos lançar um olhar para as concepções de narrativas mobilizadas e para as atividades com elas desenvolvidas nos sete subprojetos do Pibid dos cursos de licenciatura da Unesp/Rio Claro, buscando compreender *como as narrativas vêm sendo mobilizadas em processos formativos no âmbito do Pibid da Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro*.

Seguindo, então, a orientação metodológica da História Oral, vimos convidá-lo a participar dessa pesquisa de doutorado por meio de uma de entrevista. Nela pretendemos explorar o modo como o trabalho com narrativas tem sido mobilizado no subprojeto Pibid coordenado por vossa senhoria. Neste sentido, é importante advertir que aquilo que se busca é a sua experiência sobre aspectos ligados às narrativas na formação de professores e sobre as



atividades propostas aos futuros professores, bolsistas do Pibid, que envolvam o trabalho com narrativas.

Como a entrevista será áudio-gravada, o(a) entrevistado(a) terá plena liberdade de interferir, no sentido de vetar a audição de passagens, bem como proibir a transcrição e publicação de trechos que possa julgar inconvenientes. Entretanto, as gravações ficarão sob a guarda do entrevistador e/ou do responsável pelo projeto, que se disponha a cumprir essas exigências, constituindo fonte histórica de referência para futuros trabalhos de outros professores e também pesquisadores. Reitera-se que toda e qualquer publicação das entrevistas será feita desde que autorizada pelo(a) entrevistado(a) - participante(a) e a publicação ocorrerá conforme os termos indicados por ele(a). Esta terá acesso total à transcrição do texto gerado a partir da entrevista e, tendo total direito em relação às suas memórias, poderá vetar, alterar, complementar ou refazer frases que julgar passíveis de veto, alteração e/ou complementação.

O procedimento metodológico a ser adotado com as gravações compreende: a) uma transcrição literal do que foi dito; b) uma edição do que foi dito, recriando-se o texto de modo a se excluir vícios de linguagem e realocar frases e/ou parágrafos de acordo com temáticas estabelecidas pelas questões apresentadas pelo pesquisador (o que chamamos de textualização); c) a apresentação desta textualização ao entrevistado para que este dê sua aprovação ou proponha as mudanças que julgar necessárias; d) assinatura de documento de cessão de direitos dos documentos escritos.

Atenciosamente,

Vinícius Sanches Tizzo

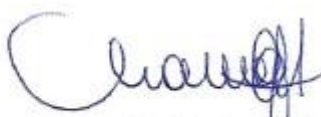
Prof. Dra. Heloisa da Silva

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 30 de março de 2017.

Eu, **Laura Noemi Chaluh**, casada, portadora do RG número V225277 – S, declaro para fins de comprovação, ceder a Vinícius Sanches Tizzo, solteiro, portador do RG número 44 642 865 – 6, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 26 de novembro de 2015, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 12 de maio de 2016, para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociência e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



Laura Noemi Chaluh

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 14 de março de 2017.

Eu, **Roberto Tadeu Iaochite**, solteiro, portador do RG número 18.898.097, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 18/12/2015, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 13/02/2017, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização de terceiros para usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos, subscrevo a presente,



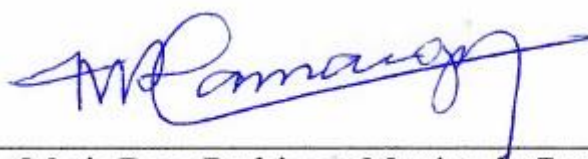
Roberto Tadeu Iaochite

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 20 de fevereiro de 2017.

Eu, **Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo**, casada, portadora do RG número 4.893.069, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 27/01/2015, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 03/08/2016, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 14 de março de 2017.

Eu, **Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho**, casada, portadora do RG número 7.949.028-1, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da textualização de minha entrevista, gravada em 03/03/2015, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 26/01/2017, para que Vinícius Sanches Tizzo e o Grupo História Oral e Educação Matemática – Ghoem vinculado à Unesp de Rio Claro – SP, possam usá-la sem restrições de prazos e limites de citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros para ouvi-la e usar citações da textualização, ficando vinculado o controle ao Ghoem, que tem sua guarda.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho

TERMO DE CESSÃO DE DIREITOS

Rio Claro - SP, 29 de maio de 2017.

Eu, **Eugenio Maria de França Ramos**, casado, portador do RG número 11 926 601 SSP/SP, declaro para fins de comprovação, ceder a Vinícius Sanches Tizzo, solteiro, portador do RG número 44 642 865 – 6 SSP/SP, sob os termos da resolução CNS 466/2012, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, os direitos da textualização do registro oral, referente à entrevista que lhe concedi em 21 de julho de 2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 29 de maio de 2017, para fins exclusivos de sua pesquisa de doutorado junto ao programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, do Instituto de Geociência e Ciências Exatas, da Unesp, campus de Rio Claro.

De acordo com os termos propostos nesta carta, subscrevo a presente,



Eugenio Maria de França Ramos