
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

**Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto
ao Pibid da UFSCar**

Rio Claro

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Campus de Rio Claro

ANA CLAUDIA MOLINA ZAQUEU XAVIER

**Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto
ao Pibid da UFSCar**

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

Orientadora: Heloisa da Silva

Rio Claro - SP

2019

Z35n Zaqueu-Xavier, Ana Claudia Molina
 Narrativas na Formação de Professores : possibilidades
 junto ao Pibid da UFSCar / Ana Claudia Molina
 Zaqueu-Xavier. -- Rio Claro, 2019
 297 p.

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

 1. Educação Matemática. 2. História Oral. 3. Portfólio.
 4. Iniciação à Docência. 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.

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Narrativas na Formação de Professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Heloisa da Silva (Unesp/ Rio Claro)
Prof.^a. Dr.^a. Luzia Aparecida de Souza (UFMS/ Campo Grande)
Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Moraes (UERN/ Mossoró)
Prof.^a. Dr.^a. Maria Ednéia Martins Salandim (Unesp/ Bauru)
Prof.^a. Dr.^a. Patrícia Rosana Linardi (Unifesp/Diadema)
Prof. Dr. Fernando Guedes Cury (UFRN/ Natal)
Prof. Dr. Filipe Fernandes Santos (UFMG/ Belo Horizonte)
Prof.^a. Dr.^a. Ivete Maria Baraldi (Unesp/ Bauru)

Conceito: Aprovada

Rio Claro, 15 de março de 2019.

Dedico este trabalho a meus pais, José Carlos Zaqueu e Maria José Molina Zaqueu e ao meu esposo, Lucas Bognar Rodrigues Xavier, pelo amor, apoio e compreensão dedicados a mim durante todo o percurso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus pelo DOM da vida e por mostrar-se presente em todos os -momentos, principalmente, nos desafios.

Agradeço:

À minha mãe, pelas orações, dedicação, interseção e palavras de sabedoria e carinho com que sempre me apoiou em todas as decisões e caminhos escolhidos.

Ao meu pai, pela preocupação, cuidado, apoio e por não medir esforços para tornar minhas jornadas menos tortuosas.

Ao meu esposo, Lucas, que desde o início, me acompanha, apoia, compreende, escuta e aconselha. Por todos os dias que me ofereceu seu ombro como esposo, amigo e companheiro, para que eu pudesse partilhar e superar os momentos de aflição, insegurança e angústia, mas também os de alegria, conquistas e descobrimentos, que fazem parte do processo formativo.

Ao meu irmão, Marcus Vinícius e a toda minha família; em especial, Renata, Marlene, Matheus, Laura e Mário, que se fizeram presentes ao longo dessa jornada. Obrigada por tudo!

À Lisa, minha cachorrinha, fiel escudeira, que apesar de não falar, é capaz de me compreender e apoiar pelo olhar, denço e companheirismo.

À orientadora desta tese, Heloisa da Silva, pelo cuidado, respeito, leituras, orientações e, principalmente, por acreditar em meu trabalho, possibilitando a realização dessa pesquisa.

Aos parceiros de orientação, em especial, Vinícius, Marinéia e Iara, pelas leituras, discussões, conversas, sugestões e companheirismo ao longo dessa jornada. O apoio de vocês foi fundamental.

Aos membros do GHOEM pelos ensinamentos, discussões, leituras e conselhos, que tanto contribuíram para que eu me tornasse o que sou hoje.

À banca examinadora, pelo exercício de leitura do trabalho, pelas contribuições, sugestões e apontamentos fundamentais para o desenvolvimento dele.

Aos colaboradores da pesquisa, por sua disponibilidade, comprometimento, dedicação e, principalmente, confiança em meu trabalho.

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

“Eis os bons e os justos! Quem eles mais odeiam? Àquele que quebra as tábuas de valores deles, o infrator, o fora da lei – mas esse, entretanto, é o criador. Eis os crentes de todas as crenças! Quem eles mais odeiam? Àquele que quebra as tábuas de valores deles, o infrator, o fora da lei – mas esse é o criador. O criador busca companheiros, não cadáveres, rebanhos ou crentes. O criador busca colaboradores, aqueles que inscrevem novos valores em novas tábuas. [...] assim falou Zaratustra”.
(Friedrich Nietzsche)

RESUMO

Elaborar compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, foi o objetivo desta pesquisa. A escolha por este espaço de formação deu-se a partir de conversas informais com uma das ex-coordenadoras institucionais e de leituras de produções vinculadas a ele e do seu regimento interno, que indicaram a obrigatoriedade do trabalho com portfólios, diários e relatórios. A metodologia esteve pautada nos pressupostos da História Oral praticada no interior do Grupo História Oral Educação Matemática, Ghoem. As compreensões elaboradas tiveram apoio no estudo de dez narrativas produzidas a partir de momentos de entrevistas com oito coordenadores de área de subprojetos e com dois coordenadores institucionais, bem como de documentos do Pibid da UFSCar. Os estudos e produções de entrevistas deram-se junto aos subprojetos da Biologia, Interdisciplinar, Letras, Pedagogia e Química, perpassando os três campi da instituição, quais sejam, Araras, São Carlos e Sorocaba. Os resultados apontam para uma pluralidade de compreensões e mobilizações das narrativas e seus usos, os quais parecem estar intimamente relacionados a aspectos da formação acadêmica, dos referenciais teóricos e do modo como o Programa é entendido por quem as mobiliza. O portfólio é instituído como o instrumento principal de formação e avaliação, embora outros instrumentos e estratégias com as narrativas tenham aparecido nesse cenário, como o diário e os relatórios. Em linhas gerais, as narrativas apresentadas nesta pesquisa dizem do processo formativo do aluno, das relações que o envolvem, do processo de precarização do Pibid, das dificuldades enfrentadas pela escola, da importância de propostas governamentais que incentiva e valoriza financeiramente a iniciação à docência, dentre outros assuntos. Ressalta-se que o desenvolvimento desta pesquisa esteve vinculado à linha de pesquisa do Ghoem, intitulada “*História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*” que pretende, em síntese, explorar como as narrativas têm sido e podem ser compreendidas e com quais fundamentos e objetivos.

Palavras-chave: Educação Matemática. História Oral. Portfólio. Iniciação à Docência.

ABSTRACT

To elaborate understandings about the mobilization of narratives in the teacher's formation in the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid) of Federal University of São Carlos, UFSCar, was the objective of this research. The choice for this formation space was based on informal conversations with one of the former institutional coordinators and of readings of productions linked to it and its internal regulation, which indicated the obligation to work with portfolios, diaries and reports. The methodology assumed of the Oral History practiced inside the Group Oral History Mathematics Education, Ghoem. The elaborated understandings had support in the study of ten narratives produced from moments of interviews with eight coordinators of subprojects area and with two institutional coordinators, as well as of documents of the Pibid of UFSCar. The studies and productions of interviews took place with the subprojects of Biology, Interdisciplinary, Letters, Pedagogy and Chemistry, going through the three campuses of the institution, which are, Araras, São Carlos and Sorocaba. The results point to a plurality of understandings and mobilizations of narratives and their uses, which seem to be closely related to aspects of academic formation, of the theoretical references and how the Program is understood by those who mobilize them. The portfolio is established as the main tool for formation and evaluation, although other instruments and strategies with the narratives have appeared in this scenario, as diaries and reports. In general lines, the narratives presented in this research say of the student's formative process, of the relationships that involve him, of the process of precariousness of the Pibid, of the difficulties faced by the school, of the importance of governmental proposals that encourage and value financially the initiation to teaching, among other subjects. It should be emphasized that the development of this research was linked to the Ghoem research line, entitled "Oral History, Narratives and Teacher Training: Research and Intervention", which aims to explore how narratives have been and can be understood and what are the fundamentals and objectives.

Keywords: Mathematics Education. Oral History. Portfolio. Initiation to Teaching.

Sumário

Notas de abertura	13
Esboçando contornos: uma narrativa sobre aspectos que têm me movido	15
“Esse portfólio é um instrumento importante para o pibidiano aprender a ser professor”	33
Notas introdutórias	33
Heloisa Chalmers Sista.....	34
“Acho bastante interessante e promissor um doutorado em uma área de ensino que foque na narrativa que, traduzindo, no “frigor dos ovos”, é saber (mesmo) ler e escrever”	53
Notas introdutórias	53
Alexandre Donizete Martins Cavagis	54
“Então, eu acho que as narrativas acabam se constituindo em ações narradas em processos formativos”	65
Notas introdutórias	65
Fernanda Keila Marinho da Silva	66
“As pessoas, de certa forma, narram, falam sobre o que é esse cotidiano e de como é que elas se percebem nesse contexto”	85
Notas introdutórias	85
Juliana Rezende Torres	86
“É como se fosse uma narrativa mesmo, na forma de história (...) Eles estão contando uma história, só que essa história é deles”	95
Notas Introdutórias	95
Estéfano Vizconde Veraszto.....	96
“Uma reflexão sem teorização, eu não acredito. Vira religião ou qualquer outra coisa”	107
Notas introdutórias	107
Isadora Valencise Gregolin	108
“Nossa ideia era uma escrita mais livre, de forma que pudessem narrar e, ao mesmo tempo, na medida do possível, ir teorizando sobre suas narrativas”	115
Notas Introdutórias	115
Maria do Carmo de Sousa	116
“Nosso objetivo com esses portfólios é tanto formativo quanto avaliativo”	133
Notas introdutórias	133
Clelia Mara de Paula Marques.....	134

“Uma coisa que eu gostaria de destacar é que esse trabalho com as narrativas não ocorre só no Pibid, nós fazemos isso ao longo do curso de formação inicial”	153
Notas introdutórias	153
Isabela Custódio Talora Bozzini.....	154
“E assim, quando falo de narrativas, não estou dizendo somente da oralidade e da escrita. Estou falando de formas de expressão”	167
Notas Introdutórias	167
Elaine Gomes Matheus Furlan.....	168
Uma aproximação para o Pibid da UFSCar: produções de significados para um cenário investigativo	179
Narrativas na formação de professores: mobilizações no Pibid da UFSCar	209
Modos de operar dentro do/pelo Ghoem: notas de um fazer metodológico	243
Narrativas e formação: algumas considerações	269
Referências	279
Apêndices	289
Carta de Apresentação enviada à Comissão de Acompanhamento do Pibid da UFSCar	289
Modelo de proposta de roteiro para entrevista com coordenadores de área	290
Modelo de proposta de roteiro para entrevista com alunos	291
Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	292
Carta enviada aos coordenadores de área de subprojetos.....	293
Ofício de autorização para o desenvolvimento da pesquisa	294
.....	294
Ofício de solicitação enviado à CAP do Pibid da UFSCar, para publicação de documentos oficiais do Pibid	295
Cartas de cessão.....	296

Notas de abertura

Apresentar um livro é fazê-lo presente. Mas, qual poderia ser seu presente? O da escritura, que já não é, ou o da leitura, que ainda não é? Fazer presente um livro é tratar de congelar o movimento contínuo de um lugar de passagem, aberto, sem limites, uma pura superfície pela qual algo, por um instante, passa.

O presente de um livro é a marca efêmera da passagem do que, escrevendo-se vem. E também a marca da passagem do que, lendo-se, se vai. Fugazmente. O umbral entre o que vem ao livro e o que se vai o livro.

Apresentar um livro é dar-lhe presença. Mas, qual seria sua presença? A que tem para mim ou a que terá para ti? Talvez a de um espelho. No qual não há ninguém. Talvez a de um rosto desconhecido. Sempre aparecendo e sempre se apagando. Ou a de uma figura refletida na água. Evanescente.

A presença de um livro é o traço em negro de suas palavras. Fugindo. Tão silenciosas. E o traço em branco de seus silêncios. Tão sonoros.

Apresentar um livro é dá-lo a ler, dá-lo como um presente, compartilhá-lo. Mas, talvez um livro não seja outra coisa que o compartilhar do que nunca se teve, do que nunca será de ninguém.

Compartilhar um livro é agradecer-lo na escritura. Que o faz. Na cinza. E dedica-lo na leitura Que o desfaz. Em Brasa (LARROSA, 2007, p. 3-4).

Esboçando contornos: uma narrativa sobre aspectos que têm me movido

Entre aquilo que se passa na guerra e o que se conta depois, desde que o mundo é mundo, sempre houve certa diferença, mas, numa vida de guerreiro, que certos fatos tenham ocorrido ou não, pouco importa: existe você, sua força, a continuidade de seu modo de comportar-se, para garantir que as coisas não aconteceram exatamente assim, detalhe por detalhe, porém até poderiam ter ocorrido daquele jeito e poderiam ainda ocorrer numa ocasião semelhante.

(Italo Calvino)

Iniciar uma escrita que tem por objetivo apresentar algumas produções de significados cunhadas a partir de inúmeras relações estabelecidas no decorrer do trabalho de pesquisa e no período que o antecede, é de grande dificuldade. Mas, em algum momento, sem aviso prévio ou quaisquer indicações de que isso possa vir a acontecer, algo nos toca e dispara o desejo de compartilhar parte do que nos ocorreu, já que nem nós mesmos somos capazes de retomar ou simplesmente narrar o que nos afetou. Para mim, o disparador adveio enquanto lia o trabalho de Moraes (2017, p. 885) no qual o autor se questionava: “Mudei com a mudança? Ou só mudei de espaços?”.

Mediante estes questionamentos, adicionei outro: “Se de fato eu defender este trabalho e for aprovada, o que pretendo com essa tese e com o título de doutora que virá em decorrência dela?” Passei a pensar sobre minha formação, minhas inquietações e desejos para o futuro. Com isso, percebi que estou em “estado de mudança” que, obviamente não se trata apenas de alterações no corpo físico ou nos espaços físicos, mas sim, de modos de agir e pensar. Me vejo em processo, em movimento e por isso digo estar em “estado de mudança”. O verbo “mudar” parece-me trazer consigo a ideia de deslocamento, de mover-se de um lugar para outro em termos físicos. No momento, não é assim que me sinto. Sei que, de algum modo, estou me movendo, mas ao tomar a palavra “estado” quero dizer das condições em que me encontro e que conduzem para a mudança.

Assim, dentre muitos pontos que poderia me colocar a refletir, escolho pensar sobre formação, narrativas e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid¹, que

¹ O Pibid foi pensado a partir de um estudo que revelara a falta de professores no Ensino Médio nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, no Brasil, a curto prazo. Esta constatação se deu no relatório intitulado “*Escassez*

são temáticas que têm me acompanhado desde a época em que realizei a pesquisa de mestrado², também sob orientação da professora Heloisa da Silva³. A temática em torno da formação, mais especificamente a de professores, é um ponto sensível e que me traz marcas, mas que ao mesmo tempo tem sido o combustível para minhas reflexões. Foi diante dela que encontrei uma direção para o que pretendo com esta tese, ou seja, criar um movimento de pesquisa que possa me levar a pensar na formação de professores que ensinam Matemática⁴ a partir de um estudo sobre modos de mobilização de narrativas e também as ações que se dão no interior do Pibid, política de iniciação à docência que, para mim, dá margem para a produção de realidades próximas ao que Zeichner (2010) denomina de “terceiro espaço”⁵ de formação. Nele, conhecimentos empírico, acadêmico e das comunidades, se relacionam de forma menos hierárquica com o objetivo de promover a formação docente.

Nessa direção, antes de apresentar alguns dos movimentos que ocorreram nesta pesquisa, sinto a necessidade de dizer de outras vivências e experiências que antecederam o

de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais”, elaborado em maio de 2007 por Antonio Ibañez Ruiz, Mozart Neves Ramos e Murílio Rangel, apresentado ao Ministério da Educação, MEC, ao Conselho Nacional de Educação e à Câmara de Educação Básica. Além deste estudo, o documento conta com a sugestão de possíveis propostas que podem contribuir no processo de superação do déficit docente no Ensino Médio. Dentre elas, há um indicativo de proposta que corresponde ao que conhecemos hoje como Pibid. O primeiro edital desse Programa foi lançado em 12 de dezembro de 2007, por iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, SESu, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE. Neste edital, encontram-se os critérios para envio de propostas e os objetivos do Programa, a saber: incentivar a formação inicial de professores; contribuir para a valorização do magistério; propor uma formação inicial que articule e integre a Educação Básica e Superior; inserir os licenciandos no contexto da escola para além da sala de aula; incentivar escolas públicas a partir do pressuposto de que seus professores são co-formadores no processo de formação inicial e, portanto, a escola é tida como espaço de investigação e formação; e contribuir para a articulação entre teoria e prática. Nele, somente Instituições Federais de Ensino Superior, Ifes, e centros federais de educação tecnológica, que possuam cursos de Licenciatura com avaliação satisfatória, nos termos do edital, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que haviam firmado convênio ou acordos de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, Estados ou Distrito Federal, podiam participar. Destacamos que a Capes, atual agência responsável pelo fomento e desenvolvimento do Pibid, trabalha com cinco modalidades de bolsas no Programa: Iniciação à Docência, voltada para os licenciandos participantes (R\$ 400,00); Supervisão, concedida a professores da escola básica que supervisionam entre cinco e dez alunos de licenciatura (R\$ 765,00); Coordenação de Área, voltada para professores da universidade que coordenam subprojetos (R\$1.400,00); Coordenação de Área de Gestão de Processos Educacionais, concedida a professores da universidade responsáveis pela gestão do projeto na universidade (R\$ 1.400,00); e Coordenação Institucional, que oferece bolsa ao professor da universidade que coordena o Pibid da instituição (R\$1.500,00). Para outras informações, acesse: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

² 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. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

³ Professora do departamento de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro.

⁴ São considerados todos os professores que ministram a disciplina de Matemática independente de sua formação acadêmica.

⁵ O conceito de “terceiro espaço” surge a partir da ideia de espaços híbridos, nos quais as relações que permeiam a formação docente ocorrem de modo menos hierárquicas. Ambos os conceitos, espaços híbridos e terceiro espaço, são apresentados e discutidos em Zeichner (2010).

desenvolvimento deste trabalho. Ressalto também, o fato de que não temos⁶ compreendido os termos “vivência” e “experiência” como sinônimos. As vivências nos atravessam o tempo todo e não dependem de nós. Assim, nem toda a vivência, se torna experiência. Esta ideia de vivência, para nós, está muito próxima ao que Larrosa (2002) chama de *acontecimentos*⁷. Já a noção de “experiência”, tomamos tal como este autor defende, ou seja, como sendo algo incontrolável, imensurável, indomável, incomunicável, que nos passa, nos acontece e nos toca, nos forma e nos transforma. Neste sentido, a experiência é algo singular ao sujeito⁸ e, para que ela possa acontecer, é preciso que estejamos “ex-postos” e atentos, caso contrário, ela se tornará cada vez mais rara.

Assim, o que me motiva a construir uma narrativa na qual eu escolho quais vivências e que vestígios de experiências quero compartilhar, não se limita em uma apresentação para que o leitor possa identificar quem fala, de onde e em que direção, mas sobretudo, dizer de alguns momentos que vivi e que, para mim, podem ter me conduzido às direções tomadas ou, senão, vir a dar sentido a elas. O que se segue é um breve exercício inspirado nos conselhos de Nóvoa (2015) aos jovens pesquisadores em Educação. Sigo então, um deles...

“Conhece-te a ti mesmo”

⁶ Em geral, o uso da terceira pessoa do plural marcará as compreensões, discussões e decisões tomadas em parceria entre a professora Heloisa e eu, mas, em alguns pontos específicos, irão dizer de outras relações como, por exemplo, com os colegas de orientação e do grupo de pesquisa em que estamos inseridas. Nestes casos, entendemos que o contexto permitirá que o leitor identifique quem são os sujeitos contemplados com o uso do plural.

⁷ Para Larrosa (2002), tudo o que se passa com o sujeito é um acontecimento. Na atualidade, passamos por diversos acontecimentos sucessivos que, diante da velocidade com que eles ocorrem, muitas vezes somos impedidos de pensar sobre eles e de nos abriremos para a experiência que pode vir de um acontecimento. Um acontecimento, diferente da experiência, pode ser comum aos sujeitos. Diante da aproximação dos conceitos de *acontecimento* para Larrosa e *vivência*, tal como assumimos no texto, ressaltamos que nossa opção vai ao encontro do fato de que, na historiografia, o conceito de acontecimento é relevante e carrega consigo diferentes perspectivas, inclusive, sobre a compreensão do que é história. No Ghoem, por exemplo, em geral, os trabalhos assumem o conceito de acontecimento tal como defendido por Albuquerque Junior (2007), ou seja, como sendo o conjunto de coisas que os sujeitos dizem que aconteceu. Algo só acontece/existe, quando os sujeitos produzem/ falam sobre o que dizem ter acontecido/ existido. Assim, diante destas considerações, optamos por falar em vivências.

⁸ A noção de sujeito a que me refiro é a do pós-moderno, ou seja, aquele que tem uma identidade mutável, não essencial. O sujeito pós-moderno tem identidades que vão se formando e transformando enquanto interage com o mundo. Estas identidades são definidas social, histórico e culturalmente e não biologicamente. As identidades se constituem, segundo Silva (2006, p. 18),

[...] como processos de produção de significados – ou invenções, estas vistas como o avesso de “origem”, de “expressões do real” – para atores pessoais, coletivos ou coisas, que se constituem em meio a discursos com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Nesse sentido, para uma determinada pessoa, ou um ator coletivo, ou uma coisa, pode haver identidades múltiplas.

Ao ler esse trabalho de Nóvoa, a cada conselho⁹, era impossível não pensar em minha caminhada desde a saída da casa dos meus pais, aos 18 anos, até agora. É nesse período que, hoje, percebo pontos sensíveis e marcas que fizeram com que eu passasse a, pelo menos, questionar algumas “verdades”¹⁰ que me foram ensinadas e que, na maioria das vezes, naturalizei. Entendo que minha mudança (geográfica) de Tanabi¹¹ para São Carlos¹², a relação com outros espaços¹³ e sujeitos, proporcionaram reflexos no meu modo de agir e pensar que, agora, me permitem produzir outros significados para o período, a partir de um olhar distanciado e com lentes do presente.

A sequência que darei a esta narrativa terá como foco minha relação com a formação de professores, as narrativas e o Pibid, que são temas que perpassaram toda a pesquisa. Devo destacar que o modo como tenho entendido que se dá a formação docente está amalgamada à formação do sujeito, ou seja, (MORAIS, 2017, p. 886)

[...] o professor, como qualquer outro sujeito, é formado de forma coletiva, atravessado pelos tempos e espaços, pela multiplicidade de histórias até então vividas, pelos múltiplos e complexos processos internos e externos pelos quais passa, pelo manancial de recursos que recebe do meio em que está inserido, e

⁹ O autor começa dizendo que apresentaria oito conselhos, mas ao final, apresenta um nono que, para ele deveria ser um primeiro uma vez que, sem ele, nenhum dos demais aconteceriam. Os conselhos foram intitulados por: (1) “Conhece-te a ti mesmo”; (2) “Conhece bem as regras da tua ciência, mas não deixes de arriscar e de transgredir”; (3) “Conhece para além dos limites da tua ciência”; (4) “Conhece em ligação com os outros”; (5) “Conhece com a tua escrita, pois é isso que te distingue como investigador”; (6) “Conhece para além das evidências”; (7) “Conhece com a responsabilidade da ação”; (8) “Conhece com os olhos no país”; e (9-1) “Conhece com liberdade e pela liberdade”.

¹⁰ Meus pais formaram meu irmão e a mim junto aos ensinamentos da Igreja Católica Apostólica Romana, em uma cidade com aproximadamente vinte e quatro mil habitantes, em que quase todos se conhecem. Onde a criança ou o adolescente não tem nome próprio, é filho de “fulano” com “ciclano”, neto de tal pessoa, da família dos... Com isso, muitas certezas me foram passadas referentes ao que era certo ou errado, ao que se poderia ou não fazer, sobre o que são afazeres próprios de uma mulher e de um homem, dentre outros juízos. Hoje entendo que há *regimes de verdade*, ou seja, discursos que são produzidos e que se articulam de modo a funcionar como verdade em um determinado contexto. Além disso percebo que, compreender e buscar por aquilo que produz esses *regimes* é importante para entender seus mecanismos.

¹¹ Município localizado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 552 quilômetros da capital paulista.

¹² Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 230 quilômetros da capital paulista.

¹³ Não é nossa intenção tecer teorizações sobre espaço e tempo, porém julgamos pertinente esclarecer o modo como temos compreendido esses conceitos, uma vez que isso implica diretamente no modo como temos trabalhado. Nossa noção de espaço vai além daquela que o define como sendo físico ou geográfico. Partimos do pressuposto de que o espaço que ocupamos e que nos ocupa, nos molda e é moldado a partir dos significados que produzimos a ele ou às vivências nele. Este espaço é fluído e se constitui tanto de materialidade quanto de subjetividade. Assim, os “espaços não são neutros, são criados e criadores, elaborações físicas e discursivas, ações e intenções, moldam e são moldados por subjetividade” (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 84). Em relação ao tempo, ele não nos permite percebê-lo via nossos sentidos. Não é possível ver, tocar, sentir, ouvir ou saboreá-lo. O tempo é um processo também fluído e em constante devir. Ele “é um movimento de múltiplas faces, características e ritmos, que inseridos à vida humana, implica em durações, rupturas, convenções, representações coletivas, simultaneidades, continuidades, descontinuidades e sensações (a demora, a lentidão a rapidez)” (DELGADO, 2003, p.10). Com isso, temos trabalhado com o princípio de que “o espaço é, portanto, assim como o tempo, algo incapaz de ser tido da mesma forma, incapaz de ser apreendido ou reconstruído” (MORAIS; GARNICA, 2016, p. 88).

que é a partir desses que atribui significados para o mundo, que o levam a experienciar o mundo de dado modo, tornando-o professor sempre com formação singular.

Com isso, quero dizer que as vivências e os vestígios das experiências que serão narradas falam de formação que, em sua amplitude, abarcam a formação moral, ética, cultural, religiosa, profissional, política, familiar, dentre tantas outras dimensões que nos constituem¹⁴, porém, em geral, dissertarei sobre alguns processos que estão vinculados à formação acadêmica. Ressalto que esta opção não foi tomada pensando que nós nos formamos profissionalmente apenas nesses espaços, mas ela se deu porque, em geral, as discussões, políticas e medidas voltadas à formação de professores são pensadas, criadas e implementadas com foco nesses e para esses espaços, inclusive criados para o fim de propiciar ambientes formativos. Por isso, nosso olhar se volta, principalmente, para tais espaços e, como pessoas neles engajadas, buscamos discutir possibilidades, potencialidades e limitações em seu âmbito. Além disso, destacamos que a política brasileira, ao legislar sobre Educação¹⁵, demarca, principalmente por questões de organização e gestão, duas etapas formativas: a Educação Básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio) e Superior (formação em nível de graduação e pós-graduação).

Assim, minhas primeiras preocupações em relação ao processo de formação de professores se deram no período em que cursava a graduação e, em geral, se limitavam a questionar o currículo do curso de licenciatura em Matemática e a pouca ênfase em atividades centradas na escola. Estas “percepções” respaldavam-se em minhas vivências enquanto discente e em uma visão de formação que hoje não pactuo. Naquele momento, eu pensava que era papel da universidade formar plenamente os licenciandos e o da escola oferecer um espaço onde os futuros professores pudessem “aplicar” a teoria estudada na universidade. Por esses, e

¹⁴ Nos adiantamos a dizer que, o modo como temos compreendido a formação, vai ao encontro do que Severino (2006, 2010) defende em seus estudos sobre a relação entre educação e formação humana, ou seja, que, na contemporaneidade, a formação humana tem sido vista como formação cultural. Nesse contexto, ela é entendida para além da qualificação técnica, instrucional e institucional. Ela assume um viés mais antropológico, diferente da teleologia ética ou da perspectiva política, assumidas ao longo da história. Com isso, a prática educacional visa mudanças nas condições histórico-culturais em que os sujeitos estão imersos, almejando a formação humana. Esta por sua vez, refere-se ao processo de humanização do homem, ou seja, de devir humano como devir humanizador, caracterizado pela busca por uma emancipação, por meio da condição de sujeito autônomo. A formação humana, vista como formação cultural, pressupõe, junto ao verbo formar, o constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, desenvolver-se, colocar-se ao lado de, de modo que fique explícito que os valores pessoais não são apenas individuais, mas simultaneamente sociais, uma vez que, nesta perspectiva, o sujeito “só é especificamente um ser humano quando sua existência realiza-se nos dois registros valorativos” (SEVERINO, 2010, p. 157), o social e o individual.

¹⁵ A Constituição brasileira garante a todos o direito da Educação. Para isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, apresenta os direitos, organiza o sistema de ensino e diz das obrigações, principalmente, do Estado.

não por outros motivos, é que eu julgava importante a presença de licenciandos(as) na escola, por meio das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado. Deste modo, entendia que estariam aprimorando seus conhecimentos e ajudando a escola.

Formei-me com a certeza de que deveria estar pronta para iniciar minha carreira profissional e que o processo de formação de professores se dava de modo verticalizado, ou seja, de que havia uma relação hierárquica entre teoria e prática, conhecimentos específicos e pedagógicos, universidade e escola, professor e aluno. Eu entendia que a universidade era a detentora e produtora dos conhecimentos e a única instituição capaz de oferecer soluções (objetivas) aos problemas (técnicos) da escola. Nesta direção, a escola não passava de um espaço submisso aos ensinamentos da universidade, no qual a teoria era testada e aperfeiçoada. A formação docente se dava exclusivamente por vias institucionais e em dois espaços: o da universidade, no qual os conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional ocorriam e, na escola, onde aconteciam as experiências, no sentido empírico da palavra.

Hoje, tenho me aproximado de uma visão que não concebe os processos formativos docentes se dando apenas no interior de instituições de formação de professores, mas em vários espaços frequentados pelo (futuro) professor, bem como sob várias maneiras. Além disso, tenho partilhado de uma perspectiva de que devemos nos esforçar na direção de produzir espaços formativos que possibilitem a problematização sobre o processo a partir de ações articuladas, por exemplo, entre universidade e escola, promovendo ações de parceria entre estas instituições, sem sobreposição de uma sobre a outra (FELÍCIO, 2014). Uma vez que parto do princípio de que somos nós que criamos nossas realidades, os espaços que frequentamos são, portanto, lugares praticados e por isso, temos condições de discutir e construir discursivamente tantos “terceiros espaços”¹⁶ quanto desejarmos. Ressaltamos que, no Brasil, autores como Felício (2014), Caporale (2015), Fernandes, Sisle e Nascente (2016) e Rodrigues (2016), consideram o Pibid como um “terceiro espaço” formativo. Para nós, essa política pública permite a criação de um lugar que pode se constituir como “terceiro espaço”.

Ao refletir sobre esse período, percebo que algumas das convicções produzidas naquele momento eram reflexos imediatos dos processos formativos em que estive imersa. Minhas vivências se davam predominantemente na Universidade de São Paulo, USP, campus de São Carlos¹⁷, mais precisamente, no Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, ICMC,

¹⁶ Ao tomarmos a expressão “terceiros espaços” queremos, a partir do que Zeichner (2010) define por terceiro espaço formativo, defender que existem inúmeras possibilidades de produção de espaços que tenham características próximas ao que é apresentado pelo autor. Desse modo, os “terceiros espaços” formativos são realidades produzidas pelos sujeitos que podem se constituir em espaços físicos, discursivos, narrativos etc.

¹⁷ O único curso da USP de São Carlos, incluindo os dois campi, que não é da área de Exatas, é o de Arquitetura.

que era (é) voltado para a pesquisa em Matemática e Matemática Aplicada. As pessoas com quem me relacionava eram, em geral, estudantes e pesquisadores na área de Ciências Exatas e de Computação. O curso de licenciatura em Matemática, era (é) em tempo integral, e a maioria das disciplinas eram oferecidas junto com os alunos do bacharelado em Matemática e Matemática Aplicada. Além disso, o campus um, onde se encontra o ICMC, fica próximo à região central da cidade, distante da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, o que, em geral, dificulta a interação entre os alunos dessas instituições. Quero, com este comentário, destacar que minhas interlocuções eram basicamente com meus colegas de curso, com os professores do departamento e com o núcleo tanabiense¹⁸.

Havia no instituto, cinco docentes cuja pós-graduação foi na área da Educação. Ouvi de muitos professores que o curso de licenciatura era uma “perfumaria”¹⁹ e que o importante para o país era a pesquisa voltada para a tecnologia e o desenvolvimento econômico. Os temas relacionados com a Educação, eram tratados de modo a apontar o problema e dizer a solução. As coisas eram evidentes, óbvias. Eu não havia me atentado ou nunca fui posta a pensar que, na Educação, como nos alerta Nóvoa (2015, p. 18) “tudo o que é evidente mente”. Isso é relevante na medida em que me coloco não apenas como estudante-pesquisadora, preocupada com os modos pelos quais pensamos e agimos na Educação Básica em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Matemática, mas também, neste momento, buscando discutir a formação de professores. Nesse sentido, ao pensar que nos constituímos nos mais diversos espaços e tempos e que, parte do que, em processo, nos forma, são decorrentes das vivências, experiências e relações que nos atravessam, compreendo que, na época da graduação, minha visão de formação foi próxima ao que me era “evidente”.

Na ocasião, para mim, a objetividade e a lógica eram domínios que pareciam dar conta das discussões em torno da formação docente. Atualmente, tenho pensado que essas questões são importantes, mas, do modo como temos trabalhado com a ideia de formação, ou seja, como um processo contínuo que acompanha toda a vida do sujeito e se dá nos diferentes espaços e tempos, esses domínios não bastam. Tenho buscado me atentar para os movimentos que produzem os *regimes de verdade* junto às instituições formativas, para o fato de que os sujeitos são singulares, subjetivos e estão inseridos em contextos próprios. Assim, compreender o modo

¹⁸ Denominação criada para dizer das relações e vivências nas quais eu me inseria quando ia para Tanabi visitar minha família.

¹⁹ Termo utilizado para dizer que o curso de licenciatura não era essencial para o instituto, mas que, como qualquer outro acessório, poderia chamar atenção das pessoas de algum modo.

pelos quais eles entendem a realidade em que se inserem, passa a ser, a meu ver, uma dimensão importante para a formação. É um exercício de “Conhece para além das evidências”²⁰.

Pode ser que, para aqueles que pensam a formação de maneira próxima ou como a que tenho defendido, fragmentos do que foi narrado não precisariam estar ditos, pois é parte do processo, é natural, mas o natural é “resultado de construções históricas, sociais e culturais realizadas por seres humanos e, portanto, sujeitas a revisões” (LEAL, 2009, p. 12). E essas “revisões” me provocaram no trilhar da pesquisa e por isso, julguei pertinente apresentar estas observações para que o leitor possa acompanhar o processo em que estou envolvida. Revisitar essas memórias, junto às vivências da tese, me levaram a perceber o quão importante é termos a clareza do que, para nós, seja formação, e depois, pensar nas ações que possam vir a potencializar o trabalho formativo.

No caso das práticas de escrita²¹, elas se fizeram presentes, em minha graduação, por meio de relatórios produzidos durante as disciplinas de Estágio e Prática de Ensino. No geral, tratavam-se de textos descritivos, contendo todo o conteúdo matemático passado pelo professor com quem eu fazia o estágio e também, anotações sobre o que eu observava em relação à prática do professor e o comportamento dos alunos, ou seja, meu objetivo era olhar para o modo como o professor se relacionava com os alunos, como se posicionava frente às dificuldades, dúvidas e momentos de indisciplina e como os alunos conversavam e tratavam esse professor. Para finalizar o texto, era elaborado um parágrafo no qual eu dizia o que mais tinha gostado nesse contato com a escola e o que não tinha sido tão agradável. Não havia qualquer diálogo com referenciais teóricos ou problematizações que pudessem fazer com que eu repensasse minhas observações e práticas para que, com isso, pudesse criar uma nova ou outra visão que ultrapassasse ou complementasse o senso comum²².

Hoje, compreendo as disciplinas de Estágio²³ e Prática de Ensino como fundamentais para a formação do professor de Matemática na medida em que possibilita uma ação articulada

²⁰ Faço referência ao sexto conselho de Nóvoa (2015).

²¹ Estou considerando a expressão ‘prática de escrita’ como sendo as atividades que envolvem produção de textos escritos, independentemente das intenções do trabalho.

²² É importante salientar que, a ideia de senso comum, muitas vezes, é vista como algo negativo, porém, o modo como tenho compreendido é que ele é tão importante quanto o processo de ir além dele. É a partir do sendo comum que se produz novos conhecimentos e que se pode perceber, com um olhar orientado e afastado, outras relações e forças que agem em nós e que permeiam o processo formativo. Segundo Zago (2013, p. 113), “quando no cotidiano o todo é percebido sem clareza estrutura-se um pensamento de senso comum que tende a representar os objetos como se eles estivessem desligados de suas condições históricas e sociais”. A partir de mediações, é possível ir além dessa visão e evitar somente a apreensão das manifestações mais aparentes, o que permite perceber outras perspectivas e repensar ações e conceitos.

²³ Cumpre ressaltar que, partilhamos da ideia de (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6) de que

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática

de pesquisa-formação, contribuindo para a construção de saberes relacionados à escola, ao conteúdo disciplinar, aos modos de ensinar e ser professor de Matemática e que permite “a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7). Além disso, percebo que, a ausência de problematizações na época, podem ser reflexos de um modelo formativo que estava em vigor. Para Gatti (2014), a partir de um estudo sobre as Licenciaturas no Brasil no período de 2001-2011, esses cursos “mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos” (p. 39). Nessa direção, o que se via era “apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (ibid., p. 39).

Ao longo dos anos, a perspectiva de que as disciplinas de Prática de Ensino e, especialmente, a de Estágio, eram voltadas para o exercício da *prática como imitação de modelos* ou como *instrumentação técnica*²⁴, foi discutida e trabalhada de modo que, em geral, atualmente, o que se tem é a defesa de que elas podem promover uma *prática como componente curricular*, ou seja, que se dá ao longo do processo formativo, em diferentes espaços (secretarias de educação, sindicatos, comunidades, escolas, universidades, disciplinas “específicas”, agências educacionais não escolares etc.), sob a supervisão/orientação de professores da escola, da universidade, de agentes educacionais, atuando de forma articulada ao trabalho acadêmico e incentivando a reflexão e teorização de parte das vivências (Diniz-Pereira, 2011). A partir do que vivenciei e da visão que partilho hoje, entendo que a ausência de problematização das narrativas produzidas nessas disciplinas, podem limitar as discussões em torno do tornar-se professor de Matemática, que se trata de um movimento complexo, dinâmico, contínuo e contextualizado, que envolve uma pluralidade de aprendizagens provenientes das mais diversas vivências, espaços e tempos pelos quais transitamos.

Na época, produzir uma narrativa significava escolher o gênero textual (argumentativo, expositivo, instrucional, narrativo, relato, ...) que pudesse contribuir com os objetivos do trabalho e, assim, produzir um texto nestes moldes. Tratava-se do modo como narrávamos uma

instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

²⁴ Pimenta e Lima (2006), ao tecerem um histórico sobre as possíveis apreensões sobre a “prática” nas disciplinas de Estágio, apresentam essas duas perspectivas: *a prática como imitação de modelos*, em que o formando é colocado à observar e imitar a ação docente sem considerar as transformações históricas e sociais que promovem também mudanças nas demandas e realidades da escola e a *prática como instrumentação técnica*, na qual os conhecimentos científicos são poucos considerados uma vez que o conhecimento profissional é derivado das rotinas da sala de aula e do ambiente escolar em geral.

série de eventos, ficcionais ou não, e que poderiam ser organizados, cronologicamente ou não. Em geral, no final da disciplina, a narrativa produzida em forma de relatório nos era entregue com correções gramaticais e uma nota que, junto com as de outras atividades desenvolvidas ao longo do semestre, compunham a média final. Tanto no decorrer quanto no final da disciplina, não haviam indicações ou sugestões de pontos que poderiam ser interessantes de se observar na escola. Ou seja, não se discutia nem utilizava este espaço como instrumento potente para “identificar as áreas que necessitam aperfeiçoar e lhes oferecer uma sistematização para a reflexão sobre a prática e os fundamentos éticos e políticos que a sustentam” (CARVALHO; PORTO, 2005, p. 58)²⁵, nem como possibilidade para acompanhar o processo de subjetivação do sujeito, de reflexão e problematização das vivências e experiências.

Hoje, concebo as narrativas como sendo as múltiplas maneiras de se contar uma história e narrar nossas singularidades e subjetividades, independente de modelos preexistentes. Entendo que, esse outro modo de compreendê-las, não descaracteriza àquela prática como um trabalho narrativo, apenas passa a considerar outras possibilidades para tal. Com isso, percebo que, a partir de algumas características das narrativas, como o fato de trazerem consigo significados implícitos junto aos explícitos, de construir uma realidade singular produzida por um sujeito a partir de seus filtros e permitirem que várias perspectivas sejam apresentadas, nós “subjuntivizamos” a realidade e passamos a discutir não somente sobre um “o que é”, mas também sobre um “poderia ser” ou “poderia ter sido” (BRUNER, 2014). Assim, as narrativas são meios a partir das quais nós nos percebemos inscritos em uma realidade que criamos. Esse modo de entender as narrativas me permite (re)pensar estratégias de formação já que, para mim, um dos problemas que encontramos tanto na universidade quanto na escola, vai em direção ao como lidar com as subjetividades. Nessa direção, Nóvoa (1995) sinaliza para a possibilidade do uso das narrativas em processos formativos. O autor destaca a importância de se tomar os devidos cuidados éticos, metodológicos e conceituais ao utilizar esta estratégia. Para ele, “pelas histórias de vida, pode passar a elaboração de *novas* propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente” (NÓVOA, 1995, p. 25). Elas podem ser o caminho pelo qual temos “acesso” às produções de significado dos sujeitos para suas vivências e assim (re)pensar nossas estratégias de formação e prática docente. Destaco que, no interior do Grupo História Oral e Educação Matemática, Ghoem²⁶, do qual sou membro, o estudo das narrativas acontece desde

²⁵ Cabe ressaltar que os autores citados dissertam, especificamente, sobre o que denominam de “Portfólio Educacional”, entretanto, entendemos que essas considerações podem ser estendidas para o uso, de modo geral, de narrativas na formação.

²⁶ No decorrer da tese mais informações referentes ao Ghoem surgirão por conta deste grupo fazer parte do contexto em que estou inserida enquanto estudante-pesquisadora. Por outro lado, resalto e convido o leitor a visitar a página

sua criação, em 2002. Ao longo destes anos, em processo, temos explorado as potencialidades e possibilidades das narrativas com objetivos distintos: como produção de fonte histórica, como fonte de pesquisa e como dispositivo de pesquisa e intervenção nos processos formativos.

Para finalizar as considerações acerca dos interesses de trabalho e assim alinhavá-los e expor meus objetivos nesta tese, coloco-me a contar sobre o modo como o Pibid passou a ser, para mim, um espaço de pesquisa e formação. Na época em que cursava a graduação, a USP de São Carlos não possuía nenhum projeto do Pibid, porém, em 2011, o ano seguinte à conclusão do meu curso, as atividades foram iniciadas com um projeto que contemplava alunos do curso de licenciatura em Matemática e Ciências Exatas. Por almejar uma pós-graduação na qual pudesse pensar a respeito da formação de professores e por conta de que, na região de Tanabi, não há cursos de pós nessa área, optei por continuar morando em São Carlos, já que, no próprio município, se encontra um dos campus da UFSCar, que oferece essa possibilidade de curso e também pelo fato de que São Carlos fica próximo a Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Rio Claro²⁷ e a Universidade de Campinas, Unicamp, instituições que também eram de meu interesse.

Nesse período, uma amiga que dividia apartamento comigo, passou a participar do Pibid e, por intermédio dela, tive uma primeira visão do que poderia ser esse Programa. Em paralelo, mantinha contato com uma de minhas professoras da graduação²⁸, que sinalizou o Pibid como uma possibilidade que, talvez, pudesse chamar atenção de algum orientador(a), por se tratar de uma proposta do governo vinculada à formação docente e que crescia em ritmo acelerado. Diante disso e inspirada nas inquietações e angústias provocadas com o término da graduação, já que não me sentia preparada para estar diante de uma sala de aula e, na época, isso era visto por mim como um *déficit* formativo que a USP deveria ter dado conta, pensei em estudar o Pibid com o intuito de analisar o seu papel na formação dos licenciandos. Em um primeiro momento, me parecia cabível tecer este estudo no âmbito do país, não me atentando para a pluralidade das condições e processos formativos nos diferentes estados, municípios, bairros, enfim, nas mais diversas regiões do Brasil. Nessa mesma ocasião, na Unesp de Rio Claro, a professora Heloisa atuava como colaboradora do Pibid do curso de licenciatura em Matemática

do Ghoem onde há informações, disponíveis gratuitamente, sobre os livros publicados pelos integrantes do grupo e as teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso defendidas que foram produzidas/orientadas no grupo. Para isso, acesse: <http://www.ghoem.org>

²⁷ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 173 quilômetros da capital paulista.

²⁸ Trata-se da professora Miriam Cardoso Utsumi que, atualmente, é docente da Faculdade de Educação da Unicamp.

e era professora junto ao Programa de pós-graduação em Educação Matemática, PPGEM, na mesma instituição.

Apresentei minha proposta de pesquisa à professora Heloisa durante a ocasião do processo seletivo do PPGEM, Rio Claro, em 2012. Fui selecionada e o projeto foi se delineando, os conceitos de formação e narrativa, se transformando e, enfim, decidimos que investigaríamos sobre como ex-bolsistas²⁹ do Pibid/Matemática da Unesp de Rio Claro, compreendiam as ações desse Programa em seu processo formativo³⁰.

Para que pudéssemos desenvolver o trabalho de mestrado, nos respaldamos na metodologia da História Oral, HO, praticada no interior do Ghoem e produzimos, em parceria com quatro ex-bolsistas, narrativas (auto) biográficas que, em conjunto com os documentos e as narrativas provenientes da entrevista com a professora Miriam Godoy Penteadó³¹ e com o professor Helder Eterno da Silveira³², compuseram as fontes da pesquisa. Por meio da leitura e produção de significados que atribuímos às fontes³³, foram criadas cinco temáticas de discussão: “sobre modelos de ensino e formação”, “relações entre teoria e prática”, “estágio supervisionado e Pibid”, “valorização” e “parceria universidade e escola”.

Em linhas gerais, pudemos perceber que tanto o interesse pelo curso de licenciatura quanto as observações problematizadas em relação ao Pibid, traziam por referência a prática de professores que, de algum modo, estiveram presentes na vida das bolsistas³⁴. Além disso, as ações articuladas entre escola e universidade, mesmo com as dificuldades relatadas, e a aproximação da relação teoria e prática, antes vista de forma dicotômica, levaram as

²⁹ Entendemos que todos os participantes que recebem bolsas de incentivo no âmbito do Pibid sejam bolsistas, ou seja, licenciandos e professores (coordenadores, supervisores, gestão e institucional), porém, nesta tese, o termo “bolsistas” irá se referir, exclusivamente, aos alunos de iniciação à docência. Neste caso, portanto, ex-bolsistas, são os licenciandos que participaram do Pibid.

³⁰ 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. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

³¹ Professora aposentada do departamento de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro. Na época, em 2014, a professora era coordenadora do subprojeto do Pibid/Matemática. Além disso, ela havia participado ativamente das articulações para a criação do subprojeto.

³² Professor vinculado ao Instituto de Química da Universidade Federal de Uberlândia, UFU. Em 2012, o professor Helder ocupava o cargo de coordenador geral de Programas de Valorização do Magistério junto à Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes.

³³ A análise foi respaldada nos estudos de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001) que discutem diversas questões referentes ao método biográfico narrativo em pesquisas, dentre elas, alguns modos de se conceber a análise de dados narrativos. Na dissertação, optamos por tecer uma análise subjetiva dos dados uma vez que foram interpretados a partir das vivências da pesquisadora. À esse movimento interpretativo, foram agregadas análises de documentos e textos que auxiliaram na composição da análise. O marco interpretativo foi definido a partir dos temas que, para a pesquisadora, foram recorrentes ou singulares, mas que, de algum modo, contribuíssem para responder à questão de pesquisa.

³⁴ Ressalto que, dentre os dez bolsistas que compunham o Pibid do curso de licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro, cinco, todas mulheres, aceitaram o convite de participar da pesquisa e dessas, quatro, participaram efetivamente do trabalho.

colaboradoras a perceberem, segundo a leitura que fizemos dos dados, que a formação não se dá exclusivamente na universidade e que as ações propostas em conjunto com a instituição de ensino superior e a escola básica, não visam à produção de um conhecimento *para* a prática ou *na* prática. Ao contrário, notamos que o Pibid proporcionou às nossas colaboradoras uma formação pautada no conhecimento *da* prática³⁵. Destacamos também que o incentivo financeiro e o *status* de “bolsistas”, contribuíram para a valorização da carreira e permanência no curso. Assim, nossos estudos permitiram inferir que o Pibid foi um espaço de ações diferenciadas, que propiciou aos alunos que tiveram acesso ao Programa, outros olhares para a formação e a carreira profissional do professor.

Ao mesmo tempo, vinculado à linha de investigação do Ghoem denominada *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*³⁶, encontrava-se o projeto de pesquisa da professora Heloisa, que buscava, via investigação e intervenção, mobilizar os fundamentos e recursos da História Oral e das narrativas em atividades estrategicamente elaboradas para a formação inicial de professores que ensinam Matemática³⁷. Discussões em torno da formação inicial de professores, potencialidades das narrativas e possibilidades de usos da HO, eram (e são) recorrentes tanto nas reuniões de orientação quanto nas do Ghoem. Desse modo, independentemente da pesquisa estar ou não vinculada a este projeto citado (e a minha não estava, mas contribuiu indiretamente com os dados produzidos), a parceria estabelecida

³⁵ As expressões: “conhecimento *para* a prática”, “conhecimento *na* prática” e “conhecimento *da* prática”, foram retiradas dos estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999). As autoras identificam três concepções para aprendizagens docentes que estão vinculadas ao modo pelo qual conhecimento e prática se relacionam. O conhecimento *para* prática, presume que os conhecimentos formais e as teorias formuladas nas universidades devem ser aplicados na sala de aula do professor da escola básica. Cursos e oficinas ministrados por profissionais da universidade, são os espaços em que se adquire conhecimento. Esta perspectiva está relacionada ao pensamento da racionalidade técnica, onde os profissionais (pesquisadores da universidade) são os solucionadores dos problemas práticos (professores da educação básica). Essas soluções, em geral, são objetivas e instrumentais. O conhecimento *na* prática, apontado pelas autoras, estabelece uma relação direta entre conhecimento e prática. Nessa perspectiva, os conhecimentos se dão exclusivamente na prática profissional e por isso não podem ser ensinados. Quanto mais tempo o professor está em sala de aula, mais conhecimento ele adquire. O diálogo com profissionais mais experientes (com mais tempo de sala de aula) é importante para que o professor ganhe experiências. Por fim, o conhecimento *da* prática, explorado mais amplamente pelas autoras dez anos mais tarde da publicação deste trabalho referenciado, parte do pressuposto de que os saberes não podem ser separados entre formal/teórico e práticos, mas sim que estejam em diálogo um com o outro. Nesta perspectiva, ressalta-se a importância do professor da escola olhar para a sua própria prática, problematizá-la e, junto com referenciais teóricos e conversas com outros professores e pesquisadores, repensar suas ações. Nessa direção, o professor teoriza e constrói sua prática, ou seja, assume uma *postura investigativa*.

³⁶ Além deste projeto, o Ghoem conta com outras seis linhas de pesquisa: “*Análise de Livros Didáticos - Hermenêutica de Profundidade*”, “*Escolas Reunidas, Escolas Isoladas: Educação e Educação Matemática em Grupos Escolares*”, “*História da Educação Matemática*”, “*História Oral e Educação Matemática*”, “*IC-GHOEM*” e “*Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva)*”. Ressaltamos que essas sete propostas estão interconectadas uma vez que todas buscam, por diferentes caminhos teóricos-metodológicos, compreender aspectos que dizem sobre a Matemática e a Educação Matemática no contexto da cultura escolar.

³⁷ O projeto se intitulava *A História Oral como Instrumento no Desenvolvimento da Formação Inicial e Continuada de Professores de Matemática*. Ele contou com a colaboração direta de dois alunos de Iniciação Científica, Andrade (2011) e Caminite (2011) e dois de Mestrado, Tizzo (2014) e Flugge (2015).

entre os orientandos, orientadores e membros do grupo favorecia (e favorece) o desenvolvimento dos trabalhos uma vez que nos reunimos para discutir as pesquisas e os referenciais teóricos que possam nos ajudar. A relação dialógica estabelecida favorece os mais diversos pousos³⁸ e nos forma na medida em que compartilhamos nossas vivências e apresentamos nossas produções de significados para o que estudamos. Por isso, dizemos que nossas pesquisas carregam consigo marcas de um coletivo³⁹ que se dá em trajetória e está atrelada às relações e espaços que ocupamos.

Na pesquisa de mestrado analisamos os relatórios e editais publicados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, com o intuito de compreender e acompanhar como o Pibid havia sido pensado e sistematizado, quais eram suas intenções, objetivos e em quais universidades e estados ele atuava. Com as leituras dos documentos, artigos e livros que diziam de algum modo sobre o Pibid tivemos conhecimento de vários relatos sobre o Pibid da UFSCar que, aos nossos olhos, eram interessantes por mobilizar, desde 2009, em seu primeiro Projeto Institucional, uma proposta de trabalho fundamentada no princípio da parceria colaborativa⁴⁰. Frente a isso, convidamos a professora Maria do Carmo de Sousa⁴¹, que era a coordenadora institucional daquele Pibid desde o início das atividades do projeto, para compor a banca de avaliação da minha dissertação. Assim, tanto na qualificação quanto na defesa, a professora Maria do Carmo, além de contribuir com suas críticas e sugestões ao trabalho, também comentou sobre algumas ações realizadas no âmbito do Pibid da UFSCar, ressaltando o fato de que eles haviam adotado a escrita reflexiva, em forma de portfólios, como dispositivo formador dos licenciandos. Na ocasião, não tínhamos ideia de qual era a compreensão de portfólio do Pibid da UFSCar, uma vez que há uma polissemia desta palavra e, em alguns casos, elas não apontam para termos correlatos, porém, já nos interessávamos pelo

³⁸ A ideia de “pousos” vem de Kastrup (2014, p. 34), que ao dizer da atenção do cartógrafo, faz uma comparação com o voo dos pássaros que, segundo ela, “desenha o céu com seus movimentos contínuos, pousando de tempos em tempos em certo lugar. Voos e pousos diferem quanto à velocidade da mudança que trazem consigo”. Essa comparação me inquietou e me levou a pensar, principalmente, em relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa. Perceber por onde eu estava voando e que muitos dos meus pousos eram direcionados e intencionais, mas que, por outro lado, havia casos em que eles não eram, ou seja, os redirecionados por diversos fatores, me possibilitou uma abertura durante o desenvolvimento da pesquisa que me trouxe outros olhares que eu não percebia enquanto me atentava apenas aos voos direcionados.

³⁹ Entendam este “coletivo” para além das relações que ocorrem institucionalmente, mas também aquelas que se dão em outros espaços (físicos ou não) que a pesquisa e o pesquisador percorrem.

⁴⁰ Estes conceitos encontram-se discutidos no capítulo intitulado “Uma aproximação para o Pibid da UFSCar: produções de significados para um cenário investigativo”.

⁴¹ Professora vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino, DME, da UFSCar em São Carlos. Ressaltamos que a professora Maria do Carmo de Sousa foi coordenadora institucional do Pibid da UFSCar no período de 2009 a 2015, quando se afastou das atividades na universidade para realizar seu Pós-doutorado.

trabalho por conta de se tratar de um espaço no qual as narrativas eram mobilizadas como estratégias de formação.

Essa aproximação que tivemos com o trabalho do Pibid da UFSCar, despertou nosso interesse em continuar o trabalho de pesquisa com uma proposta que articulasse as narrativas, o Pibid e a formação de professores, a partir de um diálogo que pudesse trazer outros olhares para esta relação. Além disso, no Ghoem, ao contrário do que se possa concluir a partir do nome do grupo, a maioria dos trabalhos mobilizam formas narrativas, atuando sob diferentes objetivos e, nessa direção, entendemos que nossas preocupações são em compreender como os professores produzem significados para o que viveram/vivem, como se dava/dá o processo de formação e ensino em determinados lugares (grupos escolares, escolas normais, rurais, centros de formação, dentre outras), quais eram/são os materiais didáticos utilizados e suas influências, ou seja, trata-se de temas que nos permitem conhecer, aos poucos e com a certeza da incompletude, aspectos que dizem sobre a formação e atuação de professores de Matemática no Brasil⁴². Além disso, o trabalho que desenvolvemos no Ghoem com as narrativas, não se restringe à produção de fontes para as pesquisas, mas também consideramos o interesse em discutir suas potencialidades na formação de professores que ensinam Matemática a partir do uso da História Oral e/ou das narrativas em sala de aula.

Nesse contexto, desde 2015, temos trabalhado no âmbito de um projeto de pesquisa voltado para a formação de professores que ensinam Matemática, intitulado “*Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)*”, que tem por objetivos elaborar, aplicar e analisar estratégias para a formação de professores que ensinam Matemática. Para tanto, a proposta questiona sobre como as narrativas relacionadas à formação podem contribuir no processo formativo de modo a conduzir movimentos reflexivos e organizar as práticas atuais ou futuras⁴³. Para isso, a professora Heloisa julgou pertinente conhecer os modos como outras áreas do conhecimento estavam (estão) mobilizando as narrativas no processo formativo para, a partir deste levantamento, (re)pensar os modos de se trabalhar com elas no curso de licenciatura em Matemática. Cabe esclarecer que, ao afirmarmos que é nosso interesse estudar as mobilizações das narrativas, por “mobilizações” estamos entendendo os diferentes modos pelos quais os sujeitos compreendem, agem e se movem junto às narrativas.

⁴² A linha *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática*, é tido pelo grupo como sendo de ampla envergadura. Nessa direção, entendemos que esta proposta sempre terá ou produzirá lacunas de modo que potencializa a criação de projetos distintos que, de certo modo, trazem contribuições a ele.

⁴³ Assim como temos defendido no Ghoem, este projeto de pesquisa entende as narrativas como os distintos modos de se contar uma história e expressar subjetividades. Portanto, o projeto trabalha com narrativas escritas, orais, imagéticas, dentre outras.

Nesse emaranhado de interesses, intenções e curiosidades comuns, nos lançamos ao movimento de pesquisa nos questionando: *Como as narrativas são mobilizadas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar?*

Frente ao nosso questionamento, temos por objetivo, elaborar compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar. Caminharemos respaldados na metodologia da História Oral que, do modo como a compreendemos no Ghoem, nos permite a construção do trabalho em meio ao movimento, em trajetória, não nos limitando a procedimentos fechados em si e sim, em sua construção ou (re)construção na medida em que a pesquisa vai se constituindo. Entendemos também que esta abordagem metodológica possibilita o diálogo com referenciais teóricos de diferentes áreas do conhecimento que, a nosso ver, abre um leque de possibilidades para a análise das fontes.

A HO nos permite uma aproximação com os modos pelos quais nossos colaboradores produzem significado para o que vivenciaram e para o que é narrado durante as entrevistas. Essa adjacência nos é importante pelo fato de que é nossa intenção olhar para essas produções de significados no que diz respeito às mobilizações de narrativas. A oralidade permite o intercâmbio de dados que, talvez, outras metodologias não possibilitassem. Destacamos ainda o fato de que a HO nos é potencial para dizer desse tempo presente⁴⁴. Nosso objeto de pesquisa está atrelado às relações e vivências que ainda estão ocorrendo e, portanto, são vulneráveis às mudanças. O regime de historicidade do tempo presente é muito peculiar, pois envolve vivências contemporâneas, tensões e repercussões que ocorreram a curto prazo ou que ainda ocorrem, sentidos provisórios, produção de fontes inseridas em processos que ainda estão em curso e uma temporalidade que é imediata a da pesquisa (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Ao escolhermos o Pibid da UFSCar como cenário investigativo, os coordenadores de área de subprojetos e as professoras Maria do Carmo e Isabela⁴⁵, que atuaram como coordenadoras institucionais, para dizerem sobre sua (a) mobilização de narrativas neste cenário, estamos investigando o tempo presente e produzindo fontes que se movem junto a este movimento. Assim, a HO e a interdisciplinaridade, presente nos trabalhos em HO, nos ajudam a entender as questões deste tempo no qual também estamos envolvidas e somos afetadas. Percebo que os protocolos e posturas que adotamos no interior do Ghoem, permitem a construção coletiva desse tempo que se constitui de moradas provisórias. Essas interlocuções e

⁴⁴ Estamos entendendo o tempo presente como sendo esse lugar em que há presença ativa dos sujeitos envolvidos. O tempo em que se encontra o objeto de pesquisa é contemporâneo ou está muito próximo. Os sujeitos que colaboram com o trabalho precisam estar envolvidos com o objeto de pesquisa.

⁴⁵ Trata-se de Isabela Custódio Talora Bozzini, professora vinculada ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, DCNME, da UFSCar campus de Araras.

os significados que produzimos para elas, nos permitiram criar considerações sobre as potencialidades da mobilização de narrativas na formação de professores (que ensinam Matemática)⁴⁶ em seus diferentes espaços curriculares, ou seja, no interior de disciplinas que oferecem possibilidades para estas estratégias, mas que, em geral, pouco são trabalhadas.

Nos capítulos que seguem, apresentamos as textualizações produzidas a partir do momento de entrevista com os professores colaboradores e os textos “*Uma aproximação para o Pibid da UFSCar: produções de significados para um cenário investigativo*”, “*Narrativas na formação de professores: mobilizações no Pibid da UFSCar*”, “*Modos de operar dentro do/pelo Ghoem: notas de um fazer metodológico*” e “*Narrativas e formação: algumas considerações*”, que dizem sobre as produções de significados elaboradas junto ao movimento da pesquisa, que nos possibilitaram falar sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar e algumas considerações sobre essa prática na formação de professores que ensinam Matemática.

⁴⁶ Opto por utilizar os parênteses uma vez que as potencialidades podem ser estendidas às diferentes áreas do conhecimento, entretanto, por ter minha formação acadêmica em Licenciatura em Matemática e por estar inserida em um programa de pós-graduação e grupo de pesquisa que discutem Educação Matemática, entendo que nossas afirmações se dão, em especial, na direção da formação de professores que ensinam Matemática.

“Esse portfólio é um instrumento importante para o pibidiano aprender a ser professor”

[...] escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.

(Miguel Angel Zabalza)

Notas introdutórias

A entrevista com a professora Heloisa Sisle, como opto por me referir a ela ao longo da tese, ocorreu durante o período de férias letivas de 2016, no dia 08 de janeiro. Foi minha primeira entrevista para esse trabalho e terceira, como pesquisadora em formação. Por conta disso e de outros fatores, neste dia, me sentia muito insegura e ansiosa.

Nosso encontro se deu nas dependências do departamento de Metodologia de Ensino, DME, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos, mais precisamente, em seu gabinete de trabalho, que era pequeno e muito organizado, com a porta fechada. Não houve interrupção de outras pessoas, telefonemas ou mensagens entre o instante em que a professora fechou a porta e, quando a abri para sair, pois nossa conversa havia acabado.

O convite para a entrevista deu-se por conta de que a professora atuava como uma das coordenadoras de área do Subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, da UFSCar e respondeu, prontamente, tanto minha solicitação para preencher um questionário de identificação quanto aos *e-mails* que, ao identificar que ela poderia ser uma possível colaboradora, enviei dizendo sobre meus interesses de pesquisa, quem eu era e a que instituição estava vinculada, no caso, a Universidade Estadual Paulista, Unesp, campus de Rio Claro.

Ao longo do processo que antecedeu a entrevista, a professora me pareceu muito comprometida e, principalmente, disposta em me ajudar no que fosse necessário. No dia 05 de janeiro de 2016, fiz meu primeiro contato, via *e-mail*, pois acabava de receber a resposta do questionário e lá constava a afirmação de que ela mobilizava formas narrativas no Pibid da UFSCar. Usei esse espaço para verificar se havia disponibilidade e interesse em conceder uma

entrevista em que conversaríamos sobre sua formação acadêmica, profissional, atuação no Pibid desta instituição, narrativas, dentre outros elementos que pudessem atravessar esse momento.

No dia seguinte a este *e-mail*, a professora respondeu dizendo de sua disponibilidade, desejo em contribuir e com sugestões de datas e horários em que estava disponível para conversar. Em um intervalo de três dias, entrei em contato com a professora, expliquei a pesquisa, fiz o convite para a entrevista, recebi as respostas, agendamos e nos encontramos. Foi tudo muito intenso. Entre estas etapas, o envio dos documentos (transcrição, textualização e *link* de acesso ao áudio) e a assinatura da carta de cessão de uso da textualização produzida a partir do momento de entrevista, trocamos, aproximadamente, 30 *e-mails*, todos eles respondidos em pouco tempo.

Por mais que eu estivesse muito ansiosa, nossa conversa foi muito agradável, durou cerca de 1 hora e 20 minutos. A impressão que tive ao sair, foi a de que o tempo tinha sido pequeno em relação à quantidade de elementos narrados. A professora falou de Pibid, de UFSCar, de suas “lutas acadêmicas”, motivações, subversões, desejos, da época de estudante, de quando atuou no ensino básico e, depois, como professora formadora e coordenadora. Conheci alguns “eus” que, em cada contexto, davam movimento e força para sua narrativa. Foi um diálogo muito prazeroso, visto que, ao que me parecia, ela estava confortável, segura e gostando de ceder entrevista para um trabalho acadêmico, dizendo abertamente sobre suas vivências, críticas e opiniões acerca dos diferentes assuntos.

Nos movimentos pós-entrevista, pude contar muito com a ajuda da professora Heloisa Sisle, principalmente com a produção da textualização, em especial, as notas de rodapé que situam escolas e pessoas citadas, conceitos abordados por ela, dentre outros aspectos. Enfim, ter conhecido a professora e conversado com ela, me fez pensar que tive sorte em iniciar a produção dos dados da tese com sua entrevista.

Helôisa Chalmers Sisle

Eu deveria começar pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, mas começarei pelas narrativas. Não sei se essa ordem altera muito, posto que você já deve conhecer um tanto do Pibid da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos¹, que é objeto de sua pesquisa. Então, as narrativas, aqui no Pibid da UFSCar, elas

¹ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 230 quilômetros da capital paulista.

são, como na formação de professores em geral, escritas. Existe uma orientação geral, a todos os pibidianos², para que eles produzam textos semestrais e analíticos, sob a supervisão dos coordenadores. Esses textos, a gente chama erradamente de portfólio, porque, na verdade, o portfólio seria a composição dessa sequência de textos nos quais elas³ narram e fazem questionamentos sobre algum elemento de sua atuação na escola que as tenham chamado a atenção. Aqui no Pibid da UFSCar, desde que ele foi criado, em 2009, e ninguém mudou isso ao longo desses anos, esses textos têm outro sentido⁴. Então, temos tanto os diários quanto os portfólios.

Essa orientação que comentei, tem quatro passos, eu não me recordo de todos, mas sei que o pibidiano escreve um parágrafo ou dois, iniciais, contextualizando a escrita do portfólio. Nele, ele diz em que escola está desenvolvendo suas atividades, há quanto tempo participa do Pibid e, às vezes, fala em que ano está na faculdade. Depois, tem uma parte mais descritiva, em que eles devem escrever os aspectos mais importantes. Por fim, a análise. Na descrição, pelo menos do jeito como oriento, sugiro que elas escolham, para se aprofundarem no texto do portfólio, uma questão referente à sua atuação no Pibid naquele período, que tenha mexido com ela ou a deixada intrigada. Portanto, nos portfólios tem a contextualização, uma parte descritiva, uma analítica e uma analítica de diálogo com referenciais teóricos. É isso. Isso é geral. Depois, se é que você ainda não viu, eu mostro como é que vem escrito.

Além disso, outra coisa que eu sempre faço com a minha equipe é destrinchar um pouquinho daquilo que vem escrito na orientação geral. Desse modo, vou especificando as coisas. Por exemplo, eu sempre falo para as pibidianas que os portfólios têm que remeter aos diários, que é preciso ter trechos do diário. Assim, ao longo desses anos em que venho corrigindo portfólios, fui cercando os problemas que eram recorrentes e construí um instrumento de devolutiva: uma tabela. Nela, eu coloco alguns itens que vão desde perguntar se elas incluíram os trechos do diário até se a entrega foi feita no prazo. E por que eu peço isso? Porque às vezes eu via portfólios em que eu me perguntava: “cadê a pessoa aqui?” Não tinha uma pessoa. Parecia que não era ela quem tinha passado por aquelas questões. Então, eu vejo essas questões de se entregou no prazo; se acatou as orientações; se eliminou os erros ortográficos; se realizou revisão para tornar a redação mais clara; se buscou concisão; se

² Denominação dada aos alunos de licenciatura que participam do Pibid.

³ Eu falo “elas”, porque a maioria dos integrantes do grupo são mulheres. Houve época em que eu não tinha nenhum homem, hoje, 2016, tenho dois.

⁴ Digo isso porque o portfólio, na teoria, é constituído por várias produções, neste caso, os textos reflexivos semestrais dos alunos de licenciatura que participam do Pibid. E no Pibid da UFSCar, denominamos portfólio, o texto semestral, que, no meu entendimento, também é o portfólio de cada estudante.

apresentou outras dificuldades na escrita; se incluiu trechos do diário; se tem diálogo com a literatura; qual a qualidade e a quantidade de referências, isso porque vinha gente com portfólio com uma ou duas referências. Agora, eu acho que não há problemas em acontecer isso no primeiro portfólio, mas, no segundo, não dá mais. Tem, por exemplo, que ampliar as referências e elas não podem ser iguais. É preciso ler mais. Eu “pego no pé”⁵ com essas coisas, porque tem que usar mais as referências.

Nessa tabela eu também me remeto ao portfólio anterior. Portanto, quando ocorre de um portfólio não vir no que eu considero bom, ou seja, vir com problemas, eu olho sobre como foi a devolutiva do anterior, porque lá eu anotei tudo o que eu corriji. Por outro lado, com alguns dos elementos do texto, é possível fazer uma correção rápida, local e, nesses casos, eu aponto: “olha, no próximo portfólio, você faz a revisão da acentuação e da concordância”. Isso são questões problemáticas. Então, eu “pego no pé” quanto ao referencial teórico, ao diálogo com esse referencial, com a gramática, com a pessoa estar no portfólio, com aquela escrita fazer sentido para ela e aqueles questionamentos estarem movendo alguma coisa dentro dela.

Neste arquivo aqui⁶, “orientação de portfólio para 2015”, por exemplo, tem o cronograma; tem a explicação sobre o que é portfólio no Pibid; o que o texto deve conter, como por exemplo, o cabeçalho, as informações gerais e o número de páginas que eu quero; eu informo que, no primeiro portfólio, o aluno deve apresentar, em síntese, informações sobre a escola e que, nos outros, não será mais preciso fazer isso, somente se ele assim desejar; peço para que façam uma breve introdução; digo que, quando necessário, os portfólios seguintes podem e devem remeter aos anteriores; enfim, algumas coisas são referentes à forma do texto. Isso que te falei, são alguns dos itens. Depois disso, vem os quatro passos da orientação geral em que eu descrevo algumas etapas, por exemplo: que os passos não precisam e, normalmente, não devem ser separados; sobre como se faz referências, onde recorrer, onde pesquisar ou não, porque às vezes elas fazem pesquisa no *Google*⁷ e me trazem e, com isso, já apareceu coisa de cunho religioso, de autoajuda... A escrita aqui é acadêmica, não dá para usar esse tipo de literatura. Eu também indico a consulta de referências sobre diários e escrita reflexiva do professor⁸, porque eu sentia falta de a pessoa aparecer nos portfólios e pensava: “gente, mas ela nem entendeu o

⁵ Expressão utilizada para dizer de uma pessoa que assumiu uma postura insistente.

⁶ O arquivo em questão trata-se de uma pasta criada no computador pessoal da professora doutora Heloisa C. Sisle de modo a organizar suas atividades no âmbito da universidade.

⁷ Empresa multinacional de serviços *online* e de *softwares*.

⁸ Costumo sugerir a leitura de: REYES, C. R.; MONTEIRO, H. M. Olhando e observando. In _____. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p.11-29; de ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004; e de VILLAS-BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

porquê está escrevendo o texto do portfólio”. Então, eu coloquei essas indicações para que elas entendessem o porquê da escrita desse texto. Eu digo sobre questões éticas, ou seja, peço que elas mostrem o portfólio para a professora supervisora com quem elas trabalharam e, por fim, tem esse quinto item que eu adicionei esse ano⁹, que solicita uma síntese das aprendizagens e das dificuldades do Pibid no semestre, porque é a partir disso que eu faço um movimento de “recorta e cola” e agrego essas informações ao relatório do Pibid que eu encaminho para a Comissão de Acompanhamento do Pibid da UFSCar, CAP¹⁰.

Além disso, eu verifico se elas utilizaram o guia de padronização, ou seja, se cumpriram com as normas descritas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT; se fez citação e referência de acordo com a ABNT. Isso é uma coisa que a gente tem que cuidar. Tanto do português quanto da escrita acadêmica. Sobre o português, está descrito nas orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, que é nossa responsabilidade cuidar desses textos e fazer com que os pibidianos aprendam a escrever cada vez melhor e sobre a ABNT, eu acho que é mais uma coisa pactuada entre nós, coordenadores do Pibid da UFSCar, não está escrito em lugar algum. Ainda em relação à minha correção dos portfólios, eu vejo se o aluno estabeleceu conexões entre seu texto e a citação que fez, porque às vezes o texto trazia uma citação e o que se seguia, não conversava com ela. É preciso aprender a fazer isso. Eu também verifico se tinha contradição no texto; se a aluna colocou as aprendizagens referentes ao período contemplado no portfólio. Isso é uma exigência minha. Verifico se elas incluíram as dificuldades enfrentadas e se colocaram sugestões para superá-las; se no texto ficou escrito quais foram as suas impressões e reflexões; se finalizou o texto; se o título revela o foco do conteúdo, ou seja, aprender a dar título; se a aluna considerou os comentários e recomendações dos textos anteriores do portfólio; se apontou a indicação de apresentação em evento da área; se o texto pode ser apresentado em um evento; se ele pode ser enviado para um periódico. Nesse ponto, eu puxo só para ver se elas percebem onde é que eu quero que elas cheguem. Eu vejo que têm pibidianos que “não estão nem aí”¹¹ se seu texto nunca é considerado bom para apresentar em eventos, mas também têm aqueles que “mordem

⁹ Trata-se do ano de 2015.

¹⁰ A Comissão de Acompanhamento do Pibid foi instituída em 2013, a partir de uma exigência da Capes que solicitava a criação, em todas as instituições que participassem do Pibid, de um órgão gestor, interno, que contasse com a participação de estudantes, professores da Educação Básica, professores da universidade e um representante da reitoria. As decisões em relação à organização das atividades e as ações desse órgão gestor, fica a cargo da universidade.

¹¹ Expressão popular que se refere à ausência de preocupações.

a isca”¹² e que vão atrás de fazer um texto bom, de melhorar a cada portfólio para conseguir a divulgação do texto.

A ideia do portfólio do pibidiano é a de que ele seja composto por vários textos que, por sua vez, sejam empregados no processo de ensino aprendizagem desses estudantes e como modo de acompanhar a evolução de seu aprendizado com sua participação no Pibid. Portanto, o caráter desse portfólio é reflexivo. Os diários são escritos a cada inserção e corrigidos pelas professoras supervisoras¹³. Os portfólios também são vistos pelas supervisoras – eu espero, porque eu não mando, mas a ideia é que elas vejam – e se tem algum problema que eu identifico, imediatamente eu falo: “ó, supervisora”. Eu não deixo isso muito explícito, mas faço com que elas percebam que, alguns dos problemas, poderiam ter sido vistos e resolvidos lá no diário. Então, eu sempre falo: “supervisoras, me ajudem a corrigir esse tipo de coisa lá no diário”. Por exemplo, tem um caso que ocorreu nesse final de ano¹⁴ e que a gente vai precisar conversar sobre ele. A gente não controla tudo o que é feito nas escolas e, na hora da leitura do portfólio, eu descobri que uma das ações realizadas na escola foi a de montar uma cadeira, uma poltrona, de garrafa *pet*. Eu fiquei enlouquecida quando li sobre a atividade. Meu doutorado¹⁵ foi em Educação Ambiental e formação de professores, portanto minha experiência em relação aos objetos ou gincanas para arrecadar recicláveis, diz que isso pode estimular ainda mais o consumo daquele item, especialmente latinhas. No caso dessa atividade, isso pode ter acontecido com as garrafas *pet*. Então, você tem uma ação supostamente de Educação Ambiental, mas que vai contra o princípio dos três erres: a redução do consumo de resíduo, a reutilização e a reciclagem. Se você for direto para o terceiro “r”, você estimulou o consumo e foi contra o primeiro princípio da redução de impacto ambiental em relação aos resíduos. Veja, quando aconteceu essa atividade, eu só tomei ciência dela no portfólio e falei tanto com as pibidianas, porque isso apareceu no portfólio de umas três, quanto para a supervisora, que precisaríamos ter uma formação em Educação Ambiental. Então, quando tem casos desse tipo, eu compartilho imediatamente com a supervisora.

¹² Expressão popular que se refere ao ato de captura de algo ou alguém.

¹³ Os diários eu não olho. A não ser que tenha alguma questão muito específica. Isso porque são dezesseis no grupo. Impossível para eu ler todos. No começo, quando eu era orientadora e trabalhava com seis pibidianos, eu lia todos os diários, mas agora não. Optei por deixar a correção dos diários a cargo das professoras supervisoras que os corrigem uma vez por mês. Os portfólios ficam comigo. Claro que eu quero ver os diários, mas em primeiro lugar, eu quero que as bolsistas façam o diário e por isso, eu coloquei as supervisoras para acompanharem esse processo.

¹⁴ Trata-se do final do ano de 2015.

¹⁵ CINQUETTI, H. C. S. **Educação ambiental e resíduos sólidos**: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2002.

De modo geral, quando chega a época de produzir os portfólios, eu oriento, mais ou menos, um mês antes, fazendo questões do tipo: “você já pensaram no tema do portfólio? Estão lembrando que a data de entrega é tal?” Já aconteceu de, nesse ano que passou, 2015, eu fazer uma roda de conversa para saber o que elas estavam pensando como tema para o portfólio. Nesse dia, cada uma das pibidianas falava o que estava pensando de tema, sobre se tinha alguma coisa em mente e, a partir disso, eu organizei um *Dropbox*¹⁶, que foi compartilhado com algumas delas,¹⁷ contendo textos e referências bibliográficas dispostos por temas. Isso faz com que elas possam recorrer às fontes sem que eu precise ficar falando. Então, era assim: “ah, você vai escrever sobre apoio?” Tem textos sobre isso lá na pasta. “Vai escrever sobre formação docente?” Lá têm umas referências. Um exemplo que eu posso te dar é o fato de termos começado a estudar o Jerome Bruner a partir de uma discussão que estava acontecendo no curso de Pedagogia. Nosso questionamento era sobre quais autores da Psicologia da Educação precisavam ser estudados pelos alunos na disciplina de Psicologia I e, nessa conversa, uma docente estava insistindo na ideia de que o Bruner era um desses autores, enquanto que um outro professor dizia: “ah, mas ele não é um clássico”. Por conta disso e como tem um conceito do Bruner que, eu acho, é bem parecido com as ideias de Lev Vygotsky que fala dos apoios que a aprendizagem pode ter¹⁸, eu comentei sobre isso com as pibidianas e elas quiseram ler. Agora, elas também procuram outros artigos.

Então, quando eu vou orientar os grupos de pibidianas, eu sempre faço uma rodada de questões para saber sobre o que está acontecendo, sobre o planejamento¹⁹, o andamento do trabalho, se há alguma questão para ser discutida e, mais para o segundo semestre, eu começo com os textos de interesse geral, com o do Bruner que eu mencionei anteriormente, e também aqueles que irão embasar a Tertúlia Literária Dialógica. Essa tertúlia trata-se da leitura de

¹⁶ Serviço de armazenamento e compartilhamento de arquivos. Sua proposta é baseada no conceito de “computação em nuvem”.

¹⁷ Esses arquivos foram compartilhados com as alunas que participavam do Pibid da Escola Estadual de Primeiro Grau Professor João Jorge Marmorato, localizada no município de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

¹⁸ Refiro-me ao conceito de “andaimes de aprendizagem” proposto por Vygotsky e o de “andaimes conceituais” de Bruner. O conceito de Vygotsky trabalha com o pressuposto de que a aprendizagem orientada em sala pelo adulto mais capaz ou pelo aluno mais capaz, requer “andaimes” para que ela ocorra. Desse modo, esses “andaimes” seriam as pistas, informações, lembretes, incentivos, dentre outras ferramentas que, gradualmente, devem ser apresentadas aos alunos para que eles possam trabalhar sozinhos. O autor ressalta a importância do professor reconhecer a Zona do Desenvolvimento Proximal, ZDP, para que sua ação seja realizada nesse nível do desenvolvimento cognitivo da criança. Na mesma direção, os “andaimes conceituais” de Bruner, refere-se as ações do mediador que dão suporte e oferecem indícios para orientar o aprendiz sobre os próximos passos da construção do conhecimento.

¹⁹ Em geral, o planejamento ocorre entre as pibidianas e a professora supervisora via *Facebook*, que é uma rede social criada em 2004 e que abrange todos os países, *e-mail* ou *whatsapp*, que é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas (texto e voz) e chamadas de voz para smartphones. Com ele é possível compartilhar vídeos, criar conversas individuais ou em grupo, dentre outras funcionalidades.

clássicos por um grupo de crianças ou adultos/ terceira idade ao longo de um período e em um ambiente que pode ou não ser o escolar. O objetivo das tertúlias não é trabalhar a gramática ou a forma do texto, embora isso por vezes apareça, mas é fazer as conexões entre a leitura e a vida das pessoas. Por conta disso, é que os textos clássicos são escolhidos, pois eles discutem essas questões humanas e relacionais que são de todas as pessoas. As tertúlias estão pautadas no Princípio da Aprendizagem Dialógica²⁰ e têm apoio teórico no trabalho com Comunidades de Aprendizagem²¹. Um grupo que tem trabalhado com isso e que desenvolveu junto ao Ministério da Educação, MEC, um trabalho utilizando as tertúlias e o uso de tecnologias educacionais, foi o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE)²², coordenado pela professora doutora Roseli Rodrigues de Mello²³.

Voltando para os portfólios, quando eu tinha seis pibidianas de quem eu precisava corrigir esses textos, acompanhar as ações delas na escola junto com a professora supervisora, dentre outras atividades, eu cuidava desses portfólios. Eu os carregava no colo. Tanto que as meninas escrevem super bem. Aquelas primeiras pibidianas. É uma diferença enorme, em termos de trabalho, ter que supervisionar e corrigir portfólios de seis alunos e fazer isso com dezesseis. Além disso, esse trabalho é acumulado no período de uma semana e não ao longo do semestre. E ainda, por mais que eu coloque os prazos para a entrega dos portfólios no começo do semestre, sempre tem pibidiana que vive dizendo ou ainda, quando chega na data de entrega, uma ou duas semanas antes, pergunta se a data não pode ser adiada em uma semana, por exemplo. Sempre têm essas negociações. Eu não sei se você já corrigiu alguma coisa desse tipo, mas quando a gente pega algo para corrigir é melhor ver e corrigir tudo de uma só vez, porque é o momento em que você está com a cabeça focada naquela atividade. Quando você faz isso, é possível comparar um com outro e isso facilita a correção. Portanto, deixo chegarem todos os portfólios²⁴ para eu fazer as correções e devolver. Esse processo de devolução, antes, quando

²⁰ Os princípios da Aprendizagem Dialógica são: Diálogo Igualitário, que conduz a uma postura de que a força do diálogo está nos argumentos e não na ideia de hierarquia; Inteligência Cultural, que abrange todas as possibilidades de saberes (acadêmico, prático, cultural) e de comunicação; Transformação, que defende a educação como agente transformador de realidade via interações; Criação de Sentidos, que se trata da aprendizagem que parte da interação, das demandas e necessidades singulares das pessoas; Solidariedade, trata-se do envolvimento solidário de pessoas que estão para além dos muros da escola no projeto educativo da escola; Dimensão Instrumental, que se refere às aprendizagens dos instrumentos fundamentais para a inclusão na sociedade; e Igualdade de Diferenças, que consiste em proporcionar a mesma oportunidade para todos os envolvidos.

²¹ Trata-se de comunidades onde há uma participação de diversos atores no processo educativo (alunos, professores, pais, agentes escolares, comunidade em geral) e uma maior diversificação das atividades implementadas.

²² Para maiores informações, consultar <http://www.niase.ufscar.br/>

²³ Professora titular da UFSCar de São Carlos, vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, DTPP.

²⁴ Na verdade, eu tento, porque sempre escapa um ou outro que me entrega atrasado.

eu tinha um número menor de pibidianas, umas doze, e já era coordenadora do subprojeto, eu fazia esse trabalho a partir dos pré-portfólios. Dentro dessa proposta, as pibidianas me mandavam uma versão inicial, que podia estar sem o referencial teórico, desde que no texto estivesse indicado quais seriam os referenciais que elas haviam pensado em trabalhar e a partir disso, eu sugeria algumas coisas e indicava caminhos possíveis para elas seguirem. Às vezes, tinha portfólio que vinha com três ideias diferentes e, nesses casos, eu indicava uma. Ou seja, tinha uma primeira correção, para depois, vir o texto final do portfólio. Hoje eu já não trabalho mais com esse pré-portfólio. Esse processo acontecia em maio ou no começo de novembro. Agora não mais. Atualmente, estou trabalhando direto com a versão final, onde indico quais as alterações e correções de português que a pibidiana deve fazer. E assim, noventa por cento delas fazem as correções e eu não olho novamente, a não ser agora, que tiveram dois ou três casos, nesse último semestre de 2015, que eu pedi para ver essa outra versão, porque como eu estava de licença, operada, eu teria tempo para ler novamente.

Outra questão é que os portfólios aparecem também nas normas da CAP como forma de avaliação e acompanhamento dos subprojetos, mas, para nós, essa avaliação é no sentido formativo. O portfólio, por exemplo, ele pode excluir um estudante do Pibid? Possivelmente. Em que circunstâncias? A não entrega dele. A qualidade da escrita não levaria a isso, mas a não entrega, sim. Tenho o exemplo de uma aluna que tinha atrasos reiterados na entrega do portfólio e, em 2014, em agosto, ela não tinha entregue e “pisou na bola”²⁵ lá na escola, no momento das intervenções. Não tanto com o dia em que ela tinha que ir e fazer as atividades na escola, mas ela não fazia o planejamento e eu já havia conversado com ela no começo do ano e alertado sobre ela estar tendo uma nova chance de cumprir com suas responsabilidades no Pibid. Então, o desligamento dela do Pibid foi um processo de mais de um ano e super cuidado. Portanto, a não entrega do portfólio, junto com o quadro do que acontece nas escolas, faz com que o portfólio seja um dos elementos para avaliar se o bolsista²⁶ fica ou não no Pibid. Mas, veja, é preciso “pisar muito na bola” para ser desligado, pelo menos no meu grupo, porque eu entendo que a função básica do Pibid é formativa e não punitiva. Nesse sentido, o portfólio cumpre, claro, com sua função básica que é formativa, mas ele pode ter uma postura avaliativa que eu acho muito salutar, porque isso é um ambiente pré-profissional e se ela não entregar as coisas

²⁵ Expressão utilizada para dizer de alguém que decepcionou ou não fez o que foi combinado.

²⁶ É denominado bolsista, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência.

que a escola irá exigir, ela vai ser demitida, por isso é bom aprender isso no Pibid e não na escola.

Em todos esses anos em que estou no Pibid, já vi portfólios que, às vezes, eram só descritivos e que faziam análise sem referencial teórico, como se fosse uma tarefa escolar. Nessas situações, eu busco alertar que não se trata de uma tarefa escolar. Esse portfólio é um instrumento importante para o pibidiano aprender a ser professor. É para isso que serve o texto do portfólio. O Zabalza²⁷ fala sobre isso e, além disso, a minha formação como professora, foi com diários, não diários de classe, mas diários descritivos e reflexivos que, na época, não tinha toda essa literatura que temos acesso hoje. Nem sei qual era o referencial teórico usado. Nunca fiquei sabendo de alguém que escrevesse sobre isso naquela época, no final dos anos de 1980, mas eu fazia diário. A escola em que eu trabalhei, a Carlitos²⁸, requeria isso e fui aprendendo... Eu escrevia quase todo dia. O diário era uma forma de avaliar o que tinha acontecido em sala de aula e replanejar. A gente escrevia sobre o que tinha trabalhado com o grupo, sobre o que eles tinham aprendido e quais tinham sido os desafios. Era para isso, principalmente, que servia. Eu também fazia outras escritas, os chamados relatórios, que primeiro eram trimestrais e depois, semestrais. Era insana essa escola. Não sei como sobrevivi, mas aprendi muito. Então, essa escrita reflexiva, eu tive contato com ela já na minha formação e por isso, eu prezo muito pelos diários e outros escritos reflexivos tanto nos estágios, que eu sou supervisora de estágio, quanto no Pibid, porque eles foram muito importantes na minha vida. Ainda, hoje, já como professora formadora e coordenadora, quando estou diante de algum desafio mais dilemático tanto na vida profissional quanto pessoal, eu recorro à escrita para me ajudar a pensar naquela questão. Então, para mim, foi e é muito importante a formação por meio dos diários.

Agora, para falar um pouquinho do Pibid, especificamente. Eu acho que o nosso trabalho com os portfólios e diários, você já deve ter percebido, porque eu te dei um pouco de passado e presente, ele revela o que tem acontecido no Pibid de modo geral. O Pibid tem tido uma precarização. Ele tinha condições bárbaras no começo, em termos materiais. Agora, nesse ano de 2015, a gente trabalhou o ano inteiro sem um real, um centavo. Nós pagamos para trabalhar no Pibid, no sentido de eu ter que pagar conta no *xerox* de cerca de duzentos reais, porque eu achei que o dinheiro iria chegar e não chegou. Foi a escola quem emprestou os materiais de algumas das ações e quando isso não acontecia, era porque nós tínhamos um pouco de material,

²⁷ Trata-se de Miguel Ángel Zabalza Beraza, psicólogo e pedagogo navarro. Suas áreas de pesquisa consistem na Didática e organização escolar.

²⁸ A escola Carlitos é uma instituição privada, fundada em 1980 no município de São Paulo. A Carlitos oferece o ensino nos níveis infantil, fundamental I e II.

aqui na universidade, que havia sobrado de compras anteriores. Então, essa precarização, ela se revela nos portfólios. Eu já tive, por exemplo, pibidiana que ficou, sozinha, em quarto de hotel para apresentar trabalho em Campinas²⁹. Isso nunca mais a gente teve. Ou seja, dinheiro para eles irem apresentar o trabalho deles. Claro que, entre esses dois extremos, porque eu acho que era um extremo, é legal ter democratizado o programa³⁰, porque nós precisávamos e precisamos que quanto mais licenciandos tiverem no Pibid, melhor será a formação, mas eu entendo também, que não dá para pagar para todo mundo. Por isso, essas situações, como o exemplo do hotel, deveriam ser equacionadas. Penso que, talvez, criar uma determinada linha, como as que temos nos demais financiamentos, pudesse ajudar a gerenciar isso, até porque, nem todo mundo faz um trabalho legal e se dedica. Portanto, com esse método, quem quisesse fazer um trabalho legal, poderia ter um pouco de financiamento que viria, por exemplo, como sendo um determinado valor por graduando.

Então, eu acho que a gente tem essa precarização no dinheiro, na verba e, além disso, o órgão gestor do Pibid impediu o trabalho voluntário de orientadores, que foi o modo como eu e outras orientadoras, nos aproximamos do Pibid. Antes, havia esse papel de orientadora de portfólio que abarcava vários tipos de envolvimento como, por exemplo, a participação em reuniões aqui na universidade com a coordenadora de área, com os outros orientadores, a participação em reunião nas escolas, o acompanhamento do trabalho nas escolas e a criação de grupo de estudos. Era muito trabalho e a CAP do Pibid impediu que essa figura, que fazia esse trabalho voluntário, se é que você pode chamar de voluntário, porque o professor universitário tem que fazer extensão e tem que estar na escola, participasse do Programa. Esse tipo de parceria deixava o Pibid mais espalhado nos cursos. Então, eu acho que alguns dos ganhos da licenciatura foram perdidos por conta dessas limitações, o que têm mostrado que o Pibid vem sofrendo um processo de precarização que vai desde lá no MEC até interno, aqui na universidade. Atualmente, está muito mais difícil, desafiador e problemático trabalhar no Pibid por diversas circunstâncias.

²⁹ Município do interior paulista, distante aproximadamente 98 quilômetros do município de São Paulo, capital do estado.

³⁰ Acredito que o processo de democratização fez com que mais gente tivesse bolsas Pibid e isso foi bárbaro. Hoje, no subprojeto da Pedagogia, nós estamos com quatro coordenadoras e oferecemos bolsas para 61 estudantes em um universo de 450, cheio. Por outro lado, nós sabemos que nunca está cheio. Você tem, na verdade, uns 400 ou 370, até menos, porque há uma desistência de alunos ao longo do curso. Portanto, são 60 bolsas e, se você pensar em 350 alunos, é um universo muito bom, expressivo e desejável. Por outro lado, a gente não está conseguindo resolver os problemas burocráticos como, por exemplo, a não vinda de verba 2015. E olha que, em 2014, a gente trabalhou com quase nada. Com muito pouco dinheiro. Além disso, em 2015, com a mudança da coordenadora institucional, da professora doutora Maria do Carmo de Sousa para a professora doutora Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, foi preciso devolver toda a verba para o MEC e eles não as disponibilizaram mais. Por conta disso, passamos o ano de 2015 sem verbas.

Agora, em relação ao subprojeto da Pedagogia, ele é bem amplo e nós trabalhamos em quatro coordenadoras: eu, a professora Andrea³¹, a Jarina³² e a Tatiane³³. Nós estamos em seis escolas, de modo que eu e a Andrea estamos em uma, a Jarina e a Tatiane, em duas cada. Todos esses subprojetos são construídos pela universidade, porém, aqui no Pibid da UFSCar, as palavras chave dele são: colaboração e parceria com as escolas de Educação Básica. Então, na minha concepção, o subprojeto é um documento inicial, que norteia a conversa com a escola. Eu sempre ouço muito a escola, talvez até demais. Para mim, ouvir a escola e trabalhar com suas demandas é muito importante, principalmente, para se estabelecer uma relação de confiança entre a escola e a universidade. E o que as escolas buscam? Gente para trabalhar. Elas querem reforço. Dizer que a escola quer pessoas com quem eles possam contar para ajudá-los nas dificuldades que sozinhos eles não conseguem suprir, é uma visão otimista, porque, na verdade, eles querem reforço escolar. É isso que todas as escolas em que eu já trabalhei no Pibid quiseram. Reforço. Apoio escolar. Isso é alvo de muita discussão, porque os projetos que as universidades criam não irão propor o reforço, visto que isso seria muito limitante e o nosso projeto, tanto o institucional quanto o das áreas, pelo menos o da Pedagogia, vai querer trabalhar a relação com o conhecimento, a relação da escola com a comunidade, ou seja, aspectos que vão obviamente impactar na aprendizagem, mas que muitas vezes a escola só vê aquilo em um quadradinho e não percebe como é que esse tipo de projeto, mais amplo, de maior alcance, pode impactar na aprendizagem dos alunos.

A escola está enfrentando questões difíceis para conseguir realizar conceitos que é a sua função básica, ou seja, a aprendizagem, a educação dos alunos. Nós tivemos e isso produziu parte dessas consequências, a partir dos anos sessenta, principalmente, o processo de universalização das escolas, que fez com que a classe popular estivesse mais presente no âmbito escola. Hoje, tudo está praticamente universalizado. Então, nós temos a presença de todos na escola, quero dizer, o ingresso deles, já a aprendizagem, a gente ainda está “penando”³⁴ para saber como é educar as classes populares e aí você tem essas questões que impactam tanto quem está na universidade quanto quem está na Educação Básica. Além disso, eu acho que a escola não se deu conta e não consegue lidar com tamanha gama de dificuldades, que estão relacionadas à imensa desigualdade social que a gente enfrenta no nosso país e que se revelam na escola. Em resumo, a gente não está conseguindo formar bem. Portanto, o que a escola em

³¹ Trata-se da professora doutora Andrea Braga Moruzzi.

³² Trata-se da professora doutora Jarina Rodrigues Fernandes.

³³ Trata-se da professora doutora Tatiane Cosentino Rodrigues.

³⁴ Termo utilizado para dizer que uma pessoa está se esforçando para conseguir algo.

geral quer é que, se ela tem problemas do tipo: “esse aluno aqui não aprende. O que eu faço para ele ser alfabetizado? O que eu faço para ele aprender problema de Matemática?” ... A escola olha o imediato, o pontual e a minha estratégia, não sei se é muito lenta, de formiguinha, errada e que tem críticas, é a de, em um primeiro momento, atender o que a escola pede e depois, na medida em que você vai construindo uma relação de confiança com a escola e vai conhecendo seus espaços, seu cotidiano, aí sim, eu começo a fazer os planejamentos estratégicos envolvendo a equipe do Pibid, mas é claro que a gente também participa do planejamento da escola.

Vou te dar um exemplo. Eu trabalhei como orientadora no Dalila Galli³⁵ durante dois ou três anos, 2011, 2012 e 2013. Eu não me lembro, talvez fosse em 2013 e 2014, porque eu também fui para a escola Adail³⁶ como coordenadora. Enfim, eu sei que, no final do ano passado, 2014, depois de dois anos que eu estava atuando³⁷ como coordenadora, nós passamos a trabalhar com a Tertúlia Literária que era, de fato, uma proposta nossa e não da escola. Quando entramos no Marmorato, a escola solicitou que nós trabalhássemos com o reforço e apoio escolar nas disciplinas de Português e Matemática junto com as professoras e que isso fosse feito ou em sala de aula ou no contra turno. Nesse período, vimos que eles têm um projeto muito legal que envolve uma sala de leitura, muito bem organizada, com três professoras e sendo que, uma delas, é justamente a supervisora do Pibid. Então, nós trabalhamos junto com essas professoras, nas atividades de roda compartilhada de leitura, que era uma prática delas. Na época em que trabalhamos na escola Adail, eu tinha desenvolvido atividades de Tertúlia Literária Dialógica, que é muito mais abrangente e interessante do que a roda de leitura. Diante disso, optei por deixar que elas trabalhassem o ano inteiro com a roda de leitura, que era uma proposta da escola e, quando chegou próximo ao mês de outubro, sugeri a leitura sobre tertúlias. Durante o período em que estávamos trabalhando nas rodas de leituras, sempre fui falando para as professoras sobre as tertúlias e que isso os pibidianos já conheciam, porque haviam trabalhado com elas na escola Adail. Então, em outubro, fizemos uma tertúlia, a supervisora ficou encantada e disse que queria essa proposta para o próximo ano. Então, qual foi a minha estratégia? Primeiro, vamos respeitar o trabalho que a escola realiza, respeitar o que ela está dizendo que tem como demanda e ouvir a escola, até mesmo por uma questão de poder, porque

³⁵ Trata-se da Escola Municipal de Educação Básica Professora Dalila Galli, localizada no município de São Carlos, interior do estado de São Paulo.

³⁶ Trata-se da Escola Estadual Professor Adail Malmegrim Gonçalves, localizada em Água Vermelha, distrito de São Carlos, São Paulo.

³⁷ Acho que era isso mesmo, porque foram dois anos no Adail e depois a escola não quis mais o Pibid e por isso, fui para a outra escola, o Marmorato, em que estou a um ano.

eu acho que a universidade sempre chega com o discurso do “nós sabemos, nós temos a solução”. Portanto, não tem primeiro passo sem antes ouvir a escola.

Outro aspecto importante é o de que o subprojeto da Pedagogia quer pensar sobre avaliação, principalmente a externa, porque boa parte das escolas que a gente tem aqui no Pibid em São Carlos, são estaduais e sabemos do controle que a rede estadual tem sobre o processo educativo em termos de avaliação e materiais³⁸. Portanto, o Pibid tem uma linha³⁹ que pretende pensar e discutir um pouco sobre avaliação na escola estadual e municipal, uma vez que as pibidianas percebiam que, nas vésperas dos exames de avaliação, todo o conteúdo era interrompido, para que se fizesse um treino para a prova. E, em uma outra linha, nós queremos perceber e desenvolver a relação entre escola e comunidade, estudantes e aprendizagem, ou seja, trabalhar com a valorização da aprendizagem e em ver como é que, além do feijão com arroz que já conhecemos, como é que se estabelece, em sala de aula, essa relação com a aprendizagem. E por que disso? Porque sabemos que, às vezes, o aluno é engajado pelo esporte, pelo teatro, pelas artes, pela música, por um projeto de literatura, por uma filmagem de alguma coisa, ou seja, existem mil jeitos de engajar o aluno⁴⁰ além da sala de aula e de estabelecer uma relação mais positiva de aprendizagem. Nesse contexto, eu acho que o apoio e o reforço são formas de engajamento e que não haverá uma hora em que nunca mais haverá necessidade do apoio e do reforço, mas esses outros modos de engajamento, são muito importantes. Um exemplo que eu me lembrei, foi o projeto das *fanzines* desenvolvido no Marmorato. A ideia foi de um pibidiano, novíssimo, que entrou meio do ano, no lugar daquela pibidiana que eu desliguei. Esse menino apareceu com um projeto dentro do trabalho com leitura e escrita de uma forma diversificada, com todas as justificativas, que trata de história em quadrinho de uma forma mais contemporânea de se comunicar. Então, ele formou uma dupla e eles apresentaram esse projeto, no final de 2015, lá na escola, quando teve a escola aberta. Engraçado que, quando eles falaram em *fanzines*, eu tive que ir no dicionário de gêneros textuais para perceber que *zine* era a mesma coisa que *fanzines* e as *zines*, eu já conhecia do primeiro Pibid⁴¹. Na ocasião, eu

³⁸ O estado de São Paulo conta com alguns dispositivos que, direta ou indiretamente, influenciam a prática do professor como, por exemplo, o uso do Caderno do Professor, que embasa o preparo de aulas e atividades, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, Saresp, que visa analisar o rendimento da escolaridade básica paulista e o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo, Idesp, que estabelece metas anuais para as escolas.

³⁹ A proposta do subprojeto do curso de Pedagogia da UFSCar está subdividida em seis linhas ou eixos temáticos, são eles: Discussões, reflexões e desenvolvimento de “situações de aprendizagem” e outros temas curriculares; Fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade; Desenvolvimento curricular; Reflexões sobre a avaliação; Sensibilização de estudantes para a aprendizagem e valorização do conhecimento; e Educação e trabalho.

⁴⁰ Estou falando daqueles alunos que, em geral, não vão bem na escola e não perceberam ainda o porquê de estudar.

⁴¹ A palavra *fanzine* vem da junção das palavras inglesas *fanatic* (fanático) e *magazine* (revista). Seu significado é próximo de “revista de fãs”. As *fanzines* são, portanto, publicações de pessoas interessadas na divulgação de

suspeitei que pudesse ser a mesma coisa, mas fui verificar. Então, novamente, a escola vem com a demanda de que precisa de apoio para desenvolver a leitura e a escrita e a gente entra com ideias como essa, que apresentam formas mais interessantes de dizer e de fazer esse desenvolvimento da leitura e da escrita.

O ideal é que esse subprojeto da Pedagogia esteja o mais equilibrado possível entre as demandas da escola e as do próprio subprojeto. Por exemplo, um dos projetos que a gente está “penando” para levar para o Marmorato e o pessoal da Matemática conseguiu, mas o da Pedagogia não, é o de fazer a divulgação das oportunidades de continuidade de ensino. Esse trabalho começaria pelo terceiro ano do Ensino Médio e iria descendo até os anos iniciais do Ensino Fundamental. A ideia é eles conhecerem a universidade. Portanto, nós falaríamos da universidade, levaríamos gente de classe popular que estudaram em escola pública e que está na universidade, porque isso é visualização de perspectiva e é parte do subprojeto da Pedagogia, entre outras ações. Outra coisa que nosso subprojeto se propõe a pensar e que, às vezes, a escola não percebe a potencialidade, é o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Eu não consegui fazer nada disso esse ano no Marmorato, mas já fizemos, anteriormente, no Dalila Galli. Logo, eu acho que o subprojeto ele tem um vínculo maior com o curso, com a formação dos nossos licenciandos, com essas possibilidades de “enganchar”⁴² os alunos de modo a ter uma relação mais positiva com a aprendizagem. Assim, eu acho que o apoio pode ser e é, uma dessas formas, porque às vezes a professora está ali tentando ensinar de diferentes maneiras, mas fica de “saco cheio”⁴³ e vem uma outra pessoa, com mais paciência, que pode mais na relação um a um ou que está mais individualizado ou qualquer que seja a explicação, a relação irá fluir mais, poderá deslanchar. Já vi isso acontecer muitas vezes. Então, eu acho que o apoio, junto com as outras possibilidades que estão além da sala de aula, podem “enganchar” os alunos nessa relação com a aprendizagem. Um outro exemplo que eu me lembrei foi o da sessão de cinema para a comunidade, que fazíamos no Dalila Galli, aos sábados e sexta, no final da tarde. Esse é um exemplo dessas outras formas que eu tenho dito.

Portanto, de modo geral, posso dizer que os grupos de Pibid com os quais trabalhei⁴⁴ tem uma cultura de grupo. Os primeiros grupos eram menores e formado por meninas tão sérias e comprometidas que, se entrasse alguém e “pisasse na bola”, não era preciso falar nada, porque

certas expressões artísticas ou *hobby*, por exemplo, a reprodução de histórias em quadrinhos, poemas, contos, ficção científica etc. Sua produção e divulgação são independentes e, portanto, não dependem de estruturas comerciais de produção cultural.

⁴² Termo utilizado para dizer que se pretende envolver os alunos em uma determinada situação.

⁴³ Expressão utilizada para dizer que algo é enfadonho, chato ou irritante.

⁴⁴ Faço referência a todo o período em que estou envolvida no Pibid, que vai desde minha passagem como colaboradora, orientando portfólios, até hoje, como coordenadora de subprojeto.

elas próprias diziam dos princípios do grupo. Eu acho a socialização do grupo muito importante e nesse sentido, mesmo que o grupo passe por mudanças, aquela socialização básica sobre o que é o Pibid, de que isso é sério, que tem encontros uma vez por semana e, portanto não dá para faltar ou chegar atrasada, de que tem que fazer o portfólio, o diário, porque eles são importantes para a formação... toda essa percepção, se o aluno não entra com ela, ele adquire, porque, em geral, o próprio grupo já vai ensinando sobre a seriedade, o compromisso e eu nem preciso falar. É muito raro eu ter que entrar na discussão. O próprio grupo ensina. Eu não tenho do que reclamar, só elogiar. O caso daquela pibidiana que eu tive que desligar foi muito curioso, porque o próprio grupo foi me apontando que ela estava falhando em relação ao planejamento, que ela não fazia, que ela estava deixando o trabalho para as outras, então, pelo menos nesse grupo de Pibid, elas falam: “ó, não vem deixando trabalho nas minhas costas porque isso, aqui, não é assim não. Não é como na universidade que esse tipo de coisa pode acontecer, você tem que fazer a sua parte, tem que ser séria.”⁴⁵ Isso é chave no trabalho docente. Planejamento é importante, faz parte das aprendizagens.

Agora, para falar formação de professores e eu teorizo sobre isso, penso que é um longo processo que começa com a experiência que a gente tem como estudante. Eu vou te falar um pouco da minha vivência e do que eu sei da literatura na área de formação de professores. Eu entendo que a formação, desde a experiência que eu tive do outro lado, como estudante, na formação inicial, até agora, teve um bom avanço, mas devo te dizer que eu já comecei a dar aula sem ter a formação⁴⁶. Eu não tinha o magistério quando comecei e, na época, acredito que pela profissão ser menos profissionalizada, eu consegui dar aulas. Ainda hoje, você tem pessoas sem formação trabalhando. Então, eu fui aprendendo a ser professora tanto sendo professora quanto na universidade, no curso de Pedagogia. Eu fui tendo essas duas coisas juntas e eu quase sempre achei que o que tinha me formado mais era a boa escola onde eu trabalhei, aquela que me exigia os diários, os relatórios e que tinha reunião de organização da equipe e de grupo de estudo do que a universidade. Essa escola era uma super escola alternativa que ficava em São Paulo, na segunda metade ou começo dos anos de 1980. Hoje, como professora da universidade, eu vejo que foram as duas coisas que me formaram⁴⁷.

⁴⁵ Digo isso porque, na universidade, quando você trabalha em grupo e tem um que não faz nada que colabora com o grupo, os próprios integrantes acabam empurrando, deixando para lá e com isso, o professor às vezes nem percebe que houve esse tipo de ação. Agora, nesse grupo de Pibid, não.

⁴⁶ Quando eu comecei a dar aulas eu estava no primeiro ano do curso de Pedagogia.

⁴⁷ A escola Carlitos me proporcionou um arsenal teórico que me ajudou muito na universidade. Por exemplo, eu aprendi mais de Jean Piaget nessa escola, do que quando eu fui aprender na universidade tanto que a professora ficou espantada quando ela foi me ensinar sobre Piaget e eu já sabia de algumas coisas. Isso porque na escola, eu lia e discutia esse autor, já falava de formação do símbolo e da inteligência na criança, eu já sabia algumas das coisas que ela ia falar. Foi de muito bom nível a formação que eu tive em serviço.

Então, você tem a formação de estudante, a formação inicial, que a minha foi junto com a formação do ser e aprender a ser professora e quando a pessoa começa a dar aulas, é uma enorme aprendizagem e um susto também, tanto que tem toda uma teorização sobre sobreviver aos primeiros anos da docência. Sobre isso, considero que tive muita sorte de ter esse primeiro contato em uma escola que dava formação em serviço. Isso é uma raridade, algo que está cada vez mais raro. Por isso que prezo tanto pelo Pibid, porque ele propicia para a pessoa a possibilidade de colocar o pé na escola e na profissão enquanto ela ainda está na formação inicial. Essa articulação entre teoria e prática fica mais evidente, mais esclarecida, mais compreensível para os alunos em formação. Agora, a formação do professor, em termos de etapa, ela continua ao longo da vida toda, não tem como parar de estudar, porque os desafios, aqui e em qualquer país, isso na literatura do hemisfério norte está presente, o desafio é maior ainda, porque você lê coisas dos grandes autores do hemisfério norte, dos países desenvolvidos e você fala: “eu queria que tivesse pesquisa na escola”. Mas qual é a condição que a gente tem, no Brasil, disso acontecer? São raríssimas as professoras que conseguem fazer e ter uma atitude investigativa, porque para ter investigação, precisa ter tempo, formação e isso não está acontecendo. Não são essas as condições materiais que a gente tem tido.

Portanto, a formação continua ao longo da vida e, quando eu era professora, eu fazia cursos na escola da Vila⁴⁸ e por isso eu sempre falo para os meus alunos que não tem como, ser professor é uma profissão que exige aprendizagem ao longo da vida, não tem como escapar disso, os desafios vão mudando. Um exemplo disso é o de como lidar com as diferentes culturas que se tem dentro da escola. Como ensinar diferentes culturas? Essas coisas são os desafios. A Educação Especial e a inclusão são um outro exemplo. Eu não fui professora de criança com necessidades especiais e não tive isso na minha formação, mas eu supervisiono estágio em que as alunas precisam lidar com isso. Note que isso já um exemplo de um desafio meu como professora formadora. Todas essas dificuldades também são comuns às professoras que estão na Educação Básica. Sobre isso, eu não acho que o curso de Pedagogia aqui da UFSCar forma bem para inclusão, tanto que a gente está buscando parceria com o curso de Educação Especial, com o departamento de Psicologia, eu até tive uma reunião lá, no final de 2015, para estreitar esses laços, porque eu acho que a gente ainda deixa muito a desejar. Formação, portanto, é um processo que começa quando se entra na Educação Infantil e você tem modelos de professores, de relação entre professor e aluno, de como a aprendizagem se dá ou não, você vê bons e maus

⁴⁸ Instituição privada, fundada em 1980 no município de São Paulo. A escola da Vila oferece o ensino nos níveis infantil, fundamental e médio.

exemplos de professores e tudo isso vai ajudar a nos constituirmos professores e a buscar nossos caminhos teóricos e práticos.

Pois bem, eu já falei das dificuldades, do processo de precarização que o Pibid vem passando que tem acompanhado a precarização da docência no país. O que mais? Eu acho que com a saída da professora Maria do Carmo⁴⁹ da coordenação institucional, juro, nunca pensei que as coisas pudessem estar tão nas mãos de uma pessoa. Eu não acho que o problema seja a coordenação institucional, mas a coordenação de gestão aqui no campus. Ela é péssima. Péssima. É um horror trabalhar nessas condições. Por exemplo, estou agora com o caso de uma pibidiana que não recebeu bolsa em dezembro de 2015 e não recebeu a desse mês, janeiro de 2016. Um *e-mail* enviado para coordenadora no dia 17 de dezembro não foi respondido até agora. Eu estou muito brava com isso. Não é a primeira vez que acontece. A gente tem um processo de precarização na Capes, como eu já mencionei anteriormente, mas também o das pessoas não perceberem, não terem o compromisso, porque isso que está acontecendo com essa bolsista, para mim, é um descompromisso, é falta de compaixão, porque é o que ela recebe. Uma gestão não pode ser tão alheia assim. Isso é não se importar com a dor do outro, é não se colocar no lugar do outro. Não dá para você ficar do dia 17 de dezembro de 2015 até hoje, 8 de janeiro de 2016, todos esses dias, sem responder a um *e-mail* institucional. Isso é falta de ética, de *netiqueta*⁵⁰. Eu acho que é possível responder o *e-mail* em um prazo de dois dias, a não ser que você esteja em uma situação de banca ou licença ou o trabalho acumulou ou outra coisa, mas quantos dias? Três semanas! Esse problema não é só comigo, é com todo mundo. Nesse ponto, a professora Maria do Carmo “pegava no pé” da gente e com razão.

Então, é muito difícil gerir um grupo com uma situação como essa. Eu não sei como resolver isso. Está muito difícil trabalhar. E trabalhar sem dinheiro, sem um centavo, ter que pagar do meu bolso no fim do ano as cópias na *Fast Copy*⁵¹, está muito difícil. Muito difícil, mesmo. Essas são as dificuldades, não sei se você queria saber as dificuldades em relação às narrativas, mas eu já coloquei algumas anteriormente, mas o que está “pegando”⁵² no Pibid, são essas questões. Agora, eu não sei, porque é fácil falar quando é o outro que está fazendo, mas eu acho que foi falta de empenho, de esforço para dar um jeito de fazer vir o dinheiro.

Por fim, vou falar das minhas inspirações e experiências teóricas e práticas, principalmente das minhas experiências práticas. Bem, muito do que me inspira no Pibid tem a

⁴⁹ Trata-se da professora doutora Maria do Carmo de Sousa.

⁵⁰ É uma conduta recomendada para a *internet*. Trata-se de alguns pontos que devem ser observados para evitar mal-entendidos em comunicações realizadas via *internet* (*e-mail*, lista de discussões, *chats*, entre outros).

⁵¹ Papelaria localizada no município de São Carlos.

⁵² Termo utilizado para dizer que algo está acontecendo.

ver com a formação que eu tive, que foi bárbara. A minha formação em serviço era muito acompanhada, então, isso é meu modelo. Na escola Carlito, eu tinha duas coordenadoras, profissionais excelentes, que se reuniam comigo todas as semanas para discutir o trabalho, avaliar a semana anterior e replanejar a próxima. Eu ia com o planejamento semanal e escrevia como é que tinha sido as atividades no diário. Na época, eu podia até não escrever todos os dias, mas fazia pelo menos a cada dois ou três dias e, às vezes, no fim de semana. Essa escrita era um balanço do que eu tinha feito. Eu costumava escrever tudo o que eu fazia no mesmo caderno e as coordenadoras liam, discutiam, sugeriam atividades, propostas, encaminhamentos, casos específicos como, por exemplo, a falta de limite com crianças e com grupos. Penso que por mais que o Pibid me lembre dessa formação, nele não é possível ter esse cuidado todo que as coordenadoras tinham comigo, porque eu estava mergulhada na escola, eu estava lá todos os dias, mesmo sem ter terminado o curso de Pedagogia. No Pibid, isso ocorre uma vez por semana. Portanto, minha inspiração, como formadora, vem dessa escola que eu trabalhei, desse perfil de professora, de formação, do que é necessário para formar um professor, de um acompanhamento quase individualizado, quase não, foi individualizado e do trabalho em equipe. Não era só um acompanhamento, uma vez por semana, era um mergulho. Foi uma super formação.

Eu acho que a minha inspiração maior, além de alguns professores que tive na universidade e de outras relações, foi essa escola, a Carlitos. Era uma coisa que borbilhava, talvez tinha a ver com o momento político, final dos anos de 1980 e da ditadura, com manifestações de rua. A gente participava, era uma equipe muito afinada, que estava a fim de fazer o melhor e em condições que, nossa, a gente às vezes começava a trabalhar sem ser registrado e ganhava mal. Minha mãe falava assim: “você vai trabalhar nessa escola? Vai ganhar quase que a mesma coisa que a empregada de casa?” Mas eu aprendi um monte de coisas. Começo de vida profissional é assim, não é de cima que começamos. É preciso “ralar”⁵³ para aprender. Essa escola foi uma grande inspiração até porque, eu estava no segundo ano de faculdade e o que eu sabia de educação? Quase nada. Eu trabalhei uns três ou quatro anos lá. Eu saí e depois voltei. Fui alfabetizadora, dei aulas para uma sala de pré-escola e trabalhava na Educação Infantil. Trabalhei com grupo de alunos entre dois e três anos, depois com alunos na faixa etária dos três aos cinco anos e depois com um grupo de três anos e saí. Quando voltei, eu trabalhei com um grupo de seis anos. Acho que fiquei uns quatro anos no total. Foi bastante tempo. Tempo, inclusive, para eu terminar a minha faculdade. E, nossa, no último ano da

⁵³ Termo utilizado para dizer que algo é sofrido, difícil de aprender ou compreender.

faculdade, eu consegui trabalho como coordenadora. Nem formada eu era. Depois entrei para um outro emprego, já no setor público, de supervisora de creche e eu nem podia ser registrada, porque eu não tinha diploma. Me registraram como “não sei o que administrativo”, mas já exercendo a função de pedagoga em uma equipe multidisciplinar que fazia a supervisão do trabalho educacional nas creches. A minha parte era o trabalho educacional em uma equipe que contava com enfermeira e assistente social, isso na prefeitura de Osasco⁵⁴.

Portanto, eu comecei a trabalhar sem ter a formação como professora, como coordenadora pedagógica, como supervisora, mas era um outro tempo. Eu ia “metendo as caras”⁵⁵. Hoje eu percebo que o povo chega morrendo de medo para fazer o estágio. Nossa, eu sou tão diferente. Nunca tive medo de fazer estágio. “Metia as caras”. Mesmo porque, quando eu fui fazer o estágio, eu já tinha experiência como professora. Hoje eu fico pensando na minha ousadia de, no segundo ano de faculdade, já assumir uma turma e começar a dar aula. Acho que isso é um pouco do perfil da época. Ninguém tinha formação. Ou quase ninguém. Na escola em que eu trabalhava, acho que uma ou duas professoras tinham o magistério, o resto não. Acho que era um pouco o cenário da época, que é diferente de hoje. É isso. Acho que já falei demais.

⁵⁴ Município localizado na região metropolitana de São Paulo.

⁵⁵ Expressão utilizada para dizer que alguém se envolve em algo sem receios, ou seja, se lança aos desafios.

“Acho bastante interessante e promissor um doutorado em uma área de ensino que foque na narrativa que, traduzindo, no “frigir dos ovos”, é saber (mesmo) ler e escrever”

*Quem não se comunica, se trumbica.
(Chacrinha)*

Notas introdutórias

Entrevistei o professor Alexandre, como, ao longo da tese, optei por me referir a ele, no dia 21 de janeiro de 2016. Foi minha segunda entrevista para o trabalho de doutorado. O convite para a entrevista ocorreu porque o professor, apesar de responder negativamente sobre o uso de narrativas, sinalizou, nas observações do questionário enviado aos coordenadores de área de subprojetos, práticas que iam ao encontro da mobilização delas¹.

Apesar de atuar como um dos coordenadores de área do subprojeto de Química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Sorocaba, por residir em Piracicaba, interior do estado de São Paulo, ele preferiu que nossa conversa ocorresse na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, instituição em que atuou por alguns anos.

Neste dia, nos sentamos em uma mesa localizada em um corredor externo ao prédio da recepção da UNIMEP. Por conta disso, o fluxo de docentes, alunos, visitantes, prestadores de serviços e até animais como gato, cachorro, pombas e passarinhos, foi intenso, o que dificultou tanto a minha concentração quanto, aparentemente, a dele. Eu não imaginava que, na verdade, ele não ministrava mais aulas lá. Fui com a ideia de que realizaríamos a entrevista em uma sala ou lugar, onde pudéssemos conversar com tranquilidade, mas não foi o que aconteceu.

Conversamos por, aproximadamente, 50 minutos. O dia estava muitíssimo quente e, apesar das árvores promoverem sombra e, em tempos, uma brisa até que refrescante, o espaço, o clima, o trânsito das pessoas e até mesmo o canto dos pássaros, me deixaram agitada e inquieta. Ao final, parecia que tínhamos estado ali muito mais do que os minutos que se passaram.

Nossa conversa foi bastante truncada. O professor me pareceu uma pessoa muito objetiva e mostrava uma preocupação em contemplar os objetivos que ele entendeu ser os da pesquisa. Ficamos parte considerável do tempo tensionados entre nossos desejos: o meu, de que

¹ No capítulo “*Modos de operar dentro do/pelo Ghoem: notas de um fazer metodológico*”, trataremos mais informações sobre o critério utilizado que possibilitou a entrevista com o professor Alexandre.

ele pudesse contar algumas vivências e práticas sem prender-se muito à temática da tese; e o dele, de falar na direção de que, para ele, era o que eu queria ouvir.

Cada vez que iniciava sua fala na direção de um cartão temático, ele me perguntava: “em que sentido você quer que eu fale?”. Para mim, talvez não pelos mesmos motivos, mas ele me parecia tão inquieto quanto eu. Conforme a entrevista acontecia, minha dificuldade de concentração e foco, aumentavam. Ao mesmo tempo que eu tentava me concentrar no que o professor falava, também me perdia em meio aos meus pensamentos sobre o excesso de ruídos na gravação do áudio, que iria dificultar a transcrição, o receio em ver muitas pombas bem em cima da mesa em que estávamos, sobre como deveria retornar na rodovia, já que parte dela estava interditada e que, talvez, eu estivesse expondo o professor em uma situação em que ele não gostava e da qual queria se livrar.

Passado esse momento da entrevista, enquanto eu retornava para São Carlos, no carro, sozinha, fui pensando sobre o que havia acabado de acontecer. Meu sentimento em relação à entrevista era muito diferente da anterior. Não que tenha sido algo ruim, mas me incomodou. Durante o encontro, fiquei com a impressão de estar “cutucando” feridas e por isso, talvez, eu tenha me sentido tão limitada e com tantas dificuldades em dar continuidade e questionar pontos que eu gostaria que ele desenvolvesse mais em sua fala.

Entre o período que antecedeu a entrevista e a assinatura da carta de cessão, trocamos cerca de 18 *e-mails*. Nesses “entres”, o professor foi bastante participativo e solícito. Em certo momento, inclusive, se prontificou a me ajudar a encontrar outros documentos que diziam sobre o Pibid da UFSCar. Ele chegou a me colocar em contato com pessoas que estavam envolvidas burocraticamente com o Pibid na instituição e, por isso, poderiam, de algum modo, me ajudar com documentações. Virtualmente, foi outro colaborador.

Alexandre Donizete Martins Cavagis

Meu nome é Alexandre Cavagis, sou professor do curso de licenciatura em Química do campus de Sorocaba² da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. Neste ano de 2016, completam vinte anos em que trabalho como professor. Além do bacharelado em Química Tecnológica, também completei o curso de licenciatura em Química, ambos na Universidade

² Município situado no interior do estado de São Paulo e distando, aproximadamente, 87 km da capital do Estado. Sorocaba, juntamente com a Grande São Paulo, a região metropolitana de Campinas e a Baixada Santista, formam o chamado Complexo Metropolitano Expandido, uma megalópole que já ultrapassa os 30 milhões de habitantes.

Estadual de Campinas, Unicamp. Sou mestre³ e doutor⁴ em Biologia Funcional Molecular, também pela Unicamp. Além disso, sou doutor em Bioquímica pela University of Groningen⁵, RUG, da Holanda. Durante quinze anos, fui professor no Ensino Médio e em cursinhos pré-vestibulares. Em meados dos anos 1990, iniciava minha carreira docente na cidade de Piracicaba⁶, no Centro Educacional Luiz de Queiroz, CLQ⁷. Embora eu não tenha vindo a concluir minha Pós-graduação na área específica de Educação Química, as inúmeras vivências em sala de aula, ao longo desses vários anos de magistério bem como a convivência diária com os alunos, me proporcionaram experiências valiosas na prática do ensino de Química.

Desde 2015, ministro um curso de extensão em formação continuada, em parceria com a Prefeitura Municipal de Piracicaba, intitulado “Curso Interdisciplinar de Formação Continuada para Professores de quinto ano da Rede Pública Municipal de Piracicaba”⁸. Esse projeto, com duração de dois anos e oitenta horas-atividade, deverá formar cerca de 100 professores do ensino público fundamental. O objetivo principal do curso é harmonizar diferentes áreas do conhecimento, buscando preencher possíveis lacunas na formação desses docentes, especialmente aquelas relacionadas às áreas de Ciências como: Matemática, Astronomia, Geologia, Física, Química e Biologia. Além disso, busca-se uma articulação com a História do Brasil, Geografia e Geopolítica, por meio de temas geradores⁹ que estimulem esses educadores a preparar aulas práticas de Ciências, que envolvem temas de profundo interesse na sociedade moderna como, por exemplo, os relacionados à Energia, Meio Ambiente e Sustentabilidade. O curso é composto por aulas teóricas, oficinas práticas e saídas de campo para atividades envolvendo Astronomia, Geologia e Ciências.

Cumprе salientar que uma grande parcela dos professores de Ensino Fundamental I apresentam lacunas de formação, as quais acabam dificultando-lhes bastante ensinar conceitos científicos, principalmente quando se tratam de Astronomia, Biologia, Química e Física.

³ CAVAGIS, A. D. M. **Influência de alterações conformacionais na atividade da fosfatase ácida de sementes quiescentes de soja**. 2001. Dissertação (Mestrado em Biologia Funcional e Molecular). Instituto de Biologia, Unicamp, Campinas, 2001.

⁴ CAVAGIS, A. D. M. **Modulação de MAPKs em células de leucemia humana induzidas a apoptose e diferenciação**. 2005. Tese (Doutorado em Biologia Funcional e Molecular). Instituto de Biologia, Unicamp, Campinas, 2005.

⁵ CAVAGIS, A. D. M. **Mechanisms of drug-induced apoptosis in human leukemia**. 2006. Tese (Doutorado em Bioquímica). University of Groningen, Unicamp, Holanda, 2006.

⁶ Município situado a noroeste do estado de São Paulo e distando, aproximadamente, 164 km da capital paulista.

⁷ Localizado no município de Piracicaba, São Paulo. O colégio foi fundado no início dos anos 60 e atualmente atua desde o ensino básico até o pré-vestibular.

⁸ Este curso começou a ser planejado em 2013 e iniciou suas atividades em março de 2015, com uma aula inaugural. O encerramento do curso está previsto para dezembro de 2016.

⁹ Apesar desta expressão caracterizar muitos trabalhos que se fundamentam na perspectiva freireana, isso não é o meu caso. Os temas geradores são, no contexto desta proposta, temas elencados por nós para que sejam discutidos com os professores cursistas.

Pretendemos, então, nesse curso de extensão, permitir que os professores possam superar esse “medo” de trabalhar as Ciências com as crianças, promovendo-lhes uma alfabetização Científica que será muito importante para esses futuros cidadãos. Normalmente, no Brasil, o Ensino Fundamental I acaba se limitando muito ao “ensinar a ler, escrever e fazer operações básicas”, em grande parte, devido à falta de formação Científica adequada dos professores que estão ministrando aulas nesse nível. O curso foi totalmente planejado e concebido, desde 2013, juntamente com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação de Piracicaba, com base nos assuntos que constam no caderno¹⁰ curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal, como, por exemplo, na Matemática: mínimo múltiplo comum (m.m.c.), máximo divisor comum (m.d.c.) etc.

No Ensino Superior, fui professor na Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep, de 2006 a 2010, ministrando principalmente as disciplinas de Bioquímica para diferentes cursos de Graduação: Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Nutrição, Fisioterapia, licenciatura em Química e Química Industrial. Também trabalhei por dois semestres na Escola de Engenharia de Piracicaba, ministrando Química Geral para os cursos de Engenharia Civil e Mecânica. Em maio de 2010, ingressei na UFSCar, onde tenho trabalhado com as disciplinas de Bioquímica e Química Orgânica, para os cursos de licenciatura em Química e Ciências Biológicas.

De 2013 a 2015, tive a grata oportunidade de coordenar o Programa de licenciaturas Internacionais, PLI. Nesse período, contribuímos em uma parceria que formou cinco estudantes com dupla titulação em licenciatura em Química: uma pela Universidade de Coimbra, em Portugal, e outra pela UFSCar. Assim sendo, meu foco de interesse nos últimos anos na universidade tem sido a formação de professores. Nessa perspectiva, em 2011, surgiu a oportunidade de trabalhar como coordenador de área do subprojeto “Ciências” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, no qual pude orientar 21 bolsistas, ao longo de quase cinco anos. Entre 2011 e 2013, no subprojeto “Ciências”, tínhamos uma equipe composta por alunos da Física, da Química e da Matemática, diferentemente do subprojeto “Interdisciplinar” que envolve mais áreas. Naquela época, orientamos¹¹ os bolsistas licenciandos em duas escolas, localizadas em bairros quase que diametralmente opostos da

¹⁰ Material didático distribuído aos alunos do Ensino Fundamental da rede municipal de Piracicaba com o intuito de auxiliá-los no desenvolvimento das competências curriculares.

¹¹ No subprojeto de 2011, o de Ciências, além do coordenador de área, no caso eu, havia outros três professores que colaboravam como voluntários, a saber: a professora Luciana Camargo de Oliveira, o professor Tersio Guilherme de Souza Cruz e o professor Geraldo Tadeu Souza. Porém, no Edital de 2013, não houve mais a possibilidades de participações de docentes voluntários. Então, nesse novo Edital, eu fiquei como coordenador do subprojeto da Química, a professora Luciana e o professor Tersio, tornaram-se coordenadores de área dos subprojetos Interdisciplinar e Física, respectivamente e o professor Geraldo, deixou de participar do Pibid.

periferia de Sorocaba: na Escola Estadual Francisco Camargo César, no bairro Vila Helena e na Escola Estadual Monteiro Lobato, no bairro Itanguá, esta última mais próxima do campus Sorocaba da UFSCar. Em 2014, iniciamos as atividades de um novo edital do Pibid, agora coordenando um subprojeto mais específico da área de Química, que envolveu seis estudantes de licenciatura em Química, com atividades na Escola Estadual Professor Benedicto Leme Vieira Neto, localizada no pequeno município de Salto de Pirapora¹², que fica relativamente próximo ao campus Sorocaba da UFSCar.

Nesse novo Edital do Pibid, três escolas receberam os bolsistas: além da Escola Estadual Benedicto Leme Vieira Neto, a Escola Municipal Doutor Getúlio Vargas, que fica na região central de Sorocaba e a Escola Estadual Professora Selma Maria Martins Cunha, que fica em Votorantim¹³. Um fato interessante é que Salto de Pirapora fica mais perto da UFSCar do que as escolas do centro de Sorocaba, isso porque a UFSCar fica em uma região mais retirada de Sorocaba, próxima a Votorantim, Salto de Pirapora e Piedade¹⁴. Nosso foco de trabalho, no subprojeto Química, tem sido as oficinas experimentais. Ficou evidente, durante esses anos de magistério e também no Pibid, que é possível alcançar bons resultados de aprendizagem trabalhando com experimentação no ensino de Química. Nessa perspectiva, buscamos não somente ir até a escola e, meramente, apresentar um fenômeno visualmente atrativo para os alunos. A ideia sempre foi colocar os bolsistas de licenciatura em Química diante de uma proposta pedagógica diferenciada, mas que também permita trabalhar em consonância com o professor da disciplina de Química da escola, montando oficinas experimentais que possam englobar temas interdisciplinares, principalmente relacionados à Química Ambiental, mas que também estejam dentro do currículo dos alunos, isto é, que façam parte da programação curricular orientada pelo caderno¹⁵ do professor. Em 2014 e 2015, conseguimos implementar oficinas experimentais nas três séries do Ensino Médio da escola e para o nono ano. Em tais atividades, planejamos ações que se encaixassem com assuntos que o professor da disciplina também estivesse trabalhando naquele momento, além de dar formação inicial aos licenciandos do Pibid, confrontando-os com a realidade escolar e com as problemáticas encontradas nas relações de ensino e aprendizagem da disciplina que eles futuramente irão ministrar.

¹² Município do interior paulista, localizado a 121 km da capital do Estado. Salto de Pirapora foi fundada em 1906, tornou-se distrito de Sorocaba em 1911 e, em 1955, foi emancipada.

¹³ Município do interior paulista, que pertence a região metropolitana de Sorocaba, São Paulo.

¹⁴ Município localizado na região metropolitana de Sorocaba, Sp.

¹⁵ Trata-se de um material didático distribuído pelo Governo do Estado de São Paulo por meio do programa São Paulo Faz Escola, aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com o intuito de auxiliá-los no desenvolvimento das competências curriculares.

A meu ver, o Pibid, assim como outras iniciativas visando à formação de professores, é uma luta contínua. Para realizar ações bem-sucedidas na escola, há de se enfrentar diversos fatores, tais como a grande defasagem e falta de base dos alunos. O *déficit* formacional que eles apresentam, chega a ser assustador e, em alguns casos, essas deficiências acabam se arrastando até a universidade, onde se observa alunos ingressando na graduação com grande dificuldade de leitura e escrita. Isso sem mencionar que muitos alunos, que hoje estão na universidade, mal conseguem interpretar ou elaborar um texto narrativo. Muitos deles têm acessado o Ensino Superior sem o mínimo de conhecimento básico necessário para que possa acompanhar o curso adequadamente. Essa dificuldade de leitura e escrita, apresentada por uma parcela significativa do corpo discente das universidades privadas e públicas, é preocupante e, quando tratamos de alunos de licenciatura, acaba se formando um “ciclo vicioso”, pois um professor com graves problemas de formação¹⁶ não terá condições, no futuro, de formar bons pupilos¹⁷.

Exemplos desse problema de formação na leitura e escrita são frequentemente observados também na Pós-graduação: muitas teses e dissertações são apresentadas com problemas ortográficos, de coerência e coesão, e muitos orientadores acabam não dando a devida importância ao uso correto da língua, até porque, são raros os casos em que a tese é submetida à correção ortográfica por um professor de Língua Portuguesa, fato que, a meu ver, deveria ser obrigatório antes de publicar qualquer trabalho no nosso idioma. Boa parte dos diferentes textos que eu costumo receber, apresentam problemas de coerência e coesão, sejam eles portfólios reflexivos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, projetos etc., os quais, muitas vezes, tornam praticamente impossível atribuir sentido àquilo que o autor efetivamente pretende expressar. Esses problemas de leitura e escrita são, sem dúvida, lacunas formacionais em Leitura e Produção de Textos.

Acho bastante interessante e promissor um doutorado¹⁸ em uma área de ensino que foque na narrativa que, traduzindo, no “frigor dos ovos¹⁹, é saber (mesmo) ler e escrever, pois, durante a vivência que tive com inúmeros alunos de diferentes cursos e idades, ao longo dos últimos vinte anos, ficou evidente que a leitura e produção de textos gera dificuldade geral, ou seja, as pessoas têm muito problema para se expressarem, sobretudo textualmente. É muito comum, por exemplo, você ler parágrafos inteiros sem sentido, nos quais o autor começa a

¹⁶ E a formação a que me refiro aqui é no sentido mais amplo, isto é, desde a infância.

¹⁷ Informalmente, o termo “pupilo” é utilizado para dizer de crianças ou adolescentes que são acompanhados de um ‘tutor’, neste caso, o professor, durante seu desenvolvimento.

¹⁸ Trata-se do Doutorado de Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, estado de São Paulo, sob orientação da professora Heloisa da Silva, no qual está narrativa é parte da produção de dados da pesquisa.

¹⁹ Expressão utilizada para dizer de uma conclusão.

introduzir uma ideia e, “de repente”, ponto final! Isso sem mencionar erros ortográficos, gramaticais, de emprego correto da crase, além dos já mencionados problemas de coerência e coesão textual. O processo pleno de formação em leitura e escrita é crucial para o desenvolvimento da cidadania de qualquer indivíduo, pois o pleno domínio da expressão verbal, traduzido, por exemplo, em uma boa escrita e no adequado emprego da língua culta, sem dúvida alguma, abre muitas portas na sociedade. Além do treino com a escrita, o domínio da língua também estimula processos reflexivos, permitindo que o indivíduo interaja de maneira muito mais plena e independente na sociedade.

Considerando a organização social e educacional da atualidade, essas dificuldades de leitura e escrita têm se originado desde a Educação Básica, uma vez que é notório que muitos alunos terminam o Ensino Fundamental lendo e escrevendo de maneira sofrível, sendo que uma pequena parcela acaba se formando com o domínio da Língua Portuguesa e interpretação textual desejáveis para esse nível. No caso específico do Pibid, são raros os subprojetos, especialmente aqueles das áreas das Ciências Físicas, Químicas e Biológicas, que planejam atividades voltadas especificamente para encaminhar problemas de leitura e produção textual, porque as atividades inerentes e específicas de cada subprojeto acabam tomando a maior parte do tempo disponível para se trabalhar com os alunos nas escolas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, e o órgão interno que regulamenta e fiscaliza o Pibid na UFSCar²⁰ recebem anualmente relatórios de prestação de contas das atividades realizadas na escola. Considerando certas limitações no calendário escolar e todas as outras demandas do subprojeto, acaba se tornando difícil propor atividades diretamente ligadas à leitura e produção de textos, exceto a produção de portfólios reflexivos sobre as atividades realizadas nas escolas e textos relacionados a apresentações dos trabalhos desenvolvidos.

Em relação aos portfólios, eu geralmente costumo fazer uma correção bastante minuciosa no texto, repassando-o aos licenciandos para que corrijam e me entreguem novamente. Assim, acaba não sobrando tempo suficiente para uma discussão mais ampla e aprofundada dos textos em si, até porque cada portfólio é muito extenso, apresentando uma descrição detalhada e reflexiva sobre todo um semestre de trabalho, uma vez que eu sempre peço que os alunos sejam bastante minuciosos e reflexivos em seus textos, não havendo, portanto, um *feedback* aprofundado sobre produção textual. Além dessa questão do tempo, se a gente for analisar o texto minuciosamente, geralmente encontrar-se-ão problemas textuais em quase todos os parágrafos, o que acaba inviabilizando um atendimento individual no sentido de

²⁰ Trata-se da Comissão de Acompanhamento do Pibid, CAP, comissão responsável pelas atividades e avaliação interna do Pibid da UFSCar.

discutir com esses alunos sobre produção textual e práticas narrativas²¹. Apesar de parecer absolutamente óbvio, no meu entendimento, problemas relacionados à leitura e escrita só se resolvem com efetiva dedicação à leitura e escrita pelos estudantes, o que é difícil, especialmente nessa era tecnológica em que vivemos. Hoje em dia, é raro encontrar pessoas que dominem bem leitura e escrita, em grande parte pelo fato de as pessoas não dedicarem mais o tempo necessário à escrita e não terem mais tanta paciência para pegar livros, nem que sejam romances para ler, conseqüentemente, não desenvolvendo mais de maneira plena as habilidades necessárias para produzir textos de qualidade. O curso de Química, por exemplo, exige relatórios nas disciplinas práticas de laboratório, mas mesmo nesses casos, as cópias acabam contribuindo para que o aluno não aproveite mais essa oportunidade que a vida está lhe reservando para desenvolver sua capacidade de produzir bons textos. Infelizmente, essa é uma realidade que nós não gostaríamos que existisse, mas que existe.

Além da questão textual, também percebo em vários casos dificuldades em conceitos básicos de Química e até mesmo ideias distorcidas dos alunos de licenciatura sobre o que é ensinar e qual é o papel do educador. No Pibid, sempre abrimos espaço para esse tipo de discussão, não apenas sobre os aspectos didáticos e específicos da disciplina, mas também sobre aqueles que são inerentes às várias esferas da escola, que vão desde a administração escolar até a visão que cada licenciando tem sobre a Educação e as expectativas dos licenciandos sobre ser professor. Constantemente estamos na escola com a supervisora e os bolsistas, em reuniões de grupo que são semanais e isso tem sido, vamos dizer, impactante, porque uma parcela considerável dos alunos que ingressam nos cursos de licenciatura – e isso é um dado triste para nós que queremos formar professores – acaba desistindo em algum momento de ser professor. Na verdade, os alunos que de fato se tornarão professores correspondem a um subconjunto minoritário dentre os ingressantes nos cursos de licenciatura que efetivamente permanecem no curso, porque nós sabemos que a evasão nos cursos de licenciatura é muito grande.

Assim, nessas reuniões, discutimos muitos aspectos sobre a profissão, mas não costumamos discutir a prática narrativa em si, não havendo nenhum tipo de ação que seja, especificamente, voltado para isso. E, como já citado, isso demandaria um tempo que a gente acaba usando para planejar e colocar em prática as atividades na escola. Seria muito importante que eles tivessem esse tipo de orientação, mas eu acho que só orientações não bastariam, seria preciso que o aluno realmente quisesse buscar se aperfeiçoar na comunicação e expressão, mas isso depende, fundamentalmente, da real vontade de cada um.

²¹ Estou entendendo as práticas narrativas como a ação de como colocar as ideias no papel, efetivamente.

Como já circunstanciado, a formação de professores tem sido o meu foco principal de trabalho na universidade nos últimos anos. Eu concluí o mestrado e doutorado em Bioquímica, mas sou formado em Química e, como fiz licenciatura e fui professor por um bom tempo, quando eu falo em formação, é impossível não associar isso à formação de professores de Química e Ciências. A meu ver, uma formação mais completa é o que realmente falta para boa parte dos professores. Formação específica, na área em que leciona e também formação em comunicação e expressão. Na disciplina de Química, por exemplo, temos muitos professores de diferentes áreas atuando, e isso se deve, em grande parte, à falta de interesse em ser professor de boa parte dos estudantes que estão cursando as licenciaturas específicas. Recentemente, foi feita uma pesquisa que demonstrou que as vagas nos cursos de licenciatura no Brasil, caso todos se formassem, seriam suficientes para suprir as necessidades de professores no País, mas o fato é que, por vários motivos, a falta de interesse pela profissão tem feito com que a evasão nas licenciaturas seja muito grande, além do que muitas vagas acabam não sendo preenchidas e muitos formados em licenciatura acabam optando por atuar em outras funções que não no exercício do magistério. Uma possibilidade para ajudar a resolver parte dessa questão seria a universidade pública se aproximar mais do Ensino Fundamental, por meio de cursos de formação que ajudem aos professores da Educação Básica a formar melhor as crianças, levando a um ciclo virtuoso que permitirá melhores alunos acessando as universidades e, conseqüentemente, melhores profissionais (inclusive professores) no futuro.

Muitas vezes, a formação continuada de professores no Brasil prioriza os aspectos pedagógicos e sociais e acaba sobrando pouco espaço à formação técnica continuada. Por exemplo, pressupõe-se que se o professor tiver acesso às teorias de ensino e aprendizagem ele conseguirá ensinar melhor a tabuada para os alunos do Ensino Fundamental, mas desconsidera-se o fato de que esse professor possa, por exemplo, não saber bem tabuada. O nosso curso de licenciatura em Química, por exemplo, concebido no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais, Reuni, tem quase que metade de sua carga de disciplinas relacionadas à prática de Ensino de Química, o que é muito bom, mas não podemos esquecer que o aluno tem chegado à universidade com muito pouca base técnica, proveniente de um Ensino Médio público que normalmente é fraco, salvo exceções, de um sistema educacional instável e que sofre com greves recorrentes, o que acaba restringindo o aprofundamento técnico nas disciplinas específicas da área de Química. Assim, como é que estudantes com esse perfil podem cursar Eletroquímica avançada na graduação, se jamais viram uma pilha básica na disciplina de Química no Ensino Médio, pois mal tiveram aulas dessa matéria? Para piorar, a carga horária de Química tem sofrido reduções ao longo dos últimos

anos, especialmente nas escolas estaduais. Dessa forma, me parece um paradoxo priorizar disciplinas de práticas de ensino, se os alunos não têm formação consistente sobre aquilo que vai ser ensinado. Cumpre salientar que a formação pedagógica sem dúvida alguma não é menos importante do que a técnica acadêmica, mas eu acho que a formação técnica e acadêmica na disciplina em que o professor irá atuar é crucial para que ele possa aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas para preparar um bom curso.

Frente a essa problemática, não há como chamar esses alunos, individualmente, e tentar suprir suas dificuldades técnicas. Nessa mesma linha de raciocínio, grande parte dos professores que atuam na Educação Básica, com formação específica em Pedagogia, não recebeu formação específica para ensinar Astronomia e Ciências Físicas e Biológicas para as crianças. O fato é que não se pode usar a desculpa de que a criança não se interessa ou não gosta dessas áreas. *O Show da Luna*²², por exemplo, é um desenho criado por brasileiros, mas que foi lançado primeiramente nos Estados Unidos, no *Discovery kids*²³ e que superou em audiência o desenho da Peppa²⁴. Então, se você assistir ao *Show da Luna*, você verá que a Luna é uma menina ansiosa para descobrir o que está por trás dos fenômenos naturais e os “porquês” das coisas relacionadas às Ciências. Então, o que falta, realmente, é formação para os professores da Educação Básica, para que eles possam iniciar essas crianças mais precocemente nas Ciências. Por exemplo, ensinar as crianças a raciocinarem matematicamente, isto é, o professor deve ser capaz de ensinar não somente a resolver algoritmos e problemas repetitivos, mas relacionar e associar toda a Matemática (e não é pouca) presente no nosso dia a dia. E é por isso que, nesse curso de extensão que eu faço junto à Prefeitura de Piracicaba, a Matemática é uma das áreas prioritárias. Nesse sentido, por que não usar lógicas metodológicas alternativas para ensinar? Porque, de um modo geral o professor não tem ampla formação para isso. Por conforto, segurança, e principalmente, falta de uma formação mais aprofundada, muitos professores simplesmente reproduzem as metodologias descritas nos livros didáticos e que, muito frequentemente, advêm de livros didáticos mais antigos. No nosso curso de extensão, por exemplo, a gente percebe nitidamente que muitos professores têm dificuldades reais em conceitos básicos que eles são responsáveis por ensinar às crianças. Para eles, muitos cursos de formação são um verdadeiro “pé no saco”²⁵, abordando principalmente teorias de aprendizagem. Por esse motivo, muitos cursos de formação continuada de professores acabam

²² Trata-se de uma série de animação, brasileira, lançada nos Estados Unidos e disponibilizada, somente, nos pacotes de tv por assinatura.

²³ Canal de televisão por assinatura, voltado para as crianças.

²⁴ Trata-se de *Peppa Pig*, uma série de desenhos animados, britânica, voltada para crianças em idade pré-escolar.

²⁵ Expressão utilizada para retratar um sujeito ou uma situação enfadonha.

esbarrando no fracasso, porque há uma dissonância entre aquilo que o curso oferece e os problemas de formação que os professores têm medo de expor. Nas aulas de Matemática que oferecemos no curso, por exemplo, ficou claro que boa parte dos professores não sabia mínimo múltiplo comum e máximo divisor comum. Então, como ensinar um conceito (mesmo que básico) sem sabê-lo verdadeiramente?

Nesse contexto, o Pibid tem sido um espaço formativo que propicia construir uma relação de muita proximidade com o licenciando, estreitando sua relação com a escola, seu futuro ambiente de trabalho. Claro que também há dificuldades como, por exemplo, a insegurança de alguns professores que, muitas vezes, se sentem incomodados pelo fato de ter um estudante de licenciatura em sua sala de aula; muitas vezes, por exemplo, o professor é formado em Biologia, mas dá aula de Química, porque, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, nós sabemos que se ele tiver habilitação em Ciências ele pode lecionar Química também. Por outro lado, esse professor tem medo da possibilidade de expor suas limitações aos estudantes de Química. Por isso, no Pibid, essa relação de abertura entre o professor da disciplina e os licenciandos, precisa ser constantemente trabalhada, porque você necessita vencer essa insegurança que muitas vezes existe. Nesse contexto, o desafio do coordenador de área é mediar e organizar as relações de trabalho, propiciando a consonância entre os diferentes partícipes do Programa. Trata-se de um espaço bastante rico e o objetivo final é atingir os alunos da escola, envolvendo-os e estimulando-os a ponto de colocarem a “mão na massa”²⁶ nas oficinas experimentais. Nessa perspectiva, O Pibid da UFSCar tem sido uma referência nacional. Tomamos conhecimento disso porque a coordenadora institucional, anterior, do Pibid da UFSCar, a professora Maria do Carmo de Sousa, nos dava essa referência sempre que retornava das reuniões de coordenadores institucionais em Brasília²⁷. Enquanto coordenadores de área, nós nos reunimos constantemente na universidade e procuramos trabalhar sempre com base nas diretrizes gerais do projeto institucional.

Para finalizar, o que mais me motiva hoje é investir em cursos de formação para professores do Ensino Fundamental, pois percebo que a universidade chega muito pouco para eles. Muito se fala na necessidade de uma boa formação no Ensino Médio, principalmente em Matemática, Física, Química, Biologia e Astronomia, mas muito pouco é investido na alfabetização Científica de crianças no Ensino Fundamental. É interessante mencionar que, se você entrevistar alunos ingressantes nas licenciaturas e perguntar sobre o que os motivou a optar pela licenciatura, grande parte irá apontar que foi um professor com quem ele teve aula e que o

²⁶ Expressão utilizada para se referir a uma iniciativa, seja ela uma atividade, um trabalho ou tarefa.

²⁷ Capital Federal.

marcou bastante, de forma positiva, naquela disciplina. Portanto, eu acho que a figura do professor, nessa faixa etária do Ensino Fundamental I, principalmente no 5º ano, é um referencial importante para a construção do caráter e da cidadania dessas crianças e, nesse sentido, nós precisamos formar melhor esses professores para que eles possam servir desde cedo de inspiração aos futuros candidatos aos cursos das áreas tecnológicas, mesmo porque, se nada for feito, nosso país irá sofrer ainda mais com a crise de mão de obra qualificada. A universidade, por sua vez, deve descer um pouco do “pedestal” dos cursos de Pós-graduação e olhar com mais carinho para a graduação. Todo pesquisador deseja orientar alunos bem formados na Pós-graduação, mas muitos dão pouco valor aos próprios cursos que ministram na graduação, ao mesmo tempo em que reclamam que estão recebendo alunos no mestrado que “não sabem nada”. Dessa forma, tenho procurado melhorar e aprofundar cada vez mais os cursos que ministro na graduação, vislumbrando formar profissionais qualificados, seja para a indústria ou para a Pós-graduação, mas principalmente, professores qualificados e que sejam capazes de estimular as crianças para as áreas Científicas o mais precocemente possível.

“Então, eu acho que as narrativas acabam se constituindo em ações narradas em processos formativos”

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

Notas introdutórias

A entrevista com a professora Fernanda, como irei me referir a ela ao longo da tese, ocorreu no dia 18 de fevereiro de 2016, em sua sala, de portas fechadas, no Departamento de Física, Química e Matemática, DFQM, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Sorocaba. O convite ocorreu porque, no questionário enviado aos coordenadores de área de subprojetos, no item que perguntava sobre o uso (ou não) de formas narrativas no subprojeto coordenado por ela, a professora respondeu positivamente e, por isso, nosso interesse em realizar a entrevista.

O ambiente era acolhedor e arejado. Assim que se entra na sala, à direita, encostada na parede, há uma mesa redonda com duas ou três cadeiras. Sobre ela, estavam alguns materiais, como, por exemplo, rascunhos, canetas e um roteiro de produção de portfólios, que a professora separou para me mostrar e comentar durante a entrevista.

Ao fundo, encostada na parede com a janela, estava uma mesa repleta de livros de Mikhail Bakhtin e de outros autores que discutem sua obra. No espaço entre essas duas mesas, fica a da professora, repleta de documentos que, segundo ela, fazia parte do planejamento das aulas do primeiro semestre letivo de 2017, que estava por iniciar.

Conversamos por, aproximadamente, 1 hora e 15 minutos. Ela havia se preparado para a entrevista e, como já sabia quais seriam os cartões temáticos, na mesa redonda onde sentamos, ela os organizou em fila, começou a dizer sobre eles da esquerda para a direita e, conforme julgava que havia finalizado a fala referente ao cartão, virava - o na mesa e passava para o próximo.

Ao longo da nossa conversa, talvez por suas vivências como mediadora nas relações entre universidade e escola, nos projetos que desenvolveu na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, ou mesmo por sua familiaridade para falar de suas práticas no subprojeto

Interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, da UFSCar de Sorocaba, Fernanda conduziu o ritmo e rumos da entrevista.

O tom de voz e tranquilidade com que a professora se expressava, me fez pensar que estava acompanhando sua narrativa que, o tempo todo, trazia conceitos de Bakhtin. Além disso, ela foi extremamente didática. Fez desenhos, escreveu em um papel o nome de cada professora supervisora, sua área de atuação e quem eram os pibidianos que trabalhavam com ela na escola e de que curso eram. Entretanto, no momento da transcrição e textualização, percebi muitos pontos precisavam ser elucidados.

Nessa direção, o contato pós-entrevista foi extremamente relevante. A professora Fernanda trabalhou comigo diretamente na constituição da textualização e trocamos, aproximadamente, 27 *e-mails* que dizem sobre o processo de ida e vinda do material produzido (áudio, transcrição e textualização). Tanto o momento da entrevista quanto aqueles que o permeiam foram interessantes, visto que houve cumplicidade e cuidado de ambas as partes.

A relação e o diálogo que estabelecemos, fez com que eu me sentisse mais próxima dela e, por isso, não hesitei em questionar e pedir ajuda sobre aspectos narrados que, para mim, ainda não estavam esclarecidos.

Fernanda Keila Marinho da Silva

Pode ser que, como você mesma comentou, eu fale coisas misturadas, porque está tudo mais ou menos interligado. Eu me formei, em 1998, em Biologia, no curso de licenciatura, na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Depois de um ou dois anos, por conta de já ter participado, na Geociências, de um grupo de formação de professores, com o professor doutor Maurício Compiani que, agora, atua na Faculdade de Educação da Unicamp, acabei entrando no mestrado em Geociências, que era voltado para a Educação em Geociências. Então, foi isso, eu fiz o mestrado no ano de 2000. Assim que terminei o mestrado, entrei para o doutorado, no mesmo instituto. Tanto no mestrado quanto no doutorado, tive como foco investigativo o projeto formativo de Geociências, que era coordenado pelo professor Maurício. No mestrado¹, fiz uma análise dos livros didáticos que as professoras do projeto utilizavam e, no doutorado²,

¹ SILVA, F. K. M. da. **Análise das Imagens Geocientíficas em Livros Didáticos de Ciências**. 2002. 221f. Dissertação (Mestrado em Geociências). Instituto de Geociências, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2002.

² SILVA, F. K. M. da. **Rastros e apropriações no Projeto Geociências e a Formação de Professores em Exercício no Ensino Fundamental**. 2009. 310f. Tese (Doutorado em Geociências). Instituto de Geociências, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2009.

uma avaliação pós fato³ desse projeto, que se encerrou, acredito eu, em 2000 e que, inclusive, teve apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Fapesp.

Acho que o trabalho, não com a narrativa especificamente, porque eu nunca entrei nesse estudo de modo mais teorizado, sobre o que é narrativa e de como a gente conceitua isso, mas, no doutorado, eu começo com uma análise discursiva usando Bakhtin⁴. Inclusive, agora, se você olhar sobre a minha mesa, ela está cheia de livros do Bakhtin, porque estou tentando voltar a estudar enquanto não começam as aulas. Então, de todo o modo, tudo o que as pessoas narram, eu entendo como discurso e, isso, para o Bakhtin, é linguagem. Quero dizer, então, que uma coisa é a outra, mas basicamente, o fundamento da vida cotidiana é a linguagem. Portanto, eu não sei definir o que é narrativa, mas o cuidado com a linguagem eu sempre tive. Portanto, o Bakhtin seria, hoje, para mim, um eixo, que é a metodologia. Eu o vejo como um autor que me ajuda a pensar metodologicamente, sempre pelo diálogo e seguindo o pressuposto de que existem vozes diversas que constituem a linguagem. Esses discursos que, por sua vez, são permeados por questões ideológicas, por contextos históricos, sociais, econômicos etc. Então, minha inspiração, vem por conta dessa formação.

Depois que me formei doutora, em 2009, eu comecei um pós-doutorado, lá na Unicamp, já em 2010. Eu fiquei um ano analisando um outro processo de formação de professores, o Projeto Ribeirão Anhumas na Escola e, no final de 2010, eu passei em um concurso na Universidade de São Paulo, USP, na cidade de Ribeirão Preto⁵, onde fiquei trabalhando por dois anos. Em 2012, prestei o concurso, aqui, na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Sorocaba⁶ e, em janeiro de 2013, eu já estava atuando. Essa coisa de eu sair da USP e vir para a UFSCar ocorreu por conta do meu marido estar em Sorocaba e, por isso, tanto eu quanto ele viajávamos muito, todo final de semana, ou ele ia para Ribeirão Preto ou eu vinha para Sorocaba. Então, estava muito complicado e eu acabei prestando o concurso aqui, passei e estou desde então. Portanto, um pouco do meu contexto formativo é esse.

Agora, as minhas inspirações para todo o trabalho de pesquisa e para aquele que eu desenvolvo no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, vêm em função de todo esse contexto formativo que começa, lá na Geociências, com a Iniciação Científica, o

³ A expressão “pós fato”, diz do objetivo principal da tese que foi reconstruir o processo formativo vivido pelas professoras participantes do Projeto Geociências a partir da reflexão sobre os principais aspectos teóricos metodológicos do Projeto.

⁴ Trata-se de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (17/11/1895 – 07/03/1975), filósofo e pensador russo.

⁵ Município situado no interior do estado de São Paulo e distando, aproximadamente, 315 km da capital do Estado.

⁶ Município situado no interior do estado de São Paulo e distando, aproximadamente, 87 km da capital do Estado. Sorocaba, juntamente com a Grande São Paulo, a região metropolitana de Campinas e a Baixada Santista, formam o chamado Complexo Metropolitano Expandido, uma megalópole que já ultrapassa os 30 milhões de habitantes.

mestrado, o doutorado, onde eu tive contato e analisei temas que permeiam a formação de professores. Então – e daqui a pouco, eu te conto o que eu fazia – todo o meu referencial teórico metodológico e o gosto por aquilo que eu faço, está relacionado com a formação de professores que foi uma preocupação iniciada lá, na Geociências. Então, quando eu falo do meu gosto, no Pibid, de ir para a escola, é porque eu realmente gosto de estar na escola e a minha preocupação maior, no Pibid, é com o processo coformativo que ele determina ao colocar as pessoas em contato. Isso, eu aprendi lá, no Projeto Anhumas. Além disso, tem o processo autoformativo, que ocorre na medida em que você também aprende. Então, eu acho que tudo é pela dialogia e, isso, eu posso dizer que vem das minhas inspirações em Bakhtin. Para mim, diálogo precisa do contato físico, do estar junto, da discussão, embora isso não se aplique para Bakhtin.

Para dizer um pouco do que eu fazia em um dos trabalhos na Geociências, em 2000, o professor Maurício submeteu uma outra proposta para a Fapesp, que era o Projeto Anhumas. Nele, eu participava como assessora de uma das escolas envolvidas e, toda a semana, eu ia até as escolas atuar em um processo não de formação, mas de assessoria, que se constituía como uma ponte entre a universidade e a escola. Portanto, era eu quem levava e trazia não só os conflitos, mas também as coisas boas que aconteciam na escola e, de certa maneira, eu orientava um pouco os projetos que os professores desenvolviam. Esses projetos, a gente chamava de pesquisa do professor.

Do ponto de vista de referencial teórico, outra coisa que me inspira são os contextos de pesquisa colaborativa, que eu também aprendi com esses dois projetos – Anhumas e Geociências. Então, assim, quando a gente ia para a escola, eu aprendi, por exemplo, que um número relevante de pessoas, entendem que a universidade tem primazia na questão da enunciação e, usando Bakhtin, quem enuncia sempre? A universidade. Para quem? Para o professor, que escuta. Então, pensando na pesquisa-ação e com Bakhtin como suporte teórico, a gente tentava desconstruir essa relação em que a universidade fica de um lado e a escola de outro. Portanto, por mais que você precisasse mobilizar alguém da universidade, para chegar até a escola, que era o que eu fazia, eu sempre dizia aos professores da escola: “eu compartilho dos problemas de vocês, trago o que está acontecendo na universidade e o que a gente está pensando”.

Sei que esse processo fica parecendo uma fofoca, mas não era. Isso, se aproximava de uma condução quase metodológica. Então, por conta desse movimento, algumas vezes eu já discuti e briguei, na universidade, por coisas que eu havia levado para a escola, mas já aconteceu também, de eu levar coisas da universidade, que os professores da escola não gostaram. Então, as relações, elas são hierárquicas, tem protocolo social e, quando eu falava que fazia doutorado,

de qualquer jeito, eu era da universidade, por mais que eu reconhecesse e tentasse quebrar essa relação de hegemonia da universidade sobre a escola, mas, isso, às vezes é impossível. É uma relação muito conflituosa, mas eu “curto”⁷ esse tipo de coisa.

Aliás, tanto “curto” e gosto de estar na escola que, ontem, por exemplo, eu marquei uma reunião com as professoras do Pibid e eu não consegui ir, porque eu tinha uma consulta marcada, mas estou vendo se as meninas [professoras supervisoras] podem me receber, hoje. E, nessas idas e vindas, eu levo as coisas e mostro que a universidade está cheia de problemas com os quais ela não sabe lidar com a escola, sem que se lance um olhar de superioridade. Então, eu escuto muitos professores que têm reclamações sobre diversos fatores e que às vezes reclamam da condução de outros professores dentro do próprio Pibid, por conta de relações muito unilaterais de “eu falo, você me escuta”. Isso está presente no Pibid. Pois bem, de todo modo, eu falei um pouco dessas questões referentes às minhas inspirações.

Bem, agora, a gente entra no Pibid, que eu até já comecei a falar um pouco. O Pibid, quando eu entrei, em 2013, aqui, na universidade, a coordenadora de gestão era a professora Bárbara Nakayama⁸. Na ocasião, ela me chamou e falou: “olha, você quer participar das discussões do Pibid? Mas não tem bolsa, não tem nada, ainda, o ano está começando”. E eu disse que sim, que sempre me interessa muito por isso e durante o ano de 2013, eu participei das reuniões de coordenação, daqui, do Pibid.

Eu sou do curso de Física, isso porque, a minha formação é um tanto *sui generis*⁹: bióloga, mestre em Geociências, doutora em Ciências e depois, fui conduzida para uma “quarta” área: a Educação. Veja que eu não estou dizendo só do “ensino de”. Além disso, o curso de Física abriu vaga para a graduação em áreas Científicas e doutorado em áreas de Ensino de Ciências e, por isso estou no curso de Física, porque minha formação é bastante multidisciplinar e minha preocupação é com a Educação. Então, assim como eu, tinham outros professores, daqui, do curso, que eventualmente se interessariam pelo Pibid. Por conta disso, a professora Bárbara fez esse convite para diferentes professores e me perguntou se eu não gostaria de participar do projeto Interdisciplinar, que era uma novidade que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, havia lançado no edital de 2014. Eu disse a ela que eu “super queria”, porque é uma coisa que eu gosto de discutir, que eu já havia orientado uma dissertação de mestrado quando eu estudei interdisciplinaridade, já tinha arriscado alguma coisa em artigo, mas, agora, eu posso dizer que isso faz parte da minha área

⁷ Gíria utilizada para expressar que uma pessoa gosta de algo ou alguém.

⁸ Trata-se da professora doutora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama.

⁹ Diz respeito a algo peculiar, diferenciado.

de pesquisa, essa questão da interdisciplinaridade. Então, eu participei do processo e fui contemplada com a bolsa e, desde então, desde 2014 efetivamente, estou como coordenadora do subprojeto Interdisciplinar do Pibid da UFSCar de Sorocaba. Nele, eu acabei constituindo um grupo interdisciplinar, com os professores de Salto de Pirapora¹⁰, que é uma cidadezinha próxima ao município de Sorocaba.

Uma questão que pode surgir é: por que Salto de Pirapora e a escola Benedicto¹¹? Sobre isso, eu tenho até um certo orgulho e gosto de falar, apesar de eu pensar que às vezes as pessoas se esquecem disso. Durante o ano de 2013, quando eu entrei na UFSCar, eu fui logo procurando uma escola, em Salto de Pirapora que, acredito eu, por se tratar de um município menor, em geral, os trabalhos desenvolvidos nas escolas de cidades com essas características, são um pouco mais facilitados e há um acolhimento maior da gestão em receber projetos ou firmar parcerias de modo a iniciar um trabalho de pesquisa-ação colaborativa. Foi, então, que eu conheci alguns professores, com os quais eu fazia reuniões semanais, sem financiamento, sem nada. Era um trabalho meu, sem ligações, ainda, com o Pibid. Depois, quando eu falei sobre o Pibid com o coordenador pedagógico do Ensino Médio, ele gostou muito da ideia e acabaram entrando na concorrência com outras escolas, porque, por exemplo, quando a gente encaminhou o projeto para a Capes, nós colocamos: uma escola de Votorantim¹², a Escola Estadual Professora Selma Maria Martins Cunha, uma, de Salto de Pirapora, que é a Benedicto e, uma, de Sorocaba, que é a Escola Municipal Doutor Getúlio Vargas.

A escola que a gente trabalha é a Benedicto e têm três professores trabalhando comigo lá com o subprojeto Interdisciplinar: a professora doutora Juliana Rezende Torres¹³, com a parte de Biologia e que, eu acho, trabalha com três professores supervisores, e os professores doutores Alexandre Donizetti Martins Cavagis¹⁴ e Tersio Guilherme de Souza Cruz¹⁵, que trabalham Química e Ciências, respectivamente, cada um, com uma professora supervisora. É, eu acho que é isso. Então, nós temos, seis, sete, oito, eu acho que são oito professores, trabalhando em uma escola de pequeno porte e nem todo mundo [os professores da escola parceira] que quer participar do Pibid, é contemplado, o que é uma pena, porque, por mim, eu gostaria de trabalhar com todos os professores, mesmo conhecendo as dificuldades disso.

¹⁰ Município do interior paulista, localizado a 121 km da capital do Estado.

¹¹ Trata-se da Escola Estadual Professor Benedicto Leme Viera Neto, parceira no subprojeto Interdisciplinar do Pibid/ UFSCar – Sorocaba, São Paulo.

¹² Município do interior paulista que pertence a região metropolitana de Sorocaba, São Paulo.

¹³ Professora da UFSCar de Sorocaba vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação, DCHE.

¹⁴ Professor da UFSCar de Sorocaba vinculado ao Departamento de Física, Química e Matemática, DFQM.

¹⁵ Professor da UFSCar de Sorocaba vinculado ao Departamento de Física, Química e Matemática, DFQM.

E, assim, por que eu me interessei pelo Pibid mesmo sem bolsa? Porque é um processo formativo que está dentro de um contexto de Política Pública e, apesar do meu conforto em ter, com a tese de doutorado e o mestrado, dados que podem ser publicados, eu decidi ver o que está sendo dito, o que está acontecendo, efetivamente, na prática, com o Pibid. Portanto, eu participei e sempre tive alguma simpatia por ele, principalmente por vê-lo como um processo de formação que coaduna escola, universidade e, quando eu falo de escola e universidade, eu não estou colocando só os alunos, mas também a autoformação, que é para todo mundo, inclusive, para mim. Então, eu fui xeretar, gostei e consegui trabalhar de forma muito interessante com essas três professoras, dentro de um contexto interdisciplinar.

O Pibid, hoje, está cambaleando, então, a gente não sabe o que vai acontecer com ele, nesse ano e nos próximos. Agora, o que a gente percebe é muita mobilização. A UFSCar está se mobilizando continuamente para tentar enviar os professores coordenadores para as reuniões do Portal do Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid, Forpibid, para discutir o que a gente pode fazer, para enviar abaixo-assinado e tudo mais. Agora, por exemplo, foi feita uma “vaquinha”¹⁶ para que a gente tenha professores nas discussões que ocorrem na Capes, porque tanto a universidade quanto o Pibid, não têm dinheiro. Agora, é um “tiro no pé”¹⁷ do Governo. Eu acho muito complicado, porque se você escutar os alunos que participam do Pibid, a maioria gosta muito quando a coisa é séria, ou seja, quando é dada uma orientação ao aluno, quando ele precisa, o que pode até parecer uma coisa muito pragmática, mas, é, na verdade, é mesmo.

Agora, eu vou falar de como eu penso a formação dentro do Pibid e de como é a minha atuação junto aos alunos que, eu acho, acaba sendo menor, porque eu trabalho orientando muito mais os professores, para que eles forneçam orientação para os alunos, do que diretamente com eles. Eu penso, que o foco do Pibid, é a formação do aluno, mas eu acho que acabo olhando mais para a formação da professora da escola, ou seja, das supervisoras, para que elas possam trabalhar com os alunos licenciandos. Então, eu não sei até que ponto é bom ouvir isso, mas é que eu estou pensando nessa questão, agora, e eu percebi que, direto, eu estou com as professoras e menos com os meus alunos, mas também, se você pensar, como eu tenho três professoras, necessariamente são quinze alunos, como é que você orienta quinze alunos? Então, eu tenho que fazer uma formação mais multiplicadora mesmo.

¹⁶ Termo utilizado para denominar a ação de arrecadação coletiva de dinheiro com um propósito determinado. Cada participante da “vaquinha”, colabora com um valor em dinheiro, determinado segundo suas possibilidades e o valor total arrecadado, é destinado ao propósito da ação.

¹⁷ Trata-se de uma expressão utilizada para dizer de uma ação que foi planejada de modo equivocada, ou seja, na qual se esperava resultados positivos e no entanto, o que ocorre é o contrário.

O subprojeto Interdisciplinar do Pibid da UFSCar de Sorocaba, ele é, como eu já comentei, interdisciplinar, portanto, nós temos três docentes em cada uma das escolas participantes, que trabalham com a interdisciplinaridade. Inclusive, para eu conseguir justificar a existência de três professores coordenadores na proposta do subprojeto, eu tinha que ter muitos professores envolvidos. Veja, cada docente da UFSCar, trabalha com três professores em cada escola parceira e você só justifica três coordenadores com, pelo menos, três ou mais – mais é impossível – professores na escola. Por sua vez, para você ter três professores supervisores, você precisa de, pelo menos, quinze alunos para cada um deles, mas tem supervisora que tem mais. Para eu ter três docentes, eu tenho que ter quarenta e um alunos bolsistas¹⁸, ou seja, três docentes, implicam, necessariamente, em quarenta e um alunos bolsistas, pelo menos, caso contrário, podemos ter somente duas professoras coordenadoras de área.

Então, eu vou fazer um recorte só para você pensar. Hoje, está uma dificuldade, a Capes já não está mais inserindo alunos novos e a política é só de corte, então, se a gente tira um aluno, automaticamente, tira um coordenador e um professor, o que é mais grave. Então, como a Capes está mudando, não se sabe direito o que vai se fazer ainda, porque antes, não se tinha o corte de bolsistas com quarenta e oito meses, ou seja, com quatro anos de bolsa, mas, agora, ele já foi cortado esse mês e, a próxima etapa de corte, sabe Deus o que vai ser. No meu projeto, eu não tenho nenhum aluno com quarenta e oito meses, portanto teoricamente, o meu projeto continua, mas vamos supor que um aluno, inclusive, eu acho que tenho um caso assim, vai ser formar. Nesse caso, acaba, porque eu não terei como cadastrar oito alunos. Então, o que a Capes tem feito? Ela abre o cadastramento, mas diz assim: “oh, nós estamos abrindo esse mês, mês que vem, a gente não sabe, então, tenta manter o que você tem”. Nossa, a gente está em um momento de muita turbulência e indecisão, onde ninguém sabe o que vai acontecer. Mas, isso foi só um recorte.

Eu estava explicando sobre o subprojeto ser interdisciplinar. Então, o meu projeto, ele não tem essa característica, porque ele contempla distintas áreas, mas, sim, porque eu posso chamar professores das áreas que eu quiser. De certa maneira, isso aconteceria para os outros subprojetos também, porque se você olhar o caso do professor Tersio, ele é da área da Física, mas ele coordena um projeto em que a professora de Ciências é a supervisora. Então, não necessariamente, precisa que dê aula de Física, até porque, professor de Física nas escolas é

¹⁸ É denominado bolsista, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência.

quase impossível de se encontrar. Portanto, professores de diferentes áreas, aceitam e desejam participar da proposta. Para você ter uma ideia, eu tenho uma supervisora da área de Educação Especial, que não é de nenhuma área científica, uma de Inglês e uma de Educação Física. Essas são as minhas parceiras na escola.

A professora de Inglês, por exemplo, ela supervisiona três alunos da Biologia, uma aluna da Química e outra da Pedagogia; a professora de Educação Especial, ela coordena, dois alunos da Geografia, uma aluna da Biologia, que saiu, porque está se formando, uma da Química e outra da Pedagogia; e a professora de Educação Física, ela tem um aluno da Geografia, um da Química, uma aluna da Biologia e duas da Pedagogia. Você percebe a dificuldade de trabalhar? Professor da Educação Física, orientando Geografia, Química, Pedagogia e Biologia; de Educação Especial, que tem todo um conhecimento de legislação, de trabalho docente com alunos com as diferentes deficiências; e de Inglês, então, como assim? Você vai trabalhar com o Inglês a partir do que?

Então, disso, vem uma concepção de interdisciplinaridade que a gente tem que assumir no grupo. Desde 2014, quando a gente passou a ser bolsista, sempre foram essas professoras. Não, me enganei. A professora de Educação Física e a de Inglês nunca mudaram, mas a de Educação Especial, sim. Antes, era uma professora de Artes, então, essa professora saiu, quem assumiu foi uma da Educação Especial, que pediu licença da escola e, nisso, entrou outra, em 2015, da mesma área, que é com quem trabalhamos hoje. A interdisciplinaridade, não pode ser vista como simples justaposição de disciplinas, porque fica muito simplório e cada um pode fazer o que quiser ou, então, a gente fala: “ah, vamos trabalhar com o Inglês, então vamos fazer uma tradução a partir de um conteúdo de Biologia”. Isso, deixa uma coisa muito simplória, que pode até ser uma ideia de interdisciplinaridade, que eu não descarto, mas eu penso que se a gente, a todo momento, tenta estabelecer a questão da dialogia, dos encontros, da necessidade de conversa, do diálogo como troca, como estudo, então, a minha interdisciplinaridade é tomada como prática social e tem espaço, por exemplo, na minha concepção, para que uma professora de Inglês oriente um biólogo, desde que ela trabalhe com os diferentes aspectos do conhecimento.

Portanto, para mim, os problemas da interdisciplinaridade não se resolvem com multidisciplinas, mas com diálogo, com dialogia. Eu posso trabalhar interdisciplinarmente com diferentes biólogos, mas eu não posso trabalhar interdisciplinarmente com uma única pessoa. Percebe a diferença? Então, isso, é um pouco do que eu venho tentando trabalhar com esse grupo. Agora, se tenho conseguido, é preciso analisar os relatórios das professoras para saber o que estão entendendo sobre o conceito de interdisciplinaridade. Uma coisa que vem ocorrendo

é que a gente não tem conseguido fazer reunião todo mês, como eu havia proposto no subprojeto Interdisciplinar. Agora, eu não consegui fazer a reunião ontem, talvez, hoje, mas nem sei, porque eu tenho uma defesa e uma qualificação de doutorado para a semana que vem. Imagina quando as aulas começam? Então, a gente não consegue regularidade. Quando eu consigo reunião com os alunos, com os quinze, isso acontece das seis às sete da noite, porque a maioria entra para a aula as sete horas, então, quando a gente começa a discutir uma coisa bacana, tem que acabar, porque a professora já está batendo na porta para entrar em sala de aula. Portanto, toda essa minha concepção de interdisciplinaridade, vai por esse lado, mas há uma dificuldade de operacionalizar esse trabalho por conta da diversidade de perspectivas sobre interdisciplinaridade, o que também agrega riqueza, mas, se eu estou coordenando, eu preciso dar um pouco do que eu acredito, em termos ideológicos mesmo.

O que mais é importante falar do Pibid? Bem, eu sou credenciada na Unicamp, no Programa de Pós-graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática, Pecim, e temos, hoje, duas dissertações sendo desenvolvidas a partir do Pibid da UFSCar: a do aluno Alan¹⁹, que é biólogo e que qualificou, em novembro de 2015 – o texto dele está bem bonitinho, mas muito inicial, foi, ainda, uma qualificação – e a aluna Franciéle²⁰, que é física e não qualificou ainda, porque entrou no ano passado, então, está no segundo ano, agora. O Alan, ele analisa a constituição de um grupo de Artes e a compreensão que eles têm sobre os trabalhos interdisciplinares, a partir de relatórios e, eu acho que ele coletou uma entrevista coletiva e a Franciéle, ela vai olhar, no grupo do Pibid da Física, daqui, da UFSCar de Sorocaba, para esse processo de fazer-se professor, a partir de relatórios e entrevistas, que eu não sei se ela já começou a coletar.

Além disso, como o Pibid trabalha com a perspectiva de portfólio e a UFSCar trabalha com dois relatórios por ano: um, que a gente deixa na Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP), no meio do ano, e mantém arquivado, porque a Capes não solicita esse relatório no meio do ano e outro, no final do ano, que é enviado para a Capes. Então, a gente tem, geralmente, dois portfólios e, sempre, para falar de portfólio, eu faço uma coisa que eu chamo de oficina de portfólio. Nesses encontros com os alunos, mensais – um mês ou um mês e meio, antes de entregar o portfólio e eu já fiz isso acho que três vezes, em dois anos, ou seja, de quatro semestres, eu fiz, isso, acho que em três – eu falo um pouco da minha ideia de portfólio. Eu tenho, aqui, o material que eu entreguei em novembro de 2015, que mudou alguma coisa em relação ao que eu entreguei em 2014 e ao que foi dado no meio do ano de 2015.

¹⁹ Trata-se do mestrando Alan Henrique de Melo Matos.

²⁰ Trata-se da mestranda Franciéle Gonçalves de Oliveira.

Então, eu imprimo esse material, levo para os alunos e discutimos questões, por exemplo, sobre como a gente pode definir o portfólio. Isso aqui é coisa minha, por isso está bem coloquial, sem referencial, é uma coisa que a gente propõe em sala. Eu digo que o texto necessariamente tem que ter a descrição, mas também uma reflexão das atividades desenvolvidas pelo aluno e pelo professor, ressalto que a descrição, de uma certa maneira, parece um processo mais homogêneo se a gente comparar entre as pessoas do grupo, ou seja, é possível que os textos descritivos sejam muito similares, porque o grupo de Inglês, por exemplo, vai descrever os processos desenvolvidos durante o ano e os alunos vão compartilhar disso, que é uma coisa coletiva, mas as reflexões, essas, sim, serão diferentes, tendo visto que as atividades tiveram sentidos diferentes para cada um dos envolvidos. Além disso, eu falo que, para nós formadores, esses sentidos são os mais importantes na caminhada do Pibid.

Outra pergunta que eu coloco para eles é sobre se há, ou não, uma estrutura para organizar o portfólio. Para mim, não tem. Então, eu coloco os tópicos que eu acho importantes, por exemplo, introdução, atividades realizadas, reflexão das atividades e tem aluno que segue isso à risca e outros que eu não sei o que faz, porque ele está presente, recebe as informações, mas escreve o que bem entende. Então, o portfólio dele, às vezes, não é um portfólio legal e você falou, se desgastou, compartilhou com o grupo, eu tenho o *whatsapp*²¹ do Pibid – a gente tem com eles, mas eles têm entre eles também – para discutir as diversas coisas do Pibid e o aluno escreve o que pensa: “ah, vou escrever o que eu quiser”. Então, tem de tudo, aparece de tudo nesses portfólios.

E ainda, eu lanço algumas questões e falo: “olha, tem pontos, aqui, tem algumas questões, por exemplo, sobre que ou quais saberes você precisou mobilizar no trabalho inicial do Pibid? Explícite. Durante a sua vivência no Pibid, você se recordou de aulas da licenciatura? Sim, não, quais? De que maneira elas colaboram de modo a ajudar vocês a refletirem sobre o portfólio?”. É uma coisa muito mastigada. Então, eu gosto de fazer esse trabalho pensando no processo formativo dos alunos e apesar de eu ter dito que eu trabalho menos com os alunos, eu acho que não. A orientação desse portfólio revela esse trabalho com eles também.

Agora, em termos mais práticos, nesse roteiro, eu pergunto se a escrita pode ser feita em qualquer pessoa ou não e falo que pode ser em primeira. Por fim, eu tenho os prazos de entrega. Então a escrita do portfólio é uma coisa que eu considero muito dos meus alunos e que eu também cobro das professoras supervisoras. Na verdade, elas não escrevem portfólios, isso é diferente. Como elas participam dessas reuniões, eu peço para que elas façam um relatório. Tem

²¹ Aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas (texto e voz) e chamadas de voz para smartphones. É possível, também, compartilhar vídeos, criar conversas individuais ou em grupo, entre outras funcionalidades

professor que me entrega doze, quinze páginas, teve uma, a de Educação Especial, que me entregou umas trinta páginas enquanto que, a de Educação Física, a Bia²², que é uma pessoa maravilhosa, ela me entregou uma página. E, assim, por que disso? Para responder, isso, a gente entra na questão da formação dessas professoras. Eu tenho um projeto, que não está no meu *lattes*²³, que eu mandei para Pós-graduação da Unicamp que é tentar entender como se dá a constituição da autonomia do professor. E isso veio de onde? Dos meus trabalhos, lá, no projeto de formação de professores, de pensar que a escola também enuncia, porque a escola também produz conhecimento, não só a universidade. Se a gente continuar a pensar que só a universidade produz conhecimento, o professor será uma categoria profissional de segunda mão.

Então, eu, que trabalho com formação, tento pensar ou construir a autonomia, dando voz aos professores, dizendo, construindo, mostrando e produzindo com eles. Eu sempre digo: “olha, professores, vocês produzem conhecimento na sala de aula também”. Portanto, esse professor, ele precisa ter autonomia. A proposta curricular do Estado de São Paulo, por exemplo e algumas propostas municipais, elas são muito ruins e eles são informados disso. A gente fala: “olha professor, isso indica quebra de autonomia”. Então, eu sempre tento mostrar como é que a gente pode usar esse material, sempre tentando resgatar e valorizar a autonomia do professor e, nesse aspecto, eu acho que o Pibid é uma forma²⁴, dependendo da orientação e eu me orgulho muito da minha, de mostrar o valor que esses professores têm.

E esse trabalho de resgate – não vou falar em resgate, porque eu não sei o que os professores pensam – mas de autonomia, de valorizar a autonomia do professor, isso, é uma coisa que é construída em processo e às vezes, ela é mal entendida e você acaba tendo situações de autoridade suprema do professor da escola. Isso, aconteceu comigo e eu precisei, de alguma maneira, reverter situações desconfortáveis, porque os professores supervisores me diziam que os alunos não estavam querendo fazer as atividades e nem apareciam na escola, mas, quando eu ia verificar e escutar o aluno, ele dizia: “ah, eu não fiz isso, porque o professor não deixa eu fazer. Ele chegou aqui [na escola] e mandou eu fazer isso, isso e isso, que não foi uma coisa

²² Trata-se da professora Fabiana Cristina Pereira.

²³ A Plataforma Lattes representa a experiência do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações. Além disso, o Currículo *Lattes* se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país.

²⁴ Além disso, especificamente no projeto institucional do Pibid da UFSCar, consta a obrigatoriedade dos professores coordenadores oferecerem, todos os anos, uma Atividade Curricular de Integração ‘Ensino, Pesquisa e Extensão’, ACIEPE, relacionada ao Pibid, na qual todos os envolvidos com o programa, são obrigados a participarem. Normalmente, os supervisores são convidados a falarem em alguns dos encontros. No ano passado, 2015, a professora doutora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, foi quem ofertou a disciplina.

construída colaborativamente”, então, eu tenho que contornar essas situações, porque não tem como você falar: “ah, professor, a autonomia é: te vira!” Se você faz isso, você pode resvalar tanto em demonstrações de autoridade, de autoritarismo quanto com o fato do professor não saber direito o que fazer. Ele não era o formador e nem professor desses licenciandos, antes, ele passou a ser, agora, no Pibid, por isso tem que ter orientação.

Então, eu penso que essa relação entre coordenadores e alunos tanto é processo que, em 2014, eu acho que ela não foi tão bacana quanto em 2015. Em princípio, eu acho que teve a aprendizagem, a constituição da docência, o desenvolvimento profissional, até porque, ele é temporal e você tem que passar por diferentes fases, inclusive, eu. Portanto, na minha ideia, eu deixei os professores muito soltos durante o ano de 2014 e, em 2015, eu atuei muito mais, eu ia mais nas escolas, fazia atividades só com os professores e às vezes eu participava nas reuniões dos pequenos grupos, mas por quê? Porque, por exemplo, a professora de Educação Física, me apresentou a seguinte proposta: como ela esteve com o mesmo grupo de pibidianos²⁵ tanto em 2014 quanto em 2015 que, se não me engano, mudou um aluno apenas e, em 2014, ela desenvolveu o projeto Miguilin, em que ela trabalhava com os alunos da quinta série²⁶. Foi uma coisa bastante difusa, difícil de entender, na época, mas as discussões foram muito boas e a supervisora também, por isso, conseguiu conduzir muito bem a atividade.

Quando virou o ano, em 2015, ela falou assim: “Fer²⁷, agora, a gente percebeu que a interdisciplinaridade é possível, mas em processos especiais, por exemplo, com o Pibid, em que eu tenho a colaboração de cinco alunos. Então, agora, eu gostaria de entender como é a interdisciplinaridade vivida no dia a dia, normalmente. O que você acha disso?” Eu respondi para ela que eu achava essa proposta muito bacana de ser investigada, mas que eu precisava que os licenciandos tivessem atividades desenvolvidas com os alunos, porque isso é um certo pragmatismo do Pibid, que eu respeito. Então, quando eu disse isso, ela comentou que haveria intervenções com os professores e que os pibidianos iriam entrar na sala de outros professores, que iriam fazer entrevistas. Então, veja, para o processo formativo dos alunos, isso é superimportante, é muito relevante escutar como a interdisciplinaridade é desenvolvida na sala de aula, se é que ela é.

²⁵ Denominação dada aos alunos de licenciatura que participam do Programa Pibid.

²⁶ Na época a nomenclatura estava mudando de série para ano, portanto seria o equivalente ao sexto ano. Enfim, essa turma tinha dificuldade em leitura e escrita, e a supervisora desenvolveu diferentes trabalhos durante as aulas de Educação Física. Eu tenho até um relatório que, ao analisar ele, para mim, ela acabou trabalhando com processos de representação, porque, ela fez uso de poema, música, teve também um bolsista da Geografia, que ministrou uma aula de rotação e translação, então, foi, a partir de diferentes representações (verbais, visuais e gestuais), que ela pensou na proposta do letramento.

²⁷ Trata-se da professora doutora Fernanda Keila Marinho da Silva.

Então, eu gosto de saber o que os alunos da escola querem, do que eles precisam e, isso, eu sei, porque a professora supervisora sempre está me consultando, falando comigo. Eu me lembro de uma reunião de grupo dela em que ela disse: “gente [pibidianos], eu descobri, agora, que eu tenho alunos que passaram para o sétimo ano, que já estão namorando, mesmo em sala de aula e eu vi um menino chutando a bunda da namorada e falando que mulher gosta de apanhar.” Sétimo ano, isso. E, diante dessa situação de pequenas demonstrações de machismo e violência de gênero, seja qual gênero for, ou seja, processos de preconceito, ela me propôs desenvolver um projeto relacionado com essas questões e, óbvio, que eu achei interessantíssimo.

Com esse exemplo, eu quis destacar que as intervenções, aqui, no subprojeto interdisciplinar, elas ocorrem em função daquilo que as professoras supervisoras percebem na sala de aula e que eu nunca cheguei e falei assim: “você é professora de Educação Física, então vamos fazer o seguinte: você vai desenvolver “expressão corporal”, por exemplo, e cada aluno meu, do Pibid, vai desenvolver um projeto assim, assim e assim.” Portanto, para eu manter a autonomia coerentemente com aquilo que eu penso ser certo, é o professor supervisor quem deve estar observando, em sua sala, os pontos que têm potencial para se transformar em um projeto Pibid. Então, para mim, o enunciador é o professor.

Eu não tenho como chegar na escola, vindo da universidade e dizer: “olha, este, é o projeto que eu quero desenvolver nessa escola”. E, por isso, eu não falo em tema gerador, em nada disso, eu falo daquilo que o professor vê como importante para ser trabalhado. E, para eu fazer isso, a minha seleção é “feita a dedo”²⁸. Eu converso com os professores, eu vejo aqueles que estão bem a fim de desenvolver um trabalho legal. Eu tenho vários *whatsapp* assim: “Fer, eu não consegui marcar uma reunião com os alunos essa semana, eu estou super cansada!” E, veja, ela está dando quarenta aulas semanais, que é a realidade da escola, então, eu sempre respondo que não tem problema, porque eu acho melhor remarcar para a próxima semana, do que fazer uma reunião lixo. Então, eu sou muito próxima das professoras, porque eu penso nesse processo formativo delas como alguma coisa que tem que ser prazerosa e que respeite as adversidades todas.

Por fim, eu vou falar das narrativas. Eu nunca trabalhei conceitualmente com elas, nunquinha e, por isso eu não sei falar se a narrativa é isso ou aquilo, não tenho essa leitura. Na verdade, elas nunca foram uma preocupação teórica para mim, então, eu não sei o que discorrer sobre isso, mas eu digo que nós temos muitos textos, mas se eles se constituem como narrativas,

²⁸ Expressão utilizada para dizer que algo foi elaborado com cuidado, de modo minucioso.

para mim, que não sou teórica no assunto, sim. E nesses muitos textos, nós temos, por exemplo, os portfólios, que são escritos pelos pibidianos nas mais diferentes pessoas, como eu já comentei. Tem gente que escreve na primeira pessoa do singular, às vezes, na terceira do singular, mas eu valorizo muito a escrita em primeira pessoa do singular e do plural, porque o processo é coletivo. Eu acho que a gente tem ricas narrativas do processo formativo dos alunos, talvez menos rico, no caso das professoras, porque elas não escrevem tanto, apesar de ter, uma, que escreve demais. Então, eu acho que as narrativas, acabam se constituindo em ações narradas em processos formativos.

Portanto, para mim, esse portfólio é importante tanto para o processo formativo dos meus alunos quanto como interesse de pesquisa. A produção desses portfólios é fundamental, também, para o relatório que eu devo produzir para a Comissão de Avaliação do Pibid, CAP. Agora, um problema é que, se deixar, eu escrevo muito e, para mandar para a Capes, eles pedem que seja uma escrita sintética, então, eu não posso fazer grandes digressões sobre o portfólio de cada aluno, mas, no meu relatório, eu buscava começar, cada ponto que eu queria discutir, com uma frase dos pibidianos. Então, os portfólios dos alunos, é fundamental para que eu componha o relatório do meu grupo.

Em relação ao meu interesse de pesquisa com esses portfólios, isso é um desejo meu, mas eu tenho o problema de não ter distribuído, ainda, o termo de consentimento livre e esclarecido e, portanto, eu não tenho um projeto de pesquisa para analisar o Pibid, nada disso, mas eu tenho a intenção de levantar uma pesquisa sobre ele. Agora, tem também o processo formativo do aluno via esses portfólios. Eu não consigo pensar no meu aluno sendo formado, como um futuro professor, sem que ele reflita. Um texto que só descreve, ele é elaborado para descrição – que é um gênero muito importante – e tem curso acadêmico, que passa a graduação inteira descrevendo e o aluno acaba sendo analítico, mas pouco reflexivo. Eu fiz Biologia e, no curso, a gente analisa muitas coisas, mas é uma análise pautada na descrição pura e simplesmente, nunca reflete em termos de: “eu estou me formando em que? Uma pesquisadora da área molecular? Mas que implicações tem isso?” Então, não se discute esse processo e, isso, foi possível fazer com os pibidianos, porque o Pibid é um disparador desse processo reflexivo, que eu acho que tem que ter e que é importante para o professor.

Quanto ao conteúdo desses portfólios, especificamente, esse ano eu não fiz ainda. No ano passado, cada portfólio que eu recebia, eu fazia um relato sobre ele – dá um trabalho de doido – e enviava por *e-mail* para os bolsistas, dando um retorno. Em 2015, no meio do ano, eu tanto dei esse retorno por escrito quanto em reunião e expliquei que, minha intenção é fazer um processo formativo mais longo e, por isso, eu pude dar um retorno do que cada um poderia

avançar. Nessas idas e vindas dos portfólios, teve um aluno, por exemplo, que escreveu que sentiu falta de referencial teórico nas atividades do Pibid. Olha, eu acho muito importante o referencial teórico, somos pesquisadores, mas o aluno estava no Pibid há três meses, o que exatamente ele precisava analisar? Porque, assim, para todas as pessoas que vêm me procurar, que querem fazer trabalho de conclusão de curso, TCC, sobre o Pibid, eu sempre pergunto o que pretende analisar, porque, dependendo do que for olhar, vai ser um referencial ou outro, mas, no caso do pibidiano especificamente, o referencial que eu acho fundamental é o de interdisciplinaridade.

Então, eu mandei um *e-mail* para ele, pedi para que ele me procurasse em minha sala e quando ele veio, eu expliquei que o referencial teórico precisa, primeiro, de uma visão mais prática, para, depois, a gente analisar, ler, ir na teoria e retornar para prática. Portanto, não adianta eu passar referencial de, por exemplo, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Bakhtin, se ele não irá trabalhar com isso. Então, eu conversei com ele, perguntei se ele gostava do Pibid, se ele iria continuar esse ano, em 2016. Como ele me disse que gosta e que pretendia continuar, então, se fosse o caso, trabalharíamos com os referenciais que ele fosse precisar a partir desse ano.

Portanto, o retorno que eu tenho dado dos portfólios é mais ou menos esse, porque, por exemplo, fazer recortes e levar para as reuniões, fazer um retorno mais coletivo, isso, não dá para ser feito, não temos tempo. Veja, você marca uma reunião para as cinco da tarde, o cara [o bolsista] chega às seis, então, normalmente a gente faz das seis às sete da noite e nós temos um monte de recados para passar como, por exemplo, falar sobre evento que vai acontecer e verificar quem quer escrever. Inclusive, para as supervisoras, eu aviso dos eventos, em Campinas, por exemplo, monto tópicos necessários para elas escreverem um artigo, me coloco a disposição para ler e devolver para elas, tudo isso, e por conta disso, não sobra tempo para aprofundar as discussões.

Outra coisa que eu acho relevante é a importância do Pibid. A Mariana²⁹, que foi bolsista do Pibid daqui, já me falou que a vida dela vai ser trabalhar com Educação Especial. Se como pesquisadora ou professora, ela não sabe, porque acabou de se formar e está perdida, mas disse que quer a Educação Especial. Então, o Pibid, ele reorienta trajetórias, o que é muito importante. Portanto, quando o Mercadante³⁰ fala assim: “o Pibid tem pouco retorno para a sala de aula, porque a gente tem x por cento de professores que entraram no Pibid e estão efetivamente em sala de aula”. Isso, é uma visão muito fechada e, eu que sempre gostei do Mercadante, fiquei

²⁹ Trata-se da aluna Mariana Giovanoni Nardini, que cursou licenciatura em Ciências Biológicas na UFSCar, campus de Sorocaba, Sp.

³⁰ Trata-se de Aloizio Mercadante Oliva é um economista e político brasileiro.

muito brava, porque eu falei: “poxa, então o Pibid é só isso? O licenciando que fez o Pibid, ele tem que ir para a sala de aula?” Uma Política Pública não pode vislumbrar só isso.

Para encerrar, eu vou dizer de uma atividade que foi elaborada pela professora supervisora, Talita³¹, que foi a única de quem eu ainda não falei. Ela entrou em setembro de 2015, quando participou de nossa primeira reunião, isso, porque a professora Sônia³², que, antes, trabalhava com a Educação Especial, saiu da escola e a Talita entrou em seu lugar. Claro que, para fazer essa substituição, eu até poderia ter colocado outros professores, mas como o projeto da professora anterior já estava em andamento com os alunos da classe de Educação Especial e eu não ia deixar esses alunos sozinhos, então, eu chamei a Talita para compor o grupo do Pibid.

Ela entrou de maneira muito tímida, mas ao mesmo tempo, quieta, escutando. Não tímida, mas quieta e tinha uma segurança que foi muito importante para todos, porque os alunos também estavam perdidos, a gente teve alteração no quadro de pibidianos desse grupo, então eles entraram, por exemplo, o Elierson e a Karina³³, que começaram no mesmo dia em que ela e nós não podíamos deixar os alunos da escola a mercê desse imprevisto. Pois bem, a professora Talita, eu acho que ela é eventual. Não sei. Só sei que ela não é do quadro efetivo da escola. Ela dá aula de Filosofia, no período da noite, mas tem especialização em Educação Especial. Essa classe que ela assumiu e que desenvolveu esse trabalho com o Livro da Vida junto com os pibidianos, é uma turma de Educação Especial, que funciona no contraturno. Eu aprendi alguma coisa de Educação Especial nas escolas acompanhando esse trabalho deles. Então, você tem alunos com deficiências, por exemplo, o Alan, que, eu acho, deve ser hiperativo, só, muito ativo, muito inteligente e a Vitória, que tem dificuldade de mobilidade, mas cognitiva, não, ela não tem nenhuma interferência, então, eles frequentam a escola normal e, à tarde, eles têm essas aulas que a gente chama de aulas de itinerância.

E por que chama itinerância? Isso vem de uma resolução do governo do Estado de São Paulo³⁴, na qual prevê que as escolas que não têm uma sala específica para funcionar a Educação Especial, que eles trabalhem, portanto, onde tiver espaço disponível na escola e, por isso, é itinerante, no espaço. Então, a gente tem a sala de itinerância, que vagueia pela escola, composta por cinco alunos da Educação Especial. Quando esses alunos chegam, eles são recebidos pela

³¹ Trata-se da professora Talita Roberta Affonso Assunção.

³² Trata-se da professora Sônia Maria Anhaia Rosa.

³³ Trata-se respectivamente de Elierson Fernando de Souza e Karina Terue Ono Miyawaki.

³⁴ Trata-se da resolução de número 11, do dia trinta e um de janeiro de 2008, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas.

professora e conduzidos para o espaço. Porém essas salas de itinerância têm problemas. Por quê? Se você tem a sala de Educação Especial, ela tem acessibilidade, tem os materiais certos, mas os alunos da nossa escola, eles não têm isso, cada dia eles estão em um lugar e, às vezes, até no pátio.

E o que acontece? A professora Talita começa olhando para todo o material que a professora Sônia coletou com os professores no primeiro semestre e chega na conclusão, junto aos pibidianos, que os professores da escola têm conhecimentos equivocados sobre as necessidades dos alunos, sobre as potencialidades deles, sobretudo potencialidade, porque se a gente falar em necessidade, a gente já está colocando empecilhos na vida de cada aluno, mas, assim, o que potencialmente esses alunos desenvolvem? Então, têm visões equivocadas por diferentes razões que a gente sabe, por exemplo, classes lotas, mas enfim, esses dados foram coletados e estudados, no primeiro semestre, com a Sônia e também algumas legislações e, no segundo semestre, eu comecei a pensar com eles o que poderia ser feito efetivamente.

Em princípio, o desejo era o de desenvolver materiais didáticos para essa sala de itinerância, que não sei se são cinco matriculados, mas que quatro, efetivamente, compareciam duas vezes por semana, mas, na semana seguinte da nossa reunião com os alunos e a professora Talita, uma aluna da Pedagogia levou para o grupo a ideia que ela tinha visto, em outra escola, sobre o tal Livro da Vida, que é um princípio de trabalho do Freinet³⁵. Nisso, começou, todo mundo, a falar em Livro da Vida, Livro da Vida e Livro da Vida. Eu acompanhei uma reunião, mas eu acho que os processos de discussão dos pibidianos sobre a implementação do Livro da Vida, são mais legais do que a própria manufatura ou construção dele. Isso, por vários motivos, por exemplo, um prático, nós não tínhamos verba e o tempo, a professora Talita começou em setembro e tanto o portfólio dos alunos quanto os relatórios meu e dela deveriam ser entregues em dezembro, por conta dos prazos da CAP e da Capes.

Enfim, para entender melhor como essas atividades ocorreram, seria interessante olhar para o TCC da Mariana³⁶, mas, em linhas gerais, o Livro da Vida, ele é algo que acompanha a escolaridade do aluno ou, pelo menos, o ano corrente, com produções que tenham a ver com as riquezas vivenciadas, com os gostos pessoais, enfim, com várias coisas. Quando a Mariana foi defender o TCC dela, eu notei que faltava um dos livros e ela me disse que um dos alunos da

³⁵ Trata-se de Célestin Freinet, (15/10/1896 – 08/10/ 1966), pedagogo e pedagogista anarquista francês. É uma importante referência da Pedagogia.

³⁶ Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Mariana Giovanoni Nardini – licenciatura em Ciências Biológicas – intitulado **O Pibid e a Interdisciplinaridade como práticas sociais**: análise da construção de uma proposta metodológica baseada no livro da vida para estudantes com necessidades especiais, defendido no Centro de Ciências, Tecnologia e Sustentabilidade da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, São Paulo, no ano de 2015.

escola não quis emprestar porque era dele e ele não emprestaria a ninguém. Por isso eu penso que a riqueza do produto foi o fato dos alunos da classe de Educação Especial se reconhecerem como produtores. No TCC há alguns relatos breves deles dizendo dessa atividade, mas para os pibidianos, se tivéssemos tido alguém da Educação Especial orientando, poderíamos ter construído outras atividades com esses alunos.

Uma dúvida que pode surgir é: a professora Talita não é especialista? Sim, mas, por exemplo, no dia do TCC, eu chamei uma professora da área de Educação Especial para compor a banca e ela disse: “engraçado todos esses adolescentes terem dificuldades de interação social, não é?” E, a partir disso, se você olhar atentamente para algumas frases desses alunos, você pensa: “como assim, interação social?” Porque muitos fazem referências a diversas coisas, colegas e a Mariana diz que eles “pegavam fogo³⁷” entre eles. Então, assim, a escola tem um documento dizendo que esses meninos têm problemas de interação social, que é produzido por uma professora de Educação Especial da escola, no caso, era uma professora do Pibid, a Sônia e, mesmo assim, esses alunos “pegam fogo” na sala de aula? Portanto, dificuldade de interação social, eles não têm. Outros problemas, talvez, quem sabe do ponto de vista de sociabilidade, de não conseguirem ficar na sala de aula regular, mas socializar, não, isso não é o problema.

Tem também uma aluna, com dificuldades motoras, que eu não sei como ela está classificada na tabela, mas eu acho que a apresenta com dificuldade de aprendizagem. Mas, se você ler o relato dela – a Mariana chorou enquanto me contava – ela falou assim: “então, meu avô morreu e ele não se mexia também. Ele ficava na cama e, agora, eu posso ver como eu dou trabalho em casa para a minha mãe e a minha vó, porque, agora, que meu avô morreu, a minha avó sai muito de casa e, antes, ela não saía, então, agora, eu consigo entender como eu dou trabalho, porque minha mãe tem que me levar no banheiro...” Veja, como uma pessoa dessa tem dificuldade de aprendizagem? Ela é extremamente perceptiva, sensível, ela se percebeu como empecilho na vida da família, que é uma colocação muito dura e ela fez isso, ali, no contexto do Pibid, para um grupo, ela socializou uma coisa que é muito difícil de qualquer pessoa assumir. Então, a professora que estava comigo na banca, levantou a lebre que eu não tinha me ligado, ou seja, a escola está rotulando e ela tem que rotular, tem que fornecer um relatório, mas de uma maneira equivocada, aparentemente. Essa aluna não tem dificuldade de aprendizagem. Como ela tem dificuldade de aprendizagem? Ela tem, sim, dificuldade motora e, isso, se você for ver o Livro da Vida dela, os riscos, os rabiscos, a produção dele, em termos da motricidade, é muito prejudicada, então, um trabalho diferente teria de ser feito.

³⁷ Expressão utilizada para demonstrar que havia bagunça, agitação dos alunos.

De todo modo, os alunos gostaram de construir o Livro da Vida, eu imagino, porque eles se reconheceram autores. O Livro da Vida foi uma coisa que foi aventada por uma aluna da Pedagogia, que foi estudo em grupo pelos alunos e que a professora supervisora encampou a ideia. Então, eu não tive relações diretas, não fui eu quem cheguei e falei: “gente, vamos fazer o Livro da Vida”. Foi, mesmo, a ideia do grupo. Novamente, o professor supervisor sendo autônomo para desenvolver o processo formativo dos alunos.

“As pessoas, de certa forma, narram, falam sobre o que é esse cotidiano e de como é que elas se percebem nesse contexto”

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

Notas introdutórias

Conversei com a professora Juliana, como irei chamá-la no decorrer da tese, no dia 18 de fevereiro de 2016, logo após o almoço, por volta das 14 horas, em sua sala no Departamento de Ciências Humanas e Educação, DCHE, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus Sorocaba. O convite para a entrevista ocorreu porque a professora, apesar de responder negativamente sobre o uso de narrativas, sinalizou, nas observações do questionário enviado aos coordenadores de área de subprojetos, a mobilização de portfólios¹.

Sua sala fica no segundo andar do departamento. Ao subir as escadas, chegamos em uma espécie de *hall* do qual partem dois corredores: um à direita e, outro, à esquerda. A sala da professora Juliana é a terceira ou quarta porta, à esquerda e próximo a este *hall*. Quando subi, neste espaço, havia um aglomerado de pessoas conversando, sorrindo. Parecia ser uma confraternização de algum dos setores do departamento.

Quando cheguei na porta da sala, que estava aberta, a professora me viu e pediu para entrar e sentar. Trata-se de uma sala pequena com armários e uma mesa com três cadeiras: uma para a professora e as outras, para os convidados. Conversamos um pouco sobre a tese e os trabalhos do Grupo História Oral e Educação Matemática, Ghoem.

Começamos a entrevista e a porta se manteve aberta. O barulho que vinha do *hall*, telefonemas pessoais e o trânsito de docentes, funcionários e alunos pelo corredor que, cada vez que passavam, observavam o que estava acontecendo na sala e, algumas vezes, questionavam sobre a entrevista, fizeram daquele momento, algo turbulento.

¹ No capítulo “*Modos de operar dentro do/pelo Ghoem: notas de um fazer metodológico*”, traremos mais informações sobre o critério utilizado que possibilitou a entrevista com a professora Juliana.

Conversamos por, aproximadamente, 30 minutos. A professora Juliana tinha compromisso em seguida e, por isso, segundo ela, precisaria falar brevemente. Antes de iniciar sua fala, me questionou sobre qual era meu posicionamento em relação às narrativas, o que, de certo modo, me desestabilizou. Não porque eu não sabia responder e sim, por conta do meu desejo em me distanciar disso para compreender a perspectiva dela. Na ocasião, acreditava que, para estar aberta ao que o outro iria me falar, eu não poderia dizer sobre o que defendia. Hoje, penso que esse ato poderia ter sido uma oportunidade outra, de produzirmos juntas a respeito de narrativas.

Enfim, a professora centrou sua fala nas atividades que desenvolvia com os pibidianos participantes do subprojeto de Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, da UFSCar, campus de Sorocaba, da qual era uma das coordenadoras e nas mudanças que estavam ocorrendo no Pibid.

O conceito de Educação Libertadora bem como outros temas defendidos por Paulo Freire, perpassaram todo o momento de entrevista. Particularmente, não conhecia alguns deles ou ainda, fazia confusões e, por isso, as trocas de *e-mails* após nossa conversa, cerca de 25, contribuíram para a produção da textualização. Tanto ela quanto eu, destacávamos o que havia sido alterado no documento até que, no final, chegamos a um consenso sobre a narrativa final (textualização) e a professora concedeu a carta de cessão.

Foi uma entrevista pequena em relação ao tempo que conversamos pessoalmente, repleta de pausas, mas que, para mim, foi potente ao passo que pude pensar em elementos que, atrelados às práticas narrativas, ampliam as possibilidades de interlocução e produção junto a elas.

Juliana Rezende Torres

Eu vou dizer como é desenvolvido nosso trabalho dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, no sentido de como estou pensando a formação inicial desses alunos, dos licenciandos, dos futuros docentes. Eu sou formada em licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, fiz mestrado² em Educação, o doutorado³ e o Pós-

² TORRES, J. R. **Estratégias Educacionais no Contexto da Educação Científica**: pressupostos para a articulação das dimensões local e globais diante da problemática ambiental. 2002. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

³ TORRES, J. R. **Educação Ambiental Crítico-Transformadora e Abordagem Temática Freireana**. 2010. 456f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Toda a minha formação acadêmica se deu na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Atualmente, sou uma das coordenadoras do subprojeto da área de Biologia, aqui, na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Sorocaba⁴ e, junto comigo, tem mais um professor que também é coordenador, o professor Hylio⁵, entretanto, apesar de sermos dois coordenadores em um mesmo subprojeto, nós não trabalhamos da mesma forma e, por isso, direi como eu trabalho junto ao grupo.

O grupo que eu coordeno é formado por quinze licenciandos do curso de Biologia e, no grupo do professor Hylio, são dez. Temos, então, vinte e cinco alunos envolvidos no subprojeto da área de Biologia. Na escola em que o professor Hylio trabalha, Escola Estadual Professora Selma Maria Martins Cunha, em Votorantim⁶, tem dois supervisores do PIBID, enquanto na escola Estadual Professor Benedicto Leme Vieira Neto, em Salto de Pirapora⁷, há três. Nessa escola, nós somos em quatro coordenadores atuando em quatro subprojetos: eu, a professora Fernanda⁸, que coordena o subprojeto Interdisciplinar, o professor Alexandre⁹, coordena o subprojeto da Química e o professor Tersio¹⁰, coordena o subprojeto da Física.

Então, toda a semana, eu me encontro com os grupos e trabalhamos com a leitura de artigos, textos e também um livro de base. Os bolsistas¹¹ foram divididos em três grupos e, cada professor supervisor, trabalha com um desses grupos, então tem um grupo que trabalha com o tema “Meio ambiente e saúde”, outro, com “Sexualidade e gênero” e outro, com a relação entre “Sociedade e a natureza”. Mais adiante, eu explico como surgiram esses temas, porque eles emergem a partir do modo como temos trabalhado.

Portanto, eu desenvolvo, junto aos pibidianos¹² e às professoras supervisoras, um trabalho inspirado no pensamento de Paulo Freire¹³, pautado na concepção da Educação Libertadora, que defende uma educação que seja problematizadora dos homens em suas relações com o mundo, que é algo que me acompanha desde a graduação, na Iniciação

⁴ Município situado no interior do estado de São Paulo e distando, aproximadamente, 87 km da capital do Estado. Sorocaba, juntamente com a Grande São Paulo, a região metropolitana de Campinas e a Baixada Santista, formam o chamado Complexo Metropolitano Expandido, uma megalópole que já ultrapassa os 30 milhões de habitantes.

⁵ Trata-se do professor doutor Hylio Laganá Fernandes.

⁶ Município do interior paulista, que pertence a região metropolitana de Sorocaba, São Paulo.

⁷ Município do interior paulista, localizado a 121 km da capital do Estado.

⁸ Trata-se da professora doutora Fernanda Keila Marinho da Silva.

⁹ Trata-se do professor doutor Alexandre Donizetti Martins Cavagis. Desde o segundo semestre de 2016, esta coordenação passou a ser responsabilidade do professor doutor João Batista Fernandes.

¹⁰ Trata-se do professor doutor Tersio Guilherme de Souza Cruz.

¹¹ Entendemos que todos os participantes que recebem bolsas de incentivo no âmbito do Pibid sejam bolsistas, ou seja, licenciandos e professores (coordenadores, supervisores, gestão e institucional), porém, nesta tese, o termo “bolsistas” irá se referir, exclusivamente, aos alunos de iniciação à docência. Neste caso, portanto, ex-bolsistas, são os licenciandos que participaram do Pibid.

¹² Denominação dada aos alunos de licenciatura que participam do Pibid.

¹³ Trata-se de Paulo Reglus Neves Freire, educador, pedagogo e filósofo brasileiro.

Científica, e que se prolongou no mestrado, no doutorado e no Pós-doutorado. Então, essa inspiração freireana, é o referencial teórico com o qual eu venho trabalhando como pesquisadora e, agora, como formadora de professores, eu também o tomo como norte. Claro que têm outros referenciais que eu utilizo, mas o pano de fundo é Freire e, é dentro dessa perspectiva Crítico-Transformadora¹⁴, que entra uma possibilidade de uso da metodologia de pesquisa fundamentada na História Oral das pessoas investigadas. Nesse contexto, compreendo a História Oral como uma possibilidade de pesquisa envolvida no âmbito da pesquisa-ação que busca conhecer a visão de mundo dos sujeitos investigados acerca da realidade em que vivem, de modo a explicitarem tensões, conflitos, contradições sociais vividas, o que Freire chama de *situações-limite*¹⁵.

Então, quando eu vi a proposta da tese e respondi ao questionário¹⁶, eu achei interessante colocar o trabalho com a História Oral. Na verdade, eu não sei se a perspectiva que trabalho é a mesma do Grupo História Oral e Educação Matemática, Ghoem, provavelmente, não, mas é interessante ver isso e buscar aproximações e distanciamentos, por exemplo, provavelmente, o Ghoem tem uma vertente de fundo (que trabalhe em uma perspectiva fenomenológica ou dialética ou pós-moderna, não sei), enfim, aqui, estamos em um viés freireano, que está fundamentado no materialismo histórico-dialético de Marx¹⁷.

Portanto, resumindo, trabalhamos com esse referencial freireano ouvindo a comunidade escolar e, por isso, entra a História Oral, porque as pessoas, de certa forma, narram, falam sobre o que é esse cotidiano e de como é que elas se percebem nesse contexto. Então, nesse sentido, entram esses dois aspectos, a narrativa e a História Oral, dentro de um processo metodológico em que, o primeiro momento é quando os alunos de formação inicial, os licenciandos em Biologia, desenvolvem esse processo de investigação temática junto à comunidade escolar e, quando eu falo em comunidade escolar, isso envolve os alunos, os professores, os pais etc., e, somente depois que você obtém esses dados, é que o grupo de licenciandos começa a tentar

¹⁴ Trata-se de uma perspectiva inserida na filosofia da Educação Libertadora de Paulo Freire. Nessa direção, a educação tem caráter libertador e não domesticador. Além disso, a prática educativa de caráter crítico-transformador, pautada no processo de Investigação temática e que tem a práxis como pressuposto, é capaz de libertar o sujeito que se encontra em situações de opressão via processo de conscientização, que é práxis, transformando-o em sujeito crítico e reflexivo capaz de transformar a realidade em que está inserido.

¹⁵ Para Paulo Freire, “*situações-limite*” são dimensões históricas e concretas de um determinado contexto, ou seja, problemas a serem superados frente ao mundo.

¹⁶ Trata-se de um questionário enviado pela pesquisadora a todos os possíveis colaboradores – coordenadores de subprojetos do Pibid-UFSCAR – via plataforma *survio*, com o intuito de verificar quais professores mobilizavam de algum modo as narrativas em suas ações desenvolvidas no âmbito do Pibid.

¹⁷ Trata-se de uma forma de pensamento marxista-socialista defendido, principalmente, por Karl Marx e Friedrich Engels. No século XIX, eles realizaram uma análise sociológica do modelo capitalista, na qual ficaram explicitados os aspectos que configuravam a desigualdade existente entre as classes burguesa e proletariado.

entender qual é a realidade e quais são as contradições sociais vividas, porque a ideia mesmo, é levantar as contradições sociais, para que elas sejam tomadas como ponto de partida para se planejar as atividades escolares futuras.

Nesse sentido, é desenvolvida uma pesquisa-ação em que são levantadas as situações significativas da vida dessas pessoas através das falas que expressam as visões de mundo das pessoas investigadas, do ouvir os alunos, pais e lideranças comunitárias e, esse ouvir, ele pode ser um falar, simplesmente, ou seja, mediante uma conversa informal na comunidade, você pode também filmar, gravar, escrever, aplicar um questionário para que eles respondam, fazer uma entrevista, enfim, a ideia é problematizar suas visões de mundo. Enfim, são várias as formas de coleta de dados, inclusive, você pode usar textos já publicados que contenham histórias de vida, dados de pesquisa referente àquela comunidade. Portanto, você pode ter outras fontes de pesquisa, que já foram coletadas e publicadas, mas que também servem como fonte de informação para trazer um pouco do contexto dessa comunidade. Logo, não é só o pesquisador entrar em contato com o referido contexto, ele pode também se utilizar de fontes já publicadas para trazer dados sobre a comunidade. Isso acontece no primeiro momento da metodologia.

Eu quero destacar, então, que o licenciando, ele não chega com um rol de conteúdos ou com atividades a serem trabalhadas nas aulas de Biologia, mas, junto aos alunos da escola, busca, nessa entrevista ou conversa, as contradições em que, por exemplo, eles [a comunidade] estão imersos, ou seja, os conflitos, as *situações-limite* que os oprimem. Muitas vezes, eles não percebem, porque eles naturalizam essas situações e, por isso, a ideia é justamente levantar essas *situações-limite*, problematizá-las e fazer com que eles percebam que esta visão de mundo não deve ser naturalizada, mas problematizada e transformada. Esse movimento é característico de trabalhos fundamentados na perspectiva da Abordagem Temática Freireana¹⁸.

Vou citar um exemplo que pode revelar essa questão de, muitas vezes, a comunidade imersa em conflitos acabar deixando de ver aquilo como uma situação-limite, mas sim como algo natural, como se fosse algo dado e sem possibilidade de transformação. Então, vamos supor que, nessa comunidade, tenha esgoto a céu aberto e, quando você escuta alguém da comunidade, ele diz: “é isso mesmo, não temos o que fazer”. Percebe? Isso é uma contradição

¹⁸ Em minha tese, trago uma discussão sobre essa abordagem no contexto escolar. Além disso, nosso trabalho no Pibid é respaldado nesses pressupostos, ou seja, fazemos um levantamento preliminar da situação em que a comunidade está inserida; realizamos a análise dessas situações a partir das quais elaboramos as codificações em torno das contradições sociais; retornamos na comunidade com o intuito de descodificar junto a eles a situação opressora, ou seja, buscamos legitimar ou não aquela situação expressa na codificação como sendo realmente significativa para eles; efetuamos a redução temática, que é o momento em que selecionamos os conteúdos de acordo com critérios pedagógicos e epistemológicos; e por fim, trabalhamos com a ação educativa, efetivamente.

social, em que eles naturalizaram o problema, então, durante essa coleta de falas, os alunos licenciandos fazem a análise para tentar entender e encontrar as contradições emergentes ou mais recorrentes, digamos assim, para, a partir dali, planejar as ações escolares, que decorrem de um processo de investigação temática¹⁹.

E por que isso é uma investigação temática? Porque o tema não está dado, ele emerge desse processo de investigação e assim ele se torna o próprio critério de seleção dos conteúdos e orientam a seleção dos conteúdos das diferentes áreas. A ideia em Freire, é que este trabalho seja interdisciplinar, de modo, a compreender que temos um objeto de pesquisa concreto oriundo da investigação da realidade – o tema gerador – o qual, para ser compreendido demanda conhecimentos de distintas áreas do conhecimento. Então, como apenas trabalhamos com alunos da Biologia, nosso enfoque é: qual é a contribuição da área das Ciências, dos conteúdos das Ciências para entender essa contradição social, esse tema? Portanto, esse tema emergente é, na verdade, o tema gerador de Paulo Freire.

Pois bem, você já deve ter ouvido falar do tema gerador de Freire e, nessa perspectiva, não é o professor, no nosso caso, os licenciandos, que chegam e dizem: “olha, eu estou aqui, nessa comunidade, e eu estou percebendo que tem esgoto a céu aberto aqui”. Muitas vezes, o pesquisador, o licenciando, ele percebe o problema, mas o aluno ou a comunidade não, e por isso, os alunos do Pibid têm que ouvir os alunos da escola, os pais e a comunidade, de um modo geral, para compreender quais são os problemas na concepção deles e como eles os percebem, se é que eles os percebem. Por isso, esse processo educativo é de investigação temática e não de atividades prontas e acabadas, levadas pelos alunos licenciandos para serem desenvolvidas, mas, sim, atividades que emergem a partir desse critério de seleção de conteúdos.

Foi, portanto, a partir desse processo de investigação, que emergiram os temas para que cada grupo do Pibid viesse a ser composto. Então, um grupo chegou e falou: “eu tenho mais afinidade, eu me identifico mais com o tema ‘Meio ambiente e saúde’”, outro, “eu me identifico mais com o tema da ‘Sexualidade e gênero’” ou “eu me identifico mais com esse tema que irá trabalhar com a relação entre ‘Sociedade e natureza’” e, assim, foram formados os grupos. Então, veja, os grupos se constituíram com base no processo de investigação e, agora, inclusive, estamos sentindo a necessidade de fazer uma nova investigação porque os bolsistas do Pibid, já estão trabalhando desde 2014 com essas temáticas. Eles já desenvolveram as atividades e estão

¹⁹ Trata-se de uma dinâmica a partir da qual é possível obter e reduzir os *temas geradores*, o que perpassa pela investigação das *situações-limite* da comunidade investigada, sua posterior legitimação e então a elaboração de programas escolares nelas pautadas.

sentindo essa necessidade, já que temos novos alunos na escola e uma realidade diferente, porque a realidade vai mudando. A ideia é desencadear novos processos de investigação para levantarmos novas contradições, novas temáticas e novas ações a serem desenvolvidas.

Pois bem, tudo o que estou pensando, inclusive, agora, antes de me encontrar com você, eu estava conversando com dois alunos que são do Pibid e falamos sobre o programa, sobre o que está acontecendo, esses cortes de verba e tal e, então, confabulamos sobre o que será o Pibid no futuro²⁰. Não havendo substituições com os cortes de bolsas de quarenta e oito meses, a ideia, me parece, é a de que o programa possa estar caminhando para a sua extinção. Bom, nesse sentido, estávamos conversando sobre as duas perspectivas que o Pibid traz: a de melhoria da qualidade da Educação Básica e a de contribuição na formação docente (inicial e continuada).

Eu não consigo ver, de imediato, essa melhoria na qualidade em termos do que eles pretendem, que é a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb. No entanto, a melhoria, o impacto na formação docente é muito grande, porque os alunos saem do Pibid com um histórico e uma experiência incrível. Se você ler os portfólios que eles escrevem, você consegue notar isso, pelo menos no que eu leio dos meus alunos, porque eu cobro uma visão pessoal de como é que eles percebem tudo o que fizeram, esse impacto das atividades que eles desenvolveram a cada semestre, no contexto da sua formação docente e como é que isso, os ajuda a se tornarem melhores profissionais da docência. Então, eles escrevem sobre isso e, certamente, quando eles estão trabalhando com esses levantamentos e com a pesquisa-ação, que envolve esse pressuposto de conversar com as pessoas e levantar suas visões de mundo acerca do contexto/realidade em que estão inseridos, com certeza, eles estão trabalhando a sua própria formação. Então, essa é a minha expectativa sobre o Pibid e seus impactos, ou seja, óbvio que é muito mais do que melhorar os resultados do Ideb.

Então, para dar sequência ao que estou pensando de formação, eu trabalho com a disciplina de Estágio Supervisionado de Ciências e, nela, eu vou trabalhando com os alunos em uma perspectiva de mostrar para eles o que é essa investigação temática, de como é que se obtêm esses temas, essas contradições e como é que se elaboram as atividades escolares de ensino de Ciências a partir dela. Então, nesse sentido, muitas vezes, eles não conseguem desenvolver as atividades que planejaram na sala de aula em que eles estão estagiando e, por isso, se frustram. Veja, eles passaram um ou dois semestres desenvolvendo o processo e, chega

²⁰ Na ocasião, por conta das restrições orçamentárias, a Capes não permitia a inserção de novos bolsistas Pibid em seu sistema e, por isso, no caso em que houvesse bolsistas que iriam se formar e/ou deixar o programa por diferentes causas, a não possibilidade de inserção de outros, poderia acarretar consequências ao Subprojeto. Essas, por sua vez, iriam desde a diminuição do número de escolas, de professores supervisores e coordenadores até o cancelamento do próprio subprojeto por não possuir o número mínimo de participantes descrito em edital.

na sala de aula, a professora da escola não deixa que seja aplicada a atividade, porque não está dentro do tema de sua aula.

Entende o que eu quero dizer? Então, eu digo para eles que minha perspectiva tanto com eles quanto com os alunos do Pibid, é muito mais de ensiná-los a desenvolver esse processo de investigação temática com base em temas geradores do que de conseguirem, de fato, agora, no estágio, chegarem lá, na escola, e desenvolverem as atividades planejadas em sala de aula, naquele momento. Eu trabalho em um viés formativo, porque eu quero que eles aprendam a fazer isso e, se eles não tiverem oportunidade no estágio, de desenvolverem essas atividades em sala de aula, quando eles forem professores de fato, eles vão saber desenvolver todo o processo, elaborar as atividades e, portanto, como docentes daquela sala de aula, eles vão ter condições de desenvolver a atividade.

Enfim, é isso que eu penso, mas eles ficam frustrados, porque eles acham assim: “poxa vida, passamos o semestre todo no processo, fazendo isso e, quando chega lá na escola, eu não consigo”. E não consegue por quê? Porque tem um currículo pronto, dizendo quais conteúdos você tem que trabalhar naquela semana, mês e bimestre, que envolve o caderninho do Estado²¹, em que já está designado o que você vai ensinar para os seus alunos e não tem como você fugir disso. Então, como é que você vai trabalhar uma aula sobre saneamento básico (digamos que eles elaboraram a partir de contradições sociais emergentes), dentro de um programa preestabelecido que está trabalhando, por exemplo, com o conteúdo de genética? Portanto, minha ideia é que eles aprendam a fazer, tanto no estágio quanto no Pibid, só que no Pibid, eles têm maiores possibilidades de desenvolverem as atividades, porque não é um semestre, é um trabalho contínuo, termina um semestre, continua no outro, termina aquele ano, continua no próximo, então, eles têm conseguido desenvolver as atividades e, não necessariamente, trabalhando dentro da sala de aula, isso pode ser feito no contraturno. Então, todo este contexto explicitado configura ações pedagógicas que eles desenvolvem com base nesse processo de investigação temática em que eles elaboram atividades e as desenvolvem, muitas vezes, no contraturno. Por isso, tem dado certo, porque se fosse para usar somente a sala de aula, muitos professores não dariam essa abertura. Portanto, o meu viés é formativo, totalmente formativo e estou buscando fazer com que eles se apropriem desse processo do fazer educativo, pautado na investigação e redução temática, que é inspirado em Paulo Freire.

E, agora, eu finalizo destacando que eu pensei em, realmente, contar como é que estamos trabalhando no subprojeto PIBID Biologia que eu coordeno, aqui, na UFSCar campus

²¹ Trata-se de um material pedagógico, que tem com proposta unificar o ensino nas escolas da rede estadual de São Paulo. O conteúdo corresponde às bases estipuladas no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Sorocaba, destacar esse viés de formação com base em Paulo Freire e dizer onde é que entram as narrativas, na tentativa de traçar um paralelo entre a sua perspectiva de narrativa e o que estamos chamando de falas significativas (que, necessariamente, envolvem contradições sociais), ou seja, onde estas emergem no contexto do processo de investigação e, isso, é o que desencadeia o processo de elaboração das atividades didático-pedagógicas, que, não são dadas *a priori*, mas sim, emergem deste processo investigativo da realidade local. Portanto, eu gostaria de frisar, de modo que ficasse bem claro, que não trabalhamos com atividades escolares pré-elaboradas, que poderiam se caracterizar, como diz Freire, em uma *invasão cultural*. Não se trata de um processo de invasão cultural, ou seja, você, sem saber da cultura do outro, leva a sua sem considerar o contexto, mas, sim, um movimento de tentar compreender essas culturas, um diálogo entre a cultura do professor - que seria o conhecimento científico e o que ele traz de contribuição da sua área - e a cultura do outro, para assim, desenvolver o processo educativo. Portanto, esse diálogo entre culturas é mediado pela própria realidade, que, por sua vez, se encontra sintetizado nos temas geradores, que expressam as contradições sociais vividas, o que, portanto, requer que as visões de mundo em torno destas sejam problematizadas, enfrentadas e superadas com vistas à transformação da realidade cultural e social.

“É como se fosse uma narrativa mesmo, na forma de história (...) Eles estão contando uma história, só que essa história é deles”

(a narrativa) lida [...] com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo.

(Jerome Bruner)

Notas Introdutórias

No dia 15 de março de 2016, entrevistei o professor Estéfano, modo como irei me referir a ele ao longo da tese, um dos coordenadores do subprojeto Interdisciplinar, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Araras. O convite para a entrevista ocorreu porque o professor, apesar de responder negativamente sobre o uso de narrativas, sinalizou, nas observações do questionário enviado aos coordenadores de área de subprojetos, diferentes ações que envolviam “formas de narrar”, como ele próprio escreveu¹.

Nossa conversa aconteceu em sua sala, no departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, DCNME. Muitos foram os *e-mails* trocados antes que pudéssemos agendar a entrevista. Neles, conversávamos sobre as possibilidades de datas, horários e temas relacionados à pesquisa.

No dia entrevista, de portas abertas, conversamos por aproximadamente 45 minutos. Pelo menos nos dias em que estive na UFSCar de Araras, o campus, assim como o departamento, estava bem tranquilo e silencioso. O dia estava muito chuvoso e abafado. Apesar da porta aberta, a conversa foi fluida, poucas pessoas passaram pelo corredor e o barulho mais persistente, era o do ventilado de chão que, por algum motivo trepidava.

Talvez por conta de ter trocado muitos *e-mails* com o professor Estéfano e, nesta pesquisa, essa entrevista ser a sexta realizada, estava me sentindo tranquila e confiante. Foi interessante que, em sua sala, o professor mantém muitas fotos de sua família, esposa e filhos, e desenhos produzidos por eles. Esses elementos, próprios do espaço, dispararam reflexões tal como os cartões que levei.

¹ No capítulo “*Modos de operar dentro do/pelo Ghoem: notas de um fazer metodológico*”, trataremos mais informações sobre o critério utilizado que possibilitou a entrevista com o professor Estéfano.

Conversamos sobre narrativas, Pibid, inspirações, fotografias, desenhos, família, sugestões de restaurantes fora da UFSCar, dificuldades da universidade e da escola etc. Depois, para trabalharmos com a textualização, entre o envio dos documentos, *link* do áudio, transcrição e textualização, até a carta de cessão, trocamos cerca de 12 *e-mails* e muitas mensagens via *Facebook*.

Sempre que precisava de uma resposta rápida, encaminhava as dúvidas via rede social. Desde o início, com o primeiro contato, tive a impressão de que o professor preferia uma comunicação menos formal e eu também. Nessa direção, até mesmo parte das discussões referentes à textualização, ocorreram nesse espaço.

Estéfano Vizconde Verasztó

Eu vou começar pela formação. Vou falar, de maneira geral, sobre a minha formação que foi basicamente toda na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp. Eu sou Físico de formação e depois, fiz mestrado² e doutorado³ na área de Educação. Na verdade, minha formação foi bastante diversificada. No mestrado, trabalhei com Educação Tecnológica, com crianças de primeira à quarta séries⁴, com o auxílio de um grupo de pedagogas. Como trabalhei muito com a questão da Ciência e Tecnologia no mestrado e, nesse meio, a História da Tecnologia se amarra um pouquinho à História da Ciência, então, comecei a estudar, por conta própria e por interesse meu, a questão da Filosofia e Sociologia da Ciência e da Tecnologia, o que me levou a trabalhar, no doutorado, com a percepção pública de tecnologia. Então, uma das coisas que eu gosto muito de fazer, hoje, é trabalhar com a natureza da Ciência, com a epistemologia da Ciência e com a Sociologia da Tecnologia. São essas coisas que me agradam bastante.

Ainda no doutorado, em meio a tudo isso, eu acabei fazendo uma parte “sanduíche”⁵ na Universidade Complutense de Madrid, na Espanha. Essa parte sanduíche foi um projeto paralelo desenvolvido junto ao grupo de pesquisa denominado Laboratório de Novas Tecnologias Aplicada na Educação, LANTEC, da Unicamp, sob orientação do professor doutor

² VERASZTO, E. V. **Projeto Teckids**: Educação Tecnológica no Ensino Fundamenta. 2004. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciências e Tecnologia). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2004.

³ VERASZTO, E. V. **Tecnologia e Sociedade**: relações de causalidade entre concepções e atitudes de graduandos do Estado de São Paulo. 2009. 289f. Dissertação (Doutorado em Educação, Ciências e Tecnologia). Faculdade de Educação, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2009.

⁴ Isso na época. Hoje, seria o equivalente a trabalhar do segundo ao quinto ano.

⁵ Trata-se de um programa de bolsa na qual o aluno tem a oportunidade de desenvolver parte de seu trabalho de pesquisa em outra instituição do próprio país em que o estudante se encontra ou no exterior.

Dirceu da Silva⁶, que não tinha ligação com o tema do meu doutorado. Lá, eu fui trabalhar com Tecnologias Interativas e desenvolver aplicativos interativos para TV Digital. Eu estava envolvido com um grupo da Engenharia Elétrica que estava trabalhando com televisão digital. Então, quando eu fui para a Espanha, era para trabalhar com tecnologias interativas para televisão digital, só que, sei lá, as coisas vão acontecendo e quando eu cheguei em Madrid, o professor doutor Catedrático Francisco García García⁷, que foi o meu supervisor e que seus trabalhos eram voltados para a área de Ciência da Informação e também trabalhava muito com *Marketing*. Então, na verdade, eu acabei “caindo”⁸ em um grupo de *Marketing* e Tecnologias da Informação. Com isso, o projeto acabou mudando. Mas foi bom. Depois que você para e pensa, acaba percebendo que foi bom, porque me deu uma formação bastante diversificada. Eu acho que com tudo isso, eu acabei priorizando a parte do Ensino de Física, que é o que eu gosto de trabalhar. Essa formação teórica sobre a Natureza da Ciência e essa mais prática, que a Espanha me trouxe ao me apresentar questões relacionadas ao mercado, elas acabaram me trazendo uma visão diferente das coisas. Então, minha formação foi basicamente isso.

Quando eu vim para a Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, aqui em Araras⁹, abriu-se um leque bastante diversificado de interesses de pesquisa. Quando você está como professor, você consegue trabalhar com algumas linhas de pesquisa com as quais você se identifica, então, essa questão da Tecnologia e a Natureza da Ciência, eu trabalho. Uma outra coisa que me chamava atenção há muito tempo atrás e que eu venho trabalhando há uns quatro anos¹⁰, é a questão do Ensino de Física para deficientes visuais. A gente trabalha na perspectiva inclusiva e, na verdade, a maioria dos meus orientados daqui, hoje, trabalha e têm muito interesse pela questão da inclusão. Outro ponto de interesse e que eu trabalho, é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid.

O Pibid é um programa voltado para a formação de professores que, na verdade, é uma coisa que me interessa bastante e que eu me preocupo. Como eu entrei em um curso de

⁶ Professor e pesquisador vinculado à Faculdade de Educação da Unicamp.

⁷ O professor gosta que usa o Catedrático no título. Na verdade, na Europa, isso é muito importante. Ele trabalha com narrativas audiovisuais e publicidade. Desde 2007, ele coordena o grupo de investigação SOCMEDIA na universidade Complutense de Madrid, estudando as condutas e competência sociocomunicativa de jovens na sociedade da informação.

⁸ Termo utilizado popularmente para dizer de uma relação de envolvimento ocorrida ao acaso.

⁹ Município situado no interior do Estado de São Paulo, distante, aproximadamente, 171 quilômetros da capital do Estado.

¹⁰ Há uns dez anos eu colaboro com o professor doutor Eder Pires de Camargo, que é meu amigo e trabalha na Universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, campus de Ilha Solteira, estado de São Paulo. Ele coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (www.fc.unesp.br/encine), é sócio efetivo da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC) e da Sociedade Brasileira de Física (SBF). O professor Eder atua principalmente na área de ensino de física para alunos com deficiência visual.

Licenciatura em Física, eu acabo, acho, que trazendo toda uma bagagem da minha própria formação dentro da Física. Portanto, eu procuro trabalhar e relacionar com os meus alunos, os problemas de formação de professores no ensino de Física. É lógico que eu trabalho com outras licenciaturas, Ciências Biológicas e Química, mas com eles eu não trabalho os aspectos relacionados à formação docente porque, em geral, trabalho com as disciplinas de Física Geral, Filosofia e Sociologia da Educação em Ciências e História e Epistemologia das Ciências. Então, no que diz respeito aos aspectos da formação do professor, das disciplinas básicas da formação do professor, eu trabalho com os alunos da Física. Eu não sei se isso que eu vou falar é geral para a Ciência e para a Matemática, mas alguns problemas que são identificados no ensino de Física, eles acabam sendo clássicos, o que, às vezes, gera uma certa agonia, uma tristeza. Isso porque, na minha graduação, eu discuti esses mesmos problemas que são relatados pelos alunos e quando você lê artigos relacionados ao ensino de Ciências e ao Ensino de Física, eles estão falando dos mesmos problemas. Parece-me que as coisas não caminham.

Esses dias, por exemplo, eu estava trabalhando na disciplina de Estágio, porque eu faço parte da supervisão dos Estágios de regência, e a minha proposta para os alunos era que eles tentassem desenvolver algumas aulas ou minicursos, que não fosse algo pontual. Queria algo em que eles pudessem passar um semestre inteiro em uma perspectiva em que pudéssemos elencar alguns dos problemas percebidos na área de formação de professores de Física, para tentar transformar isso, em atividades que pudessem diminuir as barreiras que existem na formação do professor de Física. A gente sabe que algumas coisas são clássicas e que os professores sempre citam, por exemplo, o excesso de formalismo matemático. A gente não fala que ele não é importante, mas o aluno da escola básica, ele não vê conexão nenhuma com a realidade. Por isso talvez, ele já chega com um (pré)conceito formado em relação a Física e essa falta de conexão com a realidade, esse excesso de formalismo matemático e a falta do uso de atividades experimentais¹¹, essas coisas são clássicas, elas já aconteciam e eram discutidas lá, na minha graduação. Então, quando ouço meus alunos da licenciatura falando, me lembro das minhas primeiras aulas da área de Ensino. Parece-me que os problemas vão se repetindo.

Em relação ao acesso à escola, eu percebo muito que ela, geralmente, te recebe bem, mas que as condições são extremamente precárias. Às vezes, você tem que trabalhar com salas que deveriam ter vinte alunos ou trinta, no máximo, mas você tem cinquenta, porque chega uma ordem da Diretoria de Ensino dizendo que é para cortar salas e o que acaba acontecendo, é que

¹¹ Alguns professores utilizam atividades experimentais, mas como recreação. Ele chama a atenção dos alunos e depois não fala dos conceitos envolvidos. Ele não pede nenhuma atividade em cima do que foi mostrado. Talvez, ele utilize as atividades experimentais mais para fazer um *show* na sala de aula.

duas salas são amalgamadas em uma, criando um ambiente de ensino e aprendizagem bastante complicado. São muitos alunos, juntos, em um espaço destinado a praticamente metade daqueles que ali são alocados. Então, a dificuldade nesse processo de formação é bastante grande e os alunos percebem isso. Eles percebem que o professor de Física, talvez, pela tradição de sua formação, acabam sendo, não todos, um pouco mais rigorosos, tradicionais e com um método de avaliação que é sempre pautado em lista de exercícios, testes ou provas e a média, a nota final, é uma média, simples ou ponderada dessas notas. É basicamente isso e, às vezes, se o aluno tem dificuldade em determinados conteúdos, alguns professores pedem para eles estudarem em casa, porque, teoricamente, são conteúdos que eram para já terem visto.

Então, de modo geral, nas aulas de Estágio, são essas coisas que os licenciandos reclamam e é o que eles percebem por meio tanto das vivências na escola e na faculdade. Nós discutimos sobre isso, só que eu não gosto de discutir sobre professores especificamente, isso eu não gosto. Eu acho importante que na hora que a gente está discutindo a questão da formação, de como um professor de Física atua, nesse momento, que eles consigam externar essas opiniões. É legal eles dizerem dessas experiências, mas sem pontuar ou identificar o professor, porque eles estão em processo de formação. Eu não vou falar em processo final de formação, mas, na graduação, eles estão nos anos e semestres finais da formação deles. A disciplina de Estágio e regência é prevista para o último ano e eles têm saído daqui da universidade, com a mesma visão que vem sendo reproduzida, desde o Ensino Médio, por um professor de Física com quem eles tiveram aulas. Isso é um problema que eu também encontrava. Então, eu tenho procurado, nesse processo de formação do professor, identificar algumas das dificuldades que se tem para ensinar ou aprender Física e buscado estratégias diferentes de fazer com que essa barreira diminua.

Eu falei das aulas experimentais, isso é um caso que exemplifica o que acabei de dizer. A experimentação, ou ela não existe ou ela é apresentada como um *show*, um espetáculo e são raras as vezes que elas acontecem, porque, em alguns casos, o professor não tem nenhuma condição de fazer isso na escola. Como seria o ideal para se tratar a questão experimental? Existe uma literatura variada que aborda esse tema de vários aspectos. Sabendo disso, a gente tenta discutir todos os parâmetros e eu deixo sempre claro para os meus alunos que é normal o que eles sentem, que nesse processo de formação, às vezes, é natural sentir um certo desânimo, mas que depois, ao longo do ano, com o trabalho que a gente vai fazendo, essa opinião muda.

Agora, acaba sendo quase unânime, se a gente olhar para as atividades do estágio, para o projeto do Pibid e analisarmos a maneira como as coisas acontecem, elas são muito diversificadas. O curso de licenciatura em Física é noturno e o índice de evasão é muito grande.

Da primeira turma, não formou ninguém e, no ano seguinte, acabou formando, na segunda turma, acho que seis ou sete alunos¹². Então, quando a gente trabalha no Estágio e com as disciplinas noturnas, a dinâmica, às vezes, não é a mesma da que utilizamos no Pibid. A maioria dos alunos que chegam no Estágio ou eles já começaram a dar aulas ou eles estavam trabalhando, enquanto que, no Pibid, e eu estou dizendo dos subprojetos daqui de Araras, ou seja, o da Física, o da Química, o da Biologia e o Interdisciplinar de Ciências, nós trabalhamos com bolsistas¹³ que, geralmente, mais de cinquenta por cento, são alunos que estão ingressando no curso. Portanto, no Pibid, nós trabalhamos com alunos de primeiro e segundo anos e com um número reduzido de alunos do último ano. Por isso é que eu digo que a realidade entre Pibid e Estágio, é diferente e isso, inclusive, nós percebemos nas narrativas que tanto os alunos de Estágio quanto os bolsistas do Pibid, produzem.

Uma das colocações dos alunos que aparecem nessas narrativas e que permite que a gente diga dessa diferença é que, no Estágio, acaba tendo uma formalidade em relação à procura de escola e o contato com o professor. Por exemplo, no estágio o professor tem que abrir a porta de sua sala para o aluno que, nem sempre, é bem visto ou bem recebido pelo professor. Muitas vezes, eles cobram dos estagiários trabalhos que eles deveriam fazer ou ainda, como os licenciandos são futuros professores de Física e os alunos da escola não sabem Matemática, o professor manda os estagiários dar cursinhos ou reforço de Matemática. Com o Pibid, essas coisas acontecem também, mas a vivência desses valores dentro da escola é diferente. Com o Pibid na escola, você trabalha direto com os professores supervisores e com a universidade, no papel dos coordenadores dos subprojetos. Então, esse acompanhamento, ele acaba sendo diferente. No estágio, as coisas são muito solitárias. Agora, no Pibid, a gente trabalha com grupos de alunos.

Um exemplo que a gente pode dar para explicitar essa questão é que os bolsistas Pibid dizem que as professoras da escola, principalmente a supervisora, os recebem muito bem e têm contribuído muito para a formação deles. De modo geral, elas tentam passar as vivências delas, do dia a dia, da prática e, às vezes, elas ensinam algumas coisas de como se dá aula, de como se comporta em sala, essas coisas. Eles dizem que essa relação é importante, porque, no estágio, isso não acontece. Lá, a relação com o professor é bastante restrita e, às vezes, até complicada.

¹² Em meu processo de formação, isso foi idêntico. Nós entramos na Unicamp, em uma turma de quarenta alunos, também em um curso noturno de cinco anos e meio. Apenas um se formou em cinco anos e meio e, em seis anos, formaram mais dois, já me incluindo. Aqui na UFSCar de Araras não é diferente.

¹³ É denominado bolsista, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência.

Mesmo no estágio, a gente está tentando fazer esse acompanhamento mais de perto, mas a realidade é diferente e, às vezes, se você pede para que alunos façam estágio só em certos horários e em determinadas escolas, como a gente tem feito no Pibid, isso gera um problema, porque quase cem por cento dos alunos que fazem a disciplina de estágio, como eu comentei, chegam no último ano trabalhando. Desse modo, se fosse feita essa exigência, a gente não teria alunos na Física formandos¹⁴. Por isso foi aberta a possibilidade do estágio ser diversificado.

Hoje aqui em Araras, no subprojeto Interdisciplinar de Ciências, nós trabalhamos com quarenta e cinco alunos bolsistas, divididos entre três professores coordenadores, incluindo eu. Todos os outros subprojetos, Física, Química e Biologia, têm dois coordenadores cada. Somente o Interdisciplinar que tem três, porque a procura é maior. Nosso objetivo é envolver a comunidade escolar de uma maneira geral, porque em determinadas escolas onde, às vezes, o supervisor monopoliza as coisas, ao conversar com a coordenação e com a direção da escola, eles relatam que o Pibid estar lá ou não, é a mesma coisa. Por outro lado, nas escolas onde os projetos são mais amplos e que todos estão engajados, a direção diz que houve um crescimento significativo nos anos em que o Pibid esteve atuando e que, perder o Pibid, seria muito prejudicial. Então, nossa proposta aqui no Interdisciplinar de Ciências, é trabalhar nessa perspectiva mais ampla, mais geral.

Agora, no meu caso, eu trabalho com cinco alunos do curso de Física, cinco da Química e oito da Biologia, em duas escolas Municipais de Ensino Fundamental, Adalgisa¹⁵ e Dahmen¹⁶, com salas de nono ano. Eu já tinha trabalhado no subprojeto da Física há dois anos atrás, mas depois de um ano, eu precisei sair por causa dos primeiros cortes que aconteceram no projeto Institucional da UFSCar, no começo de 2015¹⁷. Agora, recentemente, no final do ano de 2015, eu voltei, só que nesse subprojeto Interdisciplinar de Ciências, com essas duas escolas e com as duas professoras supervisoras: uma de Ciências, que eu acho, trabalha com Matemática e outra de Língua Portuguesa. Mas, assim, as supervisoras não necessariamente precisam ser professoras de Ciências, porque quando é aberto um edital para a escolha das supervisoras, ele é do tipo: quem quer participar do Pibid? Por isso, são vários os professores que querem participar e nem sempre eles são professores de Ciências ou, às vezes, depois de alguns processos seletivos, um bate papo mesmo, pode ser que os professores escolhidos não sejam os

¹⁴ Eu estou falando da realidade do curso de Física da UFSCar de Araras.

¹⁵ Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Adalgisa Perim Balestro Franzini.

¹⁶ Trata-se da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonia Marques Dahmen.

¹⁷ Inclusive passamos esse ano de 2015 inteiro sem verba e, por isso, foi preciso diminuir o número de alunos. Acho que não podia acrescentar outros naquela época e, portanto, um coordenador precisaria sair. Eu me voluntariei a me desligar do projeto, mas não por vontade. Na verdade, porque alguém tinha que sair e eu acabei saindo.

de Ciências. O Pibid, como eu comentei, tem uma estrutura diferente do Estágio. Os alunos não estão na escola para estagiar, estão para se formar inseridos em um projeto que tem uma característica diferente. Então, se eu estou em um bate papo, conversando com uma candidata a supervisora e ela fala que o Pibid é um processo de Estágio, isso já me diz que ela não vai ser escolhida. A gente está trabalhando em uma perspectiva diferente. É desse modo que a gente escolhe quem serão os professores supervisores que irão trabalhar com os alunos na escola.

Em relação a dinâmica das atividades dos bolsistas que eu coordeno, ela é muito diferente do trabalho que eu desenvolvo no Estágio. De modo geral, os licenciandos chegam na escola, fazem o reconhecimento do ambiente escolar e observam as possíveis necessidades da escola. Isso tanto no Estágio quanto no Pibid. Em geral, eles notam que alguns discursos são clássicos: “Os alunos não sabem Matemática. Será que não daria para você dar umas aulas de reforço?” No Pibid, a gente acaba conversando com a professora supervisora, com a escola e explica de que se trata de um projeto diferente. Então, diferente do Estágio, os alunos bolsistas fazem, em grupos de aproximadamente treze alunos, o planejamento semanal e a gente tem também um grupo de estudos. Eu participo do planejamento junto com os alunos e as supervisoras; de algumas reuniões com as professoras supervisoras; e do grupo de estudos, que é um momento de formação só nosso, meu e dos meus alunos, sem a presença da escola. Nesse grupo, a gente tenta intercalar pesquisa e formação, discutindo os problemas e as dificuldades percebidas. Ou seja, no Pibid, dá para acompanhar mais de perto esse processo de formação. Esse ano, os alunos ainda não foram para a escola por conta da eminência de corte que talvez aconteça. A previsão é que eles comecem a ir, os primeiros dois grupos, porque eles estão divididos em três, em abril, depois do feriado da Páscoa. Isso porque, ainda estamos acertando algumas coisas com as supervisoras e com as escolas. Tanto eu quanto a coordenação de gestão do Pibid daqui de Araras. É um momento meio delicado esse de entrar na escola, mas a partir do momento em que os bolsistas estiverem na escola, a gente acerta com as supervisoras um horário em que eu também possa estar presente para acompanhar essas atividades e começamos tudo.

Então, como os bolsistas do Pibid são os alunos mais novos, que estão entrando nas licenciaturas, a gente consegue ver que, quando eles vão para o Estágio, a dinâmica deles, a desenvoltura, é bem diferente. Isso aconteceu com alunos que já estão se formando. Eles chegam com um processo de formação diferenciado e, pelo relato nos portfólios, a gente consegue perceber essa diferença. Por exemplo, se você pegar um bolsista ao longo de dois anos e eu poderia olhar para o portfólio de vários bolsistas, dá para perceber a diferença entre os primeiros portfólios e os últimos, onde eles analisam e citam como pontos positivos no

processo de formação deles, a possibilidade de trabalhar em grupo, o relacionamento dentro das escolas, o fato de saber como é que funciona a estrutura das escolas, a experiência de estar do outro lado¹⁸ e trabalhar com as dificuldades¹⁹. Outra coisa que eles relatam, é sobre a participação deles no grupo de estudos. Portanto, nos portfólios, a gente pede para eles fazerem uma reflexão crítica de vários pontos.

Às vezes eles falam que, quando você discute alguns teóricos, como eles estão bem no começo do curso, eles pensam: “nossa, o que é que esse cara está falando?” Mas depois, eles dizem que isso é bom, porque você tem misturado no grupo vários alunos de diferentes anos. Lógico que eles possivelmente iriam ver essas discussões em alguma disciplina específica lá na frente, no terceiro ano provavelmente, mas eles já começam a ter esse contato anterior e se familiarizam um pouco mais tanto com esses discursos e com a linguagem do professor quanto com os teóricos que subsidiam as nossas pesquisas. Isso favorece não só o processo de formação de professor como também o acadêmico pessoal, que é muito positivo. Além disso, muitos relatam que são tímidos e que o Pibid mostra que eles conseguem dar aulas e apresentar trabalhos. Alguns falam, por exemplo, que chegaram na faculdade não sabendo se iriam realmente ser professores e depois de um ano ou dois no projeto, decidiram que querem ser professores e que, o contato com os alunos da Educação Básica, é motivador e faz com que eles sintam prazer em buscar por formação, para poder ensinar aquilo que o aluno tem dificuldade.

Dentro dessa dinâmica que a gente trabalha aqui no Pibid Interdisciplinar de Araras, tem também as narrativas, que são utilizadas como processo de formação para os bolsistas. Há um tempo, eu já havia tido contato com os textos do Jerome Bruner, que é justamente o referencial teórico de um artigo que está sendo produzido e que falará de Pibid. O Bruner, eu não vou saber falar em termos técnicos, quando ele diz das narrativas, ele trabalha com questões formais e não formais. É como se você tivesse uma forma de narrativa em que você tenta convencer através de um discurso de que alguma coisa é verdade. E uma outra forma em que você conta mais a sua história de vida. É nessa última perspectiva que a gente utiliza as narrativas no Pibid. Então, de modo geral, a gente pede para os bolsistas fazerem textos reflexivos, ou seja, produzir essas narrativas, mas não pensando que eles irão utilizá-las como um convencimento de verdade, nessa característica lógica, mas que eles contem as suas vivências e as suas histórias. Essa é uma das atividades que aparece no portfólio e que eles precisam fazer. Aqui no Pibid,

¹⁸ Tivemos um bolsista que deu esse relato dizendo que ele só conhecia o papel de aluno e ele passou a conhecer o de professor.

¹⁹ Com essa crise que o país vem enfrentando e a dificuldade financeira, os bolsistas começam a descobrir como é que se trabalha em época de crise, sem dinheiro. Isso ajudou muito na criatividade deles.

ao longo do ano, eles produzem dois portfólios, um por semestre, em que eles vão construindo uma análise crítica e reflexiva de uma das atividades que ocorreu ao longo do semestre, mas de modo a não construir uma descrição isolada das atividades, porque senão, a gente vai ter, na cabeça desses alunos, a mesma coisa que a gente tem no ensino comum, tradicional, ou seja, um monte de coisas que estão fragmentadas e que depois não são conectadas. É por isso que eles fazem análise de uma atividade de maneira específica e, lá no final do portfólio, nas questões que a gente coloca, eles tentam fazer um amarrado de tudo e contam a história deles.

Quando eles vão produzir esse portfólio, eles vão contar como é que eram as coisas antes do Pibid, como é que está sendo e o que eles aprenderam. É como se fosse uma narrativa mesmo, na forma de história, uma narrativa de narração se a gente fosse falar daquilo que se aprende em Língua Portuguesa, narração e dissertação. É como se fosse isso. Eles estão contando uma história, só que essa história é deles. É um refletir muito em cima da própria história. Nesse movimento, a gente acaba percebendo como é que essas coisas se internalizam de alguma maneira e como é que eles aprendem e crescem. Portanto, a narrativa, do modo como ela é empregada nos portfólios, pelo menos na perspectiva atual dos coordenadores que estão no Pibid, hoje²⁰, eu entendo que ela é utilizada nessa perspectiva de processo formativo mesmo.

Para dizer de como essas narrativas são produzidas, os alunos, primeiro, fazem uma descrição simples da escola e depois das atividades. Em um terceiro momento, escolhem uma atividade que eles mais gostaram para fazer a reflexão e, como o projeto é Interdisciplinar, essa reflexão acaba sendo bastante ampla. Depois, no final, em um quarto momento, aparecem questões abertas, onde eles vão contar sobre o processo de formação em grupo, da relação deles com a escola e com as supervisoras, os pontos positivos e negativos do projeto e isso tudo, baseado nas experiências que eles tiveram ao longo do semestre²¹. Portanto, é nesse último momento, que eles têm a oportunidade de tentar amarrar todo o semestre, dizendo sobre como foi o processo de construção, de planejamento e de tudo o que ele passou. O portfólio, então, é dividido em dois momentos: um descritivo e outro totalmente reflexivo.

Uma coisa interessante é que o professor Francisco, que me supervisionou em Madrid, ele era da área de *Marketing* e chegou a ser até Ministro da Ciência e Tecnologia da Espanha. Ele tinha, na verdade tem, um grupo de pesquisa, o Icono14, que trabalha com multimeios²².

²⁰ Digo isso porque esse grupo mudou bastante nos dois últimos anos e por isso possa ter tido outras perspectivas anteriormente.

²¹ Por isso que a gente pede que a reflexão seja sobre uma atividade, porque, se fossemos pedir para eles fazerem uma análise de cada ação desenvolvida, esse portfólio seria enorme e eles iriam passar dois meses fazendo só isso.

²² São as diferentes possibilidades de usos das tecnologias de informação e de comunicação em diversas áreas. Neste caso específico, dizemos dos multimeios no âmbito educacional.

Isso não era o meu foco de trabalho. Eu acabei direcionando ele para a produção de conteúdo para *tv* digital, mas, como eu estava por lá, eu cheguei a participar de algumas discussões desse grupo na área de *Marketing* e eles abordavam a ideia de narrativa, em 2008, como sendo todas as possibilidades de expressão. Nesse sentido, eles falavam que um vídeo e uma obra de arte – às vezes parecia muito louco aquele grupo de pesquisa, mas era legal – eram formas narrativas. Com isso, eles utilizavam alguns recursos tecnológicos e trabalhavam com questões bem amplas, sempre utilizando as narrativas. Talvez lá em Madrid, tenha sido meu primeiro contato com algumas coisas do Bruner.

Por conta disso e de outras coisas que tenho lido, eu acho que a narrativa, se você retomar aquilo que eu já disse dela ter duas perspectivas, uma em que você mobiliza a lógica para tentar mostrar que alguma coisa é verdade e outra em que você pode contar uma história, que é uma história de vida, contar uma história, você pode fazer isso através de uma fotografia, de um desenho, de um vídeo ou você pode escrever. Mas isso também pode ser oral. Então, eu acho que as possibilidades de narrativas, são bem amplas. O exemplo da fotografia eu dei, porque apesar de não ser fotógrafo, desde criança, eu sempre desenhei, mas, depois de um tempo, você vai perdendo tempo e não vai conseguindo desenhar mais, então, hoje, aqui na UFSCar, tem um curso que se chama Fotografia e Ciência, que eu ministro, em que a gente tenta relacionar fotografia com a divulgação científica. Eu acho que a imagem poderia retratar uma história, mas se você quer ensinar, por exemplo, porque o pôr do Sol é vermelho, às vezes, um texto do lado ajuda. Então, como eu falei, eu não sou fotógrafo, mas eu acabei estudando muito sobre fotografia, porque eu gosto. É um *hobby*. Você vê, quando está estudando sobre teoria da fotografia, que é possível contar alguma coisa, expressar um sentimento, através das imagens. A narrativa, portanto, ela é bastante diversificada, mas no Pibid, o que a gente usa é basicamente, um ponto da história de vida dos alunos contada de maneira reflexiva. Mas as possibilidades narrativas, em geral, são bem amplas.

Por fim, fecho essa narrativa dizendo de algumas inspirações. O Bruner, por exemplo, é uma inspiração para pensar a questão das narrativas, dos portfólios e das vivências no Pibid nesse processo de formação. Agora, se você for pensar na questão teórica, eu teria várias outras inspirações. Uma das coisas que é uma paixão antiga minha, por exemplo, é a História e, depois que se trabalha com Ciências, surge o interesse pela História da Ciência. Foi isso que acabou me levando ao envolvimento com a Filosofia e Sociologia da Ciência e da Tecnologia. Essas coisas são inspirações muito fortes para mim junto com outros teóricos dessas áreas, que também acabam sendo apaixonantes.

Outra coisa que me inspira bastante é a questão da Educação Inclusiva com a qual eu tenho trabalhado em parceria com o professor Eder. Quando eu o conheci, eu estava iniciando meu mestrado e ele o doutorado, e a maneira como ele, que é deficiente visual, hoje quase cego total, fazia muitas coisas que eu não fazia e era extremamente lúcido, acabou me chamando a atenção. Então, a gente acabou se aproximando e eu acabei colaborando com ele em algumas pesquisas. Hoje, a gente fala que somos quase irmãos. Além disso, essa ideia de quando eu e ele falamos de perspectivas inclusivas, não pensando no cara que tem alguma limitação, mas, quando a gente fala de inclusão, você tem que incluir, por exemplo, o cara que não sabe Matemática e que, geralmente, você exclui, porque não consegue conversar com ele. Essa perspectiva, essa noção de inclusão, que é bastante ampla, e essa característica social, ou melhor, esse alcance social que esse discurso um pouco mais aberto de inclusão tem, é, para mim, muito forte e inspirador tanto para a minha vida profissional quanto pessoal.

Quando falei das imagens e dos desenhos, que tenho isso como uma inspiração, um *hobby*, às vezes eu fico horas desenhando ou, se eu estou estressado, pego a câmera e saio fotografando meus filhos ou mesmo coisas aleatórias. Além disso, estudar e, na verdade, isso vem desde criança, estudar, aprender... Eu acho que a possibilidade de você poder estudar, aprender e fazer pesquisa, para mim, é muito forte e muito importante. Então, tem várias coisas que me inspiram, mas talvez essas, são as que mais me inspiram.

“Uma reflexão sem teorização, eu não acredito. Vira religião ou qualquer outra coisa”

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

(Isabel Alarcão)

Notas introdutórias

No dia 26 de abril de 2016, no Departamento de Metodologia de Ensino, DME, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos, entrevistei uma das coordenadoras de área do subprojeto Letras-Espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, desta Instituição, a professora Isadora, como irei me referir a ela ao longo da tese. O convite ocorreu porque, no questionário enviado aos coordenadores de área de subprojetos, no item que perguntava sobre o uso (ou não) de formas narrativas no subprojeto coordenado por ela, a professora respondeu positivamente e, por isso, nosso interesse em realizar a entrevista.

Nossa conversa ocorreu em sua sala, de portas abertas, com duração de, não mais do que, 20 minutos. A sala é pequena, bem organizada e arejada. Quando cheguei, a professora estava em sua mesa, bem em frente à porta. Entrei e sentei em uma das duas cadeiras disponíveis para quem vai até lá.

Antes de ligar o gravador, a professora questionou, objetivamente, quais eram os objetivos do trabalho e de qual instituição eu era. Enquanto respondia, a professora apenas sinalizava com a cabeça, dando indícios de que estava compreendendo.

Assim, retomei o que havíamos conversando nos *e-mails* sobre a possibilidade de dinâmica da entrevista, peguei os cartões que estavam em minha bolsa, coloquei-os sobre a mesa e, em silêncio, ao passo que sinalizava concordância com a cabeça, a respeito do que eu falava, ia organizando os cartões na ordem de sua preferência. Quando finalizei a fala, a professora questionou: “posso começar?”

No instante em que gesticulei positivamente com a cabeça, ela colocou-se a narrar. Sua fala foi precisa e parecia ter sido previamente estruturada a partir dos *e-mails* que havíamos trocado. No decorrer da entrevista, tive dúvidas sobre alguns pontos, porém não consegui perceber qual seria o momento para questioná-la. A narrativa estava tão precisa, sistematizada, que parecia não existir espaço para intervenções.

Como, em geral, ao encaminharmos ao colaborador os documentos, *link* com áudio da entrevista, transcrição e textualização, temos a oportunidade de retomar alguns pontos, fiz a escolha de me manter atenta à escuta e fazer anotações para, depois, neste processo pós-entrevista, questioná-la sobre minhas dúvidas.

Talvez por parecer que tudo estava (pré)visto no momento da entrevista, saí um tanto incomodada. Não com o conteúdo dito, mas com o espaço que criamos para que ali ocorresse nossa conversa.

Em casa, ao realizar a transcrição e textualização, retomei os *e-mails* trocados com a professora e percebi o quão sucintos eram, tal como foi a entrevista. Pude verificar que, quando solicitei um documento complementar enquanto trabalhava na textualização, a resposta, no corpo do *e-mail*, foi “segue”; ao encaminhar os documentos para que ela pudesse ler, analisar e alterar, recebi um “aprovado”; e, ao enviar o arquivo com a carta de cessão e, novamente, os documentos, obtive um “assinada”. Isso de algum modo, contribuiu para que eu compreendesse melhor nossa conversa na UFSCar.

Ressalto que, minha escolha no dia da entrevista em não questionar a professora Isadora posteriormente, não foi interessante, visto que, em relação à textualização, ela optou por não realizar nenhuma alteração. No *e-mail* em que encaminhei com os documentos, ela já respondeu aprovando-os e, no seguinte, enviou a carta de cessão assinada.

Isadora Valencise Gregolin

Meu nome é Isadora, fiz licenciatura em Letras, Português e Espanhol na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos¹ e depois, mestrado² e doutorado³ na

¹ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 230 quilômetros da capital paulista.

² GREGOLIN, I. V. **Ensino de línguas para fins específicos:** particularidades do espanhol para negócios em um contexto empresarial brasileiro. 2005. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho, Unesp, São José do Rio Preto, 2005.

³ GREGOLIN, I. V. **Estratégias de cortesia em língua espanhola:** estudo de caso em fórum online com participantes brasileiros. 2008. 153 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade

área de Linguística Aplicada. A minha grande área de atuação é o Ensino e Aprendizagem de Línguas, com especial atenção para as línguas estrangeiras, a língua espanhola e a formação inicial e continuada de professores.

Em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, eu participo desde 2010. Fui a primeira coordenadora do subprojeto de Letras aqui do Pibid da UFSCar de São Carlos e estou até agora. Nós somos duas coordenadoras, mas trabalhamos de forma diferente, porém, seguindo com os mesmos objetivos que estão elencados no subprojeto⁴. Eu fiquei, de 2010 até 2014, sozinha e, nesses últimos dois anos, temos trabalhado nós duas, porém com grupos de alunos e escolas diferentes. Eu estou em duas escolas estaduais, Orlando Perez e Marivaldo Carlos Degan⁵, e a professora Luzmara Curcino Ferreira⁶, com outras duas. No que diz respeito aos licenciandos, cada uma de nós orienta dezoito alunos, totalizando trinta e seis bolsistas⁷ vinculados ao subprojeto do Pibid do curso de Letras. Além disso, nós temos alunos desde o primeiro até o quinto ano da graduação. Existem outros subprojetos que preferem trabalhar com licenciandos dos últimos anos, mas nós não temos nenhuma preferência, porque consideramos que todos têm o direito de participar do Pibid, independente do momento do curso.

No decorrer desses anos, o subprojeto da Letras tem mantido seus objetivos principais. O foco da proposta está na formação inicial, ou seja, na iniciação desses futuros professores no contexto da escola. Portanto, conhecer a realidade escolar, os aspectos que o compõem e o

Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2008.

⁴ Os objetivos citados são: ofertar monitorias e/ou oficinas para o trabalho com línguas aos alunos das escolas públicas envolvidas no subprojeto para que, com esta atividade, os alunos bolsistas possam desenvolver a autonomia e favorecer oportunidades para que identifiquem e implementem, dentre os possíveis quadros teórico-metodológicos na área dos estudos linguísticos e de ensino e aprendizagem de línguas, formas de ação que sejam condizentes com o contexto de ensino; produzir registros escritos de suas vivências e experiências ocorridas no âmbito do Pibid, com o intuito de estimular os processos interpretativos sobre sua própria prática; desenvolver projetos de letramento de modo coletivo e interdisciplinar como, por exemplo, elaboração de jornal escolas, atividades de incentivo à leitura, produções escritas contemporâneas e visitas a espaços culturais; promover encontros periódicos e formação de grupos de pesquisa colaborativos; participar de eventos científicos; disponibilizar matérias, recursos e textos didáticos no *site* do projeto Pibid-UFSCar; atuar em parceria com professores de línguas (portuguesa, inglesa e espanhola) da Educação Básica, no planejamento, realização e avaliação de atividades; e desenvolver situações didáticas, preferencialmente, de viés interdisciplinar, em diferentes espaços da escola.

⁵ Trata-se de duas escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, baixo. Isso para mim, não me diz muito, mas enfim, tem uma questão identitária desses alunos. São duas escolas muito diferentes, ainda que elas estejam no mesmo bairro de São Carlos.

⁶ Docente da UFSCar campus de São Carlos, vinculada do Departamento de Letras, DL, desta instituição.

⁷ É denominado bolsista, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência.

repertório de conhecimento de um professor⁸, são alguns dos nossos objetivos. Desse modo, eu considero a experiência do Pibid para esses futuros professores, como uma vivência que extrapola o conhecimento do conteúdo específico e isso é muito diferente, por exemplo, dos estágios que fazemos aqui na universidade⁹. Então, essa é uma experiência que permite que cada um desses alunos, enquanto futuros professores de língua, possam se colocar numa relação com outros professores, de outras disciplinas, e possam conhecer questões administrativas, de gestão da escola e repensar o seu lugar nessa estrutura.

O nosso subprojeto possui alguns eixos temáticos. Temos, portanto, o de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Língua Espanhola. Nossas ações com os alunos ocorrem dentro e fora de sala de aula, com foco no currículo e com propostas mais voltadas para as atividades didáticas. Por outro lado, nós também temos muitas atividades de formação, porque, afinal, o grande foco do Pibid, até agora, até junho de 2016 pelo menos, é o de iniciação à docência. Hoje, isso está sendo proposto de outra forma pela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹⁰, Capes, e infelizmente, seu foco será no conteúdo, mas a gente vai buscar não desvirtuar tanto os nossos subprojetos.

Com relação à formação, que é o nosso foco principal, a gente trabalha com o portfólio em uma concepção de que não há um padrão enquanto gênero¹¹ e por isso, os alunos vão produzindo textualmente o portfólio, a partir de suas experiências. Portanto, a partir de qualquer evidência de seu percurso formativo que, para eles, foi mais relevante em um determinado momento, eles vão registrando. Esse processo é muito interessante, porque em cada uma das etapas, a gente vê registros com características próximas. Por exemplo, desde 2010 para cá, já são seis anos, os alunos ingressantes costumam focar sua escrita muito na questão da própria dificuldade com a língua. É o caso dos problemas de proficiências, por exemplo, que, no geral, eles costumam se voltar para si, quanto às suas dificuldades ou deficiências em relação ao domínio desse conteúdo. Com o tempo, a gente vai vendo o movimento de que eles passam a se voltar mais para os alunos, para as dificuldades dos alunos, dando uma relevância maior para

⁸ Ainda que estejamos trabalhando a formação inicial de professores de línguas, tem uma série de atividades e discussões que fazemos a partir do diálogo com outras áreas, isso porque, um dos eixos do nosso projeto Institucional, é a interdisciplinaridade.

⁹ Faço essa afirmação por também orientar os estágios na licenciatura.

¹⁰ Trata-se da Portaria de número 46 de 11 de abril de 2016 lançada pela Capes, que versa sobre a reestruturação do programa que incidiu, inclusive, em mudanças nos seus objetivos.

¹¹ Nos pautamos, principalmente, nos trabalhos de Isabel Alarcão. Desse modo, consideramos os portfólios como um apanhado coerente de documentos intencionalmente selecionados, consideravelmente comentados e sistematicamente contextualizados no tempo e organizados de tal modo que nos revelam a trajetória profissional dos alunos do Pibid.

essa interação e deixa de olhar tanto para si, se atentando mais para o que vai acontecendo ali na interação com os alunos.

É interessante que a gente tem alguns licenciandos que estão há quatro anos no Pibid, e isso faz como que eles se sintam e se coloquem efetivamente como professores. Eles vão assumindo, inclusive, uma forma de textualizar as experiências¹², que é muito próxima daquelas que a gente vê em narrativas de trajetórias profissionais. Recentemente, tivemos e ainda está tendo, uma discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, e nós tivemos vários bolsistas que trouxeram para os portfólios, visões críticas sobre a própria existência dessa Base Nacional e de como, naquele contexto em que eles estavam inseridos, isso poderia interferir de uma forma negativa. Então, eles já vão se posicionando criticamente enquanto professores e vão saindo de uma posição de alunos de licenciatura e incorporando em seus textos, esses movimentos mais críticos em direção a uma concepção mais transformadora da realidade.

Nessa direção, é claro que os textos teóricos que a gente vai lendo durante os nossos encontros, acabam induzindo o posicionamento deles. De modo geral, a gente lê clássicos da Linguística Aplicada, como a Maria Antonieta Alba Celani¹³ e a Maria Helena Vieira Abrahão¹⁴, que é uma autora que trabalha muito com a questão do Ensino de Inglês e da Educação e Paulo Freire¹⁵, que é um exemplo de autor que os alunos gostam muito e que a gente vem discutindo. Claro que, na verdade, não são só esses autores, nós dialogamos com muitos outros que também nos ajudam a compreender esses movimentos. Além disso, eu especificamente, trabalho com o Interacionismo Sóciodiscursivo¹⁶ e por isso, lemos vários autores dessa corrente como, por exemplo, o Jean-Paul Bronckart¹⁷, que a gente os toma para compreender não só as atividades didáticas com os alunos, mas também essa postura diante do objeto.

Portanto, o trabalho que fazemos aqui no Pibid da Letras com o portfólio, é dentro de uma concepção dialogada. É um portfólio dialogado. E, portanto, os licenciandos vão

¹² Temos entendido a expressão “textualizar as experiências”, como as interpretações feitas nos portfólios pelos alunos do Pibid em relação ao seu próprio processo formativo. Nesse movimento, fica evidenciado as marcas do processo interpretativo e da teorização efetuada pelos licenciandos.

¹³ Doutora em Letras Anglo Germânicas pela Pontifícia Universidade Católica, PUC, de São Paulo e especialização na Universidade de Londres e na Universidade de Michigan. É professora Titular Emérita da PUC de São Paulo e atuou, principalmente, na área de Linguística Aplicada, com ênfase em formação de docentes.

¹⁴ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp e Pós-Doutorado na *Penn State University*, nos Estados Unidos. Atua na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, permeando os temas: formação de professores, crenças e ensino-aprendizagem de línguas.

¹⁵ Trata-se de Paulo Reglus Neves Freire, educador, pedagogista e filósofo brasileiro.

¹⁶ Trata-se de um quadro teórico que entende as condutas humanas como produto da socialização.

¹⁷ Professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Genebra. Tem seus estudos voltados para a Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais, Análise do Discurso, Didática das Línguas e processos de aquisição da linguagem.

produzindo os portfólios e, uma vez por mês, pelo menos, eles mandam esses textos, na versão em que estiver, para mim, que sou a coordenadora de área e para o supervisor que os acompanham na escola. Nessas leituras, nós fazemos sugestões e orientações de leitura, mas não no sentido de corrigir o texto, mas no de dialogar. Por exemplo, o licenciando traz para o portfólio uma questão que aconteceu na escola, uma dificuldade de um aluno e ele acaba encerrando a escrita nesse ponto. A partir disso, a gente aproveita uma janela que se abre e sugere que, para compreender melhor aquele acontecimento, ele leia um determinado texto e, depois, a gente discute na reunião. É assim que se produz um portfólio dialogado.

Nas nossas reuniões de área, eu costumo trazer alguns excertos de portfólios, às vezes com o nome, às vezes sem identificação, para com isso, chamar atenção dos licenciandos e para trabalharmos a partir desses registros. Na verdade, o portfólio tem duas funções. Eu digo isso, porque a gente lê muito autores portugueses que discutem a concepção de portfólio, como por exemplo a Idália Sá-Chaves¹⁸ e toda essa corrente de Portugal e, portanto, a gente considera que o portfólio, ao mesmo tempo, é organizador, porque é uma materialidade escrita, que permite você acompanhar o processo, as reformulações, mas também revelador. O portfólio, portanto, não só organiza, mas também revela para si mesmo, para os licenciandos e para os orientadores e supervisores, os avanços, os movimentos.... Na verdade, é mais do que avanços, são os movimentos e os modos como o licenciando vai interpretando a realidade. É claro que aquele registro é uma interpretação do licenciando e que, durante sua atividade na escola, sempre o supervisor está junto, mas é interessante que a visão do aluno, que é um recorte dessa realidade, fique no portfólio, pois assim, permite uma orientação a posteriori, já que, ali no movimento da sala de aula, da estrutura da escola, daquela dinâmica, nem sempre é possível congelar e dizer sobre aquilo que está acontecendo. No portfólio, com o registro escrito, o supervisor e coordenador conseguem, com calma, discutir e sugerir leituras. A gente tem trabalhado dessa forma.

Em geral, os licenciandos reclamam muito, porque dá muito trabalho. Estamos em uma cultura de escrita, mesmo no curso de Letras, em que as práticas de escrita estão muito no estilo *Facebook*¹⁹ e *Twitter*²⁰, que trabalha com 140 caracteres, então, eles reclamam muito e alguns são muito resistentes com relação a escrever. Mas, conforme eles vão avançando e vendo que

¹⁸ Doutora em Didática e professora aposentada na Universidade de Aveiro, Portugal, trabalhou com temas que permeiam a formação de professores e a escrita de portfólios reflexivos.

¹⁹ Trata-se de uma rede social criada em 2004 e que abrange todos os países. Por meio dele, pessoas de diferentes localizações podem se conectar, compartilhar fotos, mensagens, vídeos, dentre outras funcionalidades.

²⁰ Trata-se de uma rede social e um servidor para *microblogging*. O usuário do *Twitter*, pode enviar e receber atualizações pessoais de outros contatos além dos seus, por meio do *website* do serviço, por mensagem de texto enviada para seu celular pessoal ou por outros *softwares* específicos de gerenciamento.

há um porquê e que o portfólio não é aquela ideia do “meu querido diário”, porque não é para si mesmo, existe um leitor que vai criticando e sugerindo, eles vão se adaptando. O que eles produzem, é um portfólio de aprendizagem.

Hoje, se olharmos para os subprojetos que compõem o projeto Institucional do Pibid da UFSCar, vamos perceber uma multiplicidade de concepções de portfólio. Eu acredito que, antes, nós tínhamos uma concepção mais próxima, mas de 2014 para cá, com a expansão do Pibid e a própria modificação das exigências do edital da Capes, isso foi se mudando. Além disso, novos coordenadores foram entrando e a própria estrutura do Pibid na universidade foi se alterando. Hoje, por exemplo, nós temos a Comissão de Acompanhamento do Pibid da UFSCar, CAP²¹, que burocratizou muito o nosso funcionamento. Antes, a gente fazia reuniões quinzenais com todos os coordenadores de área, discutia os problemas, as questões e as diferentes concepções. A gente conseguia compreender melhor aquilo que estava fazendo. A própria concepção de portfólio foi sendo construída por esse grupo de 2010 até 2014. Nosso projeto Institucional tinha uma concepção de portfólio e ela foi sendo discutida e melhor compreendida, no processo. Depois, com a entrada de novos coordenadores e com tantas mudanças, talvez, essa concepção esteja um pouco mais difusa ou a gente tenha outras concepções.

No Pibid da Letras, da forma como eu oriento, o portfólio é dialogado. Não se trata apenas de um registro e nem de uma escrita reflexiva. Eu te digo que, mais do que reflexiva, eu acho que reflexiva não é o melhor termo, é uma escrita com características de interpretação da realidade, descrição, teorização e visão crítica sobre essas realidades ou experiências que o aluno vai passando ao longo do processo. No nosso caso, na área de Letras, a gente tem encontrado como solução, a questão da compreensão pela teorização. Então, todos os eventos, as questões que vão acontecendo lá na escola e que o licenciando traz para o portfólio, a gente busca, de alguma forma, teorizar e compreender junto com esse aluno, para avançarmos e sairmos da interpretação do senso comum. A gente sente que, no início, essa escrita é muito interpretativa e descritiva, mas ela tem que ser assim, e depois, com o auxílio de teóricos, de teorização e de discussões a partir de autores da Educação e da Linguística Aplicada, a gente tem conseguido uma compreensão um pouco diferente desses alunos.

²¹ A Comissão de Acompanhamento do Pibid foi instituída em 2013, a partir de uma exigência da Capes que solicitava a criação, em todas as instituições que participassem do Pibid, de um órgão gestor, interno, que contasse com a participação de estudantes, professores da Educação Básica, professores da universidade e um representante da reitoria. As decisões em relação à organização das atividades e as ações desse órgão gestor, fica a cargo da universidade.

Nós não podemos nos esquecer de que o Pibid não é só um trabalho voltado para a formação inicial, mas também da nossa própria formação continuada. Nessa direção, o portfólio tem nos ajudado a conhecer mais o que acontece no espaço da escola. Por mais que eu tenha contato, que eu vá nas escolas, eu não estou ali na sala de aula o tempo todo. É difícil essa realidade. Então, nesse movimento em que eu e o supervisor lemos o portfólio, sugerimos, questionamos, discutimos, isso também é uma formação continuada para nós dois. A gente tem alguns supervisores que terminaram a graduação há 10 ou 15 anos e não tiveram a chance de ler teóricos. Então, tem sido muito interessante, porque às vezes, esse movimento é a chance que eles têm de conhecer um autor novo, de ler, de rever algum conceito e de compartilhar a visão de alguém que já está na prática há muito tempo, mas distanciado da teoria. Então, pela teoria, a gente tem encontrado o caminho para a formação. É essa a perspectiva que a gente tem assumido, que foge da visão reflexiva, da reflexão pela reflexão, sem teorização que, durante um tempo, foi a tônica dos processos formativos, mas que, agora, eu acho que já não é mais. Uma reflexão sem teorização, eu não acredito. Vira religião ou qualquer outra coisa.

Acho que era isso que eu tinha a dizer.

“Nossa ideia era uma escrita mais livre, de forma que pudessem narrar e, ao mesmo tempo, na medida do possível, ir teorizando sobre suas narrativas”

As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. [...] E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso.

(Jorge Larrosa)

Notas Introdutórias

No dia 12 de agosto de 2016, encontrei com a professora Maria do Carmo, como irei me referir a ela ao longo da tese, em sua sala, nas dependências do Departamento de Metodologia de Ensino, DME, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos.

O convite surgiu pelo fato de que a professora atuou como coordenadora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, desta instituição, entre os anos de 2007 e 2015. Diante disso, entendíamos que nossa conversa poderia contribuir para que compreendêssemos o processo de institucionalização de práticas narrativas no Pibid da UFSCar.

Estava um dia quente, a sala era pequena e, talvez por conta do calor, havia muitos mosquitinhos, o que fez com que permanecêssemos de porta aberta, para favorecer a ventilação. Como a professora estava retornando de seu afastamento para realização do pós-doutorado, algumas pessoas que passavam pelo corredor paravam, cumprimentavam e questionavam sobre o período que esteve fora.

Nos *e-mails* que antecederam o momento de entrevista, a professora Maria do Carmo havia sinalizado para o fato de ter uma consulta na sequência e, apesar das pausas para as “boas

vindas” e do compromisso, entendo que ela conseguia retomar o raciocínio e a entrevista foi bem tranquila.

Conversamos por, aproximadamente, 1 hora. Falamos de Pibid, dos problemas da universidade, de como se deu o processo de escrita do primeiro projeto institucional, das dificuldades da parceria colaborativa, do movimento até eleger os portfólios como uma prática de escrita no programa, dentre outras coisas.

Por conhecer a professora desde minha época de graduação, 2007, senti que tanto ela quanto eu, estávamos confortáveis com aquela situação. Além disso, nos “entres” da entrevista, encaminhei inúmeros *e-mails* com dúvidas, solicitações de documentos, informações sobre atualização de coordenadores, escolas etc., que sempre foram respondidos.

No que tange a elaboração da textualização, a professora Maria do Carmo acompanhou e trabalhou junto, contribuindo com a organização, correção, inserção de notas de rodapé e indicações de referenciais teóricos. Isso foi importante pois, apesar dela ter elencado uma possível ordem para os cartões temáticos, ao narrar, ela transitou entre dois ou mais e criava desvios que, depois, eram retomados.

Nesse sentido, sua contribuição na elaboração da textualização foi importante para que não nos perdêssemos nos assuntos e para que ela pudesse deixar registrado no documento, o modo como preferia que as articulações entre Pibid, narrativas e formação, por exemplo, fossem apresentadas.

Maria do Carmo de Sousa

Eu vou começar contando sobre a minha formação. Farei um abreviado dela. Minha primeira formação foi em Secretariado. Na época, 1979, eu terminei o 1º grau e iniciei o 2º¹. Junto a ele, fiz o curso profissionalizante de Secretariado que finalizei em 1982. Na verdade, no colegial, eu gostaria de ter feito Ciências Biológicas, mas a escola não formou turma naquele ano. Depois desse curso, eu voltei a fazer outro Magistério (profissionalizante), no período de 1984 a 1986, porque não tinha dinheiro para pagar faculdade e nem sonhava em estudar em universidade pública porque tinha que trabalhar e estudar a noite. Fiz o Magistério², ambos na

¹ O 1º grau equivale, nos dias atuais, ao Ensino Fundamental (I e II) e o 2º Grau, ao Ensino Médio.

² Com a Lei nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, dentre outras providências, nesta nova estrutura, a qual respondia às necessidades sociais, políticas e econômicas de um país pós Golpe Militar, foram extintas as Escolas Normais e, em seu lugar, em nível de 2º grau, criou-se a Habilitação Específica para o exercício do Magistério de 1º grau, HEM. Nela, era possível optar dentre duas opções de carreira: uma, com duração de 2.200 horas, que habilitava o profissional para lecionar até 4ª série do ensino primário e, outra, com 2.900 horas, que permitia o trabalho docente até a 6ª série do ensino Primário.

Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus Professora Leonor Fernandes da Silva, na cidade de Salto, interior do estado de São Paulo. Portanto, eu sou professora alfabetizadora e trabalhei muitos anos alfabetizando crianças no primeiro ano, além de ser coordenadora pedagógica. Então, a importância da escrita, eu comecei a perceber desde quando eu alfabetizava as crianças e sempre gostei muito de escrever e de literatura.

Nesse meio tempo, no período de 1987 a 1989, enquanto eu trabalhava com as crianças, eu fui fazendo o curso de licenciatura em Matemática na Universidade de Sorocaba³, Uniso, e, em decorrência dele, fui parando de escrever, porque na licenciatura da época, nós escrevíamos muito pouco, na realidade, eu parei, literalmente. Quando eu terminei o curso de Matemática, continuei dando aulas nos Ensinos Fundamental e Médio e, na medida do possível, eu trabalhava com as crianças algumas questões referentes à escrita. Então, de modo geral, eu pedia para que eles escrevessem o que entendiam de Matemática ou daquele assunto que eu havia trabalhado. Usei muito as ideias do professor Ubiratan D' Ambrósio que estão no livro “Educação Matemática: da Teoria à Prática” como, por exemplo, a elaboração de fichas sobre o conteúdo matemático pelas crianças. O livro tem várias sugestões relacionando a escrita e a Matemática, então, eu usava muito.

Bem, depois de um tempo, fui fazer especialização em Matemática na Universidade Estadual de Campinas⁴, Unicamp, e a Pós-graduação, mestrado⁵ e doutorado⁶. Nesse período, tive que retomar a questão da escrita, porque ela havia ficado muito algebrizada no período da graduação e reaprender como argumentar, ampliar e desenvolver meu raciocínio narrativamente. Depois, quando eu comecei a trabalhar como docente na Universidade Estadual

³ A Uniso é uma instituição comunitária, regional e não confessional de ensino superior fundada em 1994, advinda da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI). A FAFI, por sua vez, foi fundada em 1954 e trouxe para a região de Sorocaba os primeiros cursos de nível superior (Pedagogia e Letras Neolatinas). A faculdade passou por diversos movimentos de integração e ampliação de sua área de atuação até tornar-se a Uniso que, atualmente, conta com mais de 60 cursos de Graduação e oferece cursos de extensão e Pós-Graduação (*stricto e lato sensu*). A universidade é composta por três campus: o Cidade Universitária Professor Aldo Vannucchi (1999); o Trujillo (1954), nas dependências da antiga FAFI; e o Seminário (1994). Para maiores informações, acessar: < <http://www.uniso.br/> >

⁴ Esta universidade está localizada na cidade de Campinas, município situado no interior do estado de São Paulo, distante, aproximadamente, 100 quilômetros da capital paulista.

⁵ SOUSA, M. D. *A percepção de professores atuantes no ensino de Matemática nas escolas estaduais da Delegacia de Ensino de Itu, do Movimento Matemática Moderna e de suas influências no currículo atual*. 1999. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1999.

⁶ SOUSA, M. D. *O ensino de Álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental*. 2004. 308f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2004.

Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp⁷, em Presidente Prudente⁸ e aqui, na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar⁹, campus de São Carlos¹⁰, as disciplinas que comecei a ministrar, as de estágio e História da Matemática, exigiam a questão da escrita, porque, no caso do estágio, era solicitada a produção de relatórios. Então, tanto a leitura quanto a escrita ficaram bem interligadas e eu comecei a cobrar isso dos meus alunos.

Quando surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, e eu participei desde 2007, na realidade nós, enquanto Universidades Federais - porque o primeiro edital¹¹ praticamente foi direcionado para as Federais - nós não sabíamos o que era o Pibid, só tínhamos um edital, e a Pró-Reitoria de Graduação, Prograd¹², o pró-reitor¹³, nos chamou dizendo da importância que seria a UFSCar participar desse Programa. Essa chamada foi para a universidade toda¹⁴, ou seja, inclui os campi de Araras¹⁵, São Carlos e Sorocaba. Nessa

⁷ Quando concluí o Doutorado, em março de 2004, fui contratada como professora substituta na Unesp de Presidente Prudente. Fui para lá, porque fui informada pelo professor Sergio Lorenzato que a Unesp estava precisando de professores e não estava encontrando. O professor Sergio fez parte da minha banca de Doutorado e sabia que eu desejava atuar na universidade pública. Entrei em contato com a secretaria da Unesp, organizei a documentação e me apresentei. Não me lembro o tipo de contrato que foi estabelecido na época, mas fiquei como professora substituta no Departamento de Matemática durante o 1º semestre de 2004. Nesse mesmo período, a Unesp publicou um edital para professor efetivo, área da Educação, vaga de aposentadoria, com uma carga horária de 24 horas semanais em Regime de Turno Completo, RTC. Prestei o concurso, fui aprovada e assumi como efetiva no Departamento de Educação em outubro de 2004. Fiquei na Unesp até setembro de 2006, ou seja, por 02 anos.

⁸ Trata-se do município de Presidente Prudente. Município localizado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente, 558 quilômetros da capital paulista.

⁹ Enquanto estava na Unesp, solicitei ampliação de carga horária. Queria mudar de regime: de RTC para Regime de Dedicção Integral à Docência e à Pesquisa, RDIDP, porque praticamente estava pagando para trabalhar. Eu morava em Campinas e trabalhava em Presidente Prudente. A viagem durava cerca de 8 horas para ir e 8 para voltar. As minhas solicitações eram todas negadas, porque eu estava em período probatório. Resolvi prestar novos concursos e aproveitei a oportunidade em que as universidades federais, durante o governo Lula, estavam ampliando e, portanto, abrindo concursos para todas as áreas, em regime de Dedicção Exclusiva, DE. Na época, o salário das federais estava maior do que o da Unesp. Além disso, como meus pais eram vivos e minha família é de Salto, uma cidade relativamente próxima a São Carlos, cerca de 160 quilômetros, vindo para cá, eu ficaria mais próximo deles. Em setembro de 2006, prestei o concurso no Departamento de Metodologia de Ensino, DME, fui aprovada e vim para São Carlos, onde estou até hoje.

¹⁰ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 230 quilômetros da capital paulista.

¹¹ O primeiro edital do Pibid foi lançado em 12 de dezembro de 2007, por iniciativa do Ministério da Educação, MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior, SESu, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE. Neste edital, encontram-se quais os objetivos do programa bem como os critérios para envio de propostas. Nele, somente instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica, que possuíam cursos de Licenciatura com avaliação satisfatória, nos termos do edital, no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e que haviam firmado convênio ou acordos de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, Estados ou Distrito Federal, podiam participar.

¹² A ProGrad é responsável, no âmbito da UFSCar, pela definição de políticas de ensino de graduação e pelo acompanhamento do funcionamento dos Cursos de Graduação.

¹³ Trata-se de Roberto Tomasi, que ocupou o cargo de pró-reitor de graduação da UFSCar no período de 2004 a 2008.

¹⁴ Na época, o campus de Lagoa do Sino ainda não havia sido inaugurado. Isso ocorreu, posteriormente, em 2011.

¹⁵ Município situado no interior do Estado de São Paulo, distante, aproximadamente, 171 quilômetros da capital do Estado.

chamada, o pró-reitor sugeriu que escrevêssemos um projeto para participarmos do Edital proposto pela Capes, do Ministério da Educação, MEC, mas nós não tínhamos clareza, eu principalmente, de como é que esse projeto deveria ser escrito. Por conta da minha formação e do trabalho que eu já desenvolvia com as escolas, eu acreditava que esse projeto deveria ser escrito com os professores e com a escola, caso contrário, não faria sentido. Então, além de envolvermos todos os campi na escrita da proposta, nós ainda quisemos incluir as escolas e, portanto, você pode imaginar o que aconteceu! Para resumir, nós começamos a traçar as linhas gerais do projeto que envolvia as quatro áreas: Matemática, Física, Química e Biologia. Nós entendíamos também, que a proposta deveria ser interdisciplinar¹⁶. Então, olhe quantos desafios. Até, então, ninguém havia trabalhado dessa maneira.

Enfim, depois de muitas discussões, foi sugerido que o Departamento de Metodologia de Ensino, DME, aqui da UFSCar de São Carlos, enquanto departamento mais antigo¹⁷, dentre os três campi e que agregava professores de diferentes áreas do conhecimento, que ele tinha o *Know-how*¹⁸ para escrever essa proposta. Nós aceitamos o desafio enquanto departamento. Até então, nós não tínhamos, formalmente, quem seria o coordenador institucional, somente a indicação de que provavelmente seria eu, por conta da minha formação. Desse modo, nós traçamos algumas ideias gerais a partir do edital e entramos em contato com os dirigentes de ensino e secretarias municipais de cada cidade, para que pudéssemos escolher as escolas de acordo com os parâmetros descritos no edital¹⁹. Com o intuito não só de concluir a redação do projeto institucional, mas também esclarecer para nós mesmos e para a escola o que era o Pibid e a nossa proposta, nós passamos a fazer reuniões semanais tanto na universidade quanto na escola. Nós esboçávamos as ideias e nos reuníamos para discutir nas Aulas de Trabalho Pedagógico, ATPCs. Muitos foram os desafios que nós encontramos. O primeiro deles, foi enfrentar a desconfiança das escolas. Até então, nenhuma universidade havia feito esse trabalho de escrever um projeto com a escola. Embora, teoricamente, se defenda muito isso, na prática,

¹⁶ A ideia de interdisciplinaridade encontrada no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar encontra-se respaldada, principalmente, nos estudos de Ana Sílvia Couto de Abreu. Desse modo, entende-se que o Pibid-UFSCar apresenta, pelo menos, três aspectos que caracterizam, segundo Abreu, ações interdisciplinares. São elas: o diálogo, o agente histórico e a educação e pesquisa. O primeiro, diz respeito a capacidade de comunicação autêntica sobre uma realidade compartilhada; o segundo, trata-se de um sujeito capaz de transformar a realidade social de forma coletiva; e, por fim, temos dois conceitos que se integram, se complementam e que, no contexto do Pibid-UFSCar, considera que alunos da escola, licenciandos e professores (escola e universidade), sejam, todos, pesquisadores e, portanto, produtores de conhecimento.

¹⁷ O DME foi criado e implantado como órgão constitutivo do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), em 6 de novembro de 1987, por meio da portaria GR nº 466 de 1987 da UFSCar.

¹⁸ Palavra criada, informalmente, a partir da expressão inglesa *Know-how*. Trata-se de dizer quais os conhecimentos que um sujeito precisará mobilizar para que uma determinada tarefa seja cumprida.

¹⁹ O edital solicitava uma descrição das escolas da rede pública de Educação Básica que haviam firmado o convênio ou acordo de cooperação com as universidades.

geralmente, a universidade vai até as escolas, faz a pesquisa, coleta os dados e não aparece mais na escola. Esse foi um enfrentamento forte, porque as escolas, a princípio, não acreditavam que nós íamos fazer isso que fizemos. Teve momentos que eu achei que não iríamos conseguir!

Bem, depois de concluída a estrutura do projeto, passamos a discutir a questão da escrita no que dizia respeito aos licenciandos que integrariam o Pibid-UFSCar. E por que fizemos isso? Nós, professores do DME e envolvidos com as disciplinas de estágio, entendíamos que uma forma do aluno começar a ter uma visão menos óbvia da escola, sem ser tão respaldada no senso comum, era se ele tivesse que escrever e pensar sobre a sua própria escrita. Ou seja, os licenciandos teriam que narrar alguma coisa e isso serviria tanto para o processo formativo deles quanto para a avaliação, afinal, nós tínhamos que montar o relatório final da escola. Com isso, passamos a discutir que tipo de escrita iríamos eleger. De certo modo, entendíamos que o relatório já era algo que eles produziam na disciplina de estágio e, portanto, não acrescentaria muito, além do que, nós já teríamos que escrever um relatório final do Pibid. Nossa ideia era uma escrita mais livre, de forma que pudessem narrar e, ao mesmo tempo, na medida do possível, ir teorizando sobre suas narrativas. Nós escolhemos os portfólios. E por quê?

No meu doutorado, parte dele, eu cursei na Universidade de Aveiro, em Portugal, onde conheci a professora Idália Sá-Chaves²⁰. Na época, em 2003, ela estava lançando a ideia de portfólios no curso de Pedagogia. O que me chamou atenção para isso foi que, no curso de Pedagogia em que eu a acompanhava, ela propôs para os alunos que eles escolhessem entre fazer uma avaliação no estilo mais tradicional, no final da disciplina, ou produzir um portfólio. Naquele momento, mais da metade dos alunos preferiram a avaliação tradicional. Eu estranhei a escolha e fui conversar com ela. Nesse dia, ela foi me mostrando um pouco do que ela compreendia por portfólio e dizia do quão aberto ele deve ser. Deu exemplos, dizendo que os alunos poderiam colocar fotos, poemas e que não era algo “amarrado” e, por isso, eles não queriam esta opção, justamente, por ser muito aberta. Além disso, ela teria que ler e dar um retorno para cada um deles, o que demandaria mais trabalho dos dois lados.

Depois, quando eu já estava de volta ao Brasil, a professora Idália veio até a Unicamp dar algumas palestras a convite do professor Guilherme do Val Toledo Prado²¹ que, inclusive, passou a trabalhar com essa questão dos portfólios. Eu assisti essas palestras! E, aqui na UFSCar, alguns professores já estavam lendo sobre esse tipo de escrita e acharam interessante

²⁰ Professora vinculada ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

²¹ Professor vinculado ao Departamento de Ensino e Prática Culturais, DEPC, da Faculdade de Educação, FE da Unicamp.

arriscar e colocar os portfólios no projeto institucional do Pibid. Seria algo diferente do relatório. Então, a princípio, nós criamos o projeto institucional e definimos que os portfólios fariam parte dele. A ideia não era somente que os alunos fizessem isso para compreender a escola. Nós, mesmos que implicitamente, colocamos essa escrita como uma forma avaliativa. O portfólio não era uma avaliação no sentido classificatório ou de juízo de valor, mas, de certa forma, nos ajudaria a “avaliar” o andamento e participação dos alunos no Pibid. Seria uma avaliação formativa para todos os envolvidos: licenciandos, professores da Educação Básica e professores da universidade. Sendo assim, determinamos que os alunos iriam entregar, ao final de cada semestre, seus portfólios que, por sua vez, deveriam ser escritos durante o processo e os supervisores iriam ler e discutir as questões sobre a escola.

Agora, é interessante dizer também que, como eram os três campus, nós tínhamos a professora Helka Fabbri Broggian Ozelo²², formada em Física e coordenava o Pibid, em Araras, a professora Viviane Melo de Mendonça²³, que atuava no curso de Pedagogia e coordenava os trabalhos do Pibid, em Sorocaba e eu aqui em São Carlos, nós fazíamos reuniões entre nós para estudar e discutir essas questões da escrita para, depois, conversarmos com os demais professores. Nós trabalhamos muito com o livro da professora Idália, o “Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão”²⁴. Então, de modo geral, essa questão da escrita tanto para mim quanto para a Viviane era tranquila, quem mais teve que aprender em relação a essa dinâmica da escrita, mas que estudou muito e gostou da ideia também, foi a Helka. Então, nós estudávamos com ela, líamos muita coisa, porque, naquela época, eram poucos que estudavam isso, mas, com o decorrer do tempo, me parece até que o portfólio virou uma “moda”. Se você entrar na *internet*, até as empresas falam de portfólio, ficou uma coisa muito comum. No nosso caso, quando estávamos fazendo esse estudo, era preciso buscar mais informações até porque, tínhamos professores de Física e Química, por exemplo, que nunca haviam mexido com isso. Nós também começamos a nos formar. Portanto, nós discutimos o conceito de portfólio por um bom tempo, ele chegou até a ser tema de minicurso que fizemos durante os encontros anuais que fizemos aqui na UFSCar, com o pessoal do Pibid. Me lembro que fizemos minicurso sobre ele, mostramos vários modelos, tivemos palestras, então, com isso, nós fomos nos formando em relação a essa escrita. Nós tivemos momentos que alguns professores confundiam o portfólio com o relatório e, tudo bem, era o começo, mas a gente precisava discutir para que

²² Professora vinculada ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação - DCNME, da UFSCar campus de Araras.

²³ Professora vinculada ao Centro de Ciências Humanas e Biológicas, CCHB, da UFSCar de Sorocaba.

²⁴ SÁ-CHAVES, Idália. **Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão**. 4. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. 60 p.

podéssemos garantir que o portfólio tivesse aquilo que julgávamos importante para o processo formativo.

Portanto, foi importante pensar nesse movimento do portfólio, principalmente, porque nós começamos a perceber que os bolsistas²⁵ falavam muito da indisciplina dos alunos da escola e, muitas vezes, não buscavam entender de onde vinha essa indisciplina. Isso acontece no estágio também. Então, no caso do Pibid, quando os alunos descreviam algo relacionado à indisciplina e iam discutir com os professores supervisores ou quando apresentavam para nós, coordenadores de área, passamos a indicar leituras teóricas sobre esse tema. Com o passar do tempo, eles perceberam que, muitas vezes, nós²⁶ é que éramos indisciplinados, porque não ouvíamos os alunos. Vou dar dois exemplos. Os bolsistas começaram a perceber que as escolas, como um todo, estão muito trancadas. Elas têm grades e isso incomoda muito os alunos, porque eles se sentem como presidiários. Uma das desculpas que a escola usa para justificar a presença de tantas grades é a questão da segurança. Além disso, tem o caso das drogas. Por outro lado, quando os bolsistas começaram a analisar com mais cuidado essas afirmações, eles passaram a perceber que os alunos que frequentam aquela escola, moram naquele bairro, então, quando eles estão na escola, são tratados como presidiários por conta desses fatores que a escola usa de justificativa e, quando voltam para a casa, a droga continua existindo, ou seja, o problema continua lá. Então, não é colocando grades e tratando os alunos como prisioneiros que o problema vai mudar. Isso não é um problema da escola! Nós estamos falando de um problema social, dentro do Capitalismo²⁷, que tem uma contradição: a venda de droga gera emprego. Não podemos negar isso. Além disso, muitas vezes, parentes de nossos alunos (irmãos e tios, por exemplo), são empregados dessas pessoas. Portanto, os bolsistas começaram a se questionar sobre isso e nós começamos a ampliar o estudo deste tema para uma esfera mais geral, de Brasil, porque aqui no estado de São Paulo não é diferente dos outros lugares. Então, nós discutimos, por exemplo, a questão de que, nos bairros populares, os alunos não têm opções de lazer. Ora estão na escola ora dentro de casa. Alguns trabalham, então, eles vão para o serviço depois da escola, mas, nos finais de semana, eles também não têm nenhum outro espaço e por isso, ficam à mercê desses problemas. Veja, o problema é muito mais amplo, tanto que, um dos nossos alunos, inspirado por seu portfólio, produziu, inicialmente, um TCC sobre a temática e logo em

²⁵ É denominado bolsista, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência.

²⁶ Aqui me refiro aos bolsistas e professores coordenadores e supervisores.

²⁷ Trata-se de um sistema que, economicamente, visando adquirir lucros, se baseia na legitimidade dos bens privado e na irrestrita liberdade do comércio e da indústria. No que diz respeito ao campo social, trata-se de um sistema em que o capital se concentra, principalmente, nas mãos de médios e grandes empresários.

seguida, uma dissertação de mestrado discutindo, a partir de Foucault²⁸, as relações de poder existentes na escola como, por exemplo, o papel das câmeras, já que as crianças se incomodam de serem filmadas e a questão da indisciplina.

Outro exemplo é que muitos alunos falavam que queriam a escola, vamos dizer assim, mais próxima da universidade. Por enquanto, do meu ponto de vista, isso é impossível! Além disso, eles questionavam a questão da disciplina na escola. Por exemplo, em relação aos horários e as regras da escola. Aqui na universidade, não que ela não tenha disciplina, mas, dependendo da situação, o aluno é mais livre no que diz respeito a isso. No caso da escola, alguns diretores pedem que, como as aulas começam às sete da manhã, tanto alunos (da escola e bolsistas) quanto professores, devem chegar, pelo menos, dez minutos antes. Então, existe uma “briga” em relação a isso, mas eu entendo. Eu acho que, na escola, é preciso ter esse “pulso firme”²⁹ afinal, as escolas também formam um professor. Então, os licenciandos criticavam muito isso, mas é preciso entender que há certa hierarquia e que, por outro lado, todos os jovens e isso é bom, tendem a quebrar essas hierarquias, mas tanto na escola quanto na universidade, estamos falando de instituições que têm regras muito claras, então, você não pode, simplesmente, entrar e querer quebrar as regras sem que elas sejam argumentadas. Nós percebíamos que isso aparecia muito forte em alguns portfólios.

Então, de modo geral, nós fomos refinando aos poucos o como é que seria o papel e o formato desse portfólio. Em um primeiro momento, nós achávamos que os alunos ficavam um tanto perdidos em relação à análise do que escreviam, embora a professora Idália, ao pensar em portfólios, nunca criou uma estrutura propriamente dita, mas nós, aqui no Pibid, resolvemos criar uma que fosse mínima, com quatro itens fundamentais³⁰. Em resumo, a estrutura basicamente era formada por um momento de descrição, em que o aluno ia narrando as coisas que ele via na escola durante o semestre e suas idas no Pibid e na escola; depois eles tinham que fazer um recorte, escrevendo um episódio, ou seja, era um modo deles entenderem também como é que eu tiro um episódio de uma narrativa, e justificar o que os motivou e quais sentimentos fizeram com que eles optassem por esse trecho. Nós queríamos que, com o tempo, surgissem as sensações deles em relação às coisas que viam; depois, eles faziam leituras de

²⁸ Trata-se de Michel Foucault (1926-1984), crítico literário, filólogo, filósofo, historiador e teórico social.

²⁹ Trata-se de uma maneira informal de dizer que algo é tratado com muita rigidez, sem espaços para propostas ou ideias que fogem às regras.

³⁰ Interessante que nós até comentávamos que se a professora Idália soubesse que nós havíamos elencados esses temas, ela não ia gostar muito, porque, para ela, não há estrutura. Por outro lado, nós sentimos que alguns tinham dificuldade em lidar com essa escrita “livre” e por isso elencamos esses quatro tópicos que, para nós, era necessário ter: descrição das atividades vivenciadas; seleção de uma experiência, dentre as descritas; leituras teóricas que pudessem auxiliar na discussão do tema que perpassa a experiência selecionada; análise do tema junto aos referenciais teóricos adotados.

referenciais teóricos e textos que haviam visto ao longo do curso de Graduação e que pudessem os ajudar a discutir aquele tema e, por fim, faziam uma análise teórica que cabia tanto aos supervisores quanto aos coordenadores e também professores de estágio, já que se trata de uma proposta interdisciplinar, indicarem questões que pudessem os ajudar.

Com isso, nós fomos percebendo que os alunos que estavam no início do curso, escreviam mais sobre os três primeiros momentos, vamos dizer assim, e que tinham mais dificuldades em fazer essa relação entre a temática escolhida com a teoria. Ao mesmo tempo, nós também percebemos que, muitas vezes, os alunos se limitavam a dizer certas coisas, porque o supervisor lia o portfólio uma vez que nós combinamos com a escola, desde o início, que tudo o que fosse escrito em relação a ela, as escolas teriam acesso e por isso, nossos portfólios sempre ficaram disponíveis na plataforma *moodle*³¹. Então, em alguns momentos, havia um choque entre o que os licenciandos escreviam e o que a escola queria que eles escrevessem. Nós entendíamos que os alunos tinham que começar a escrever e perceber que existem formas e formas de descrever ou dizer algo. Nós queríamos construir essa ideia. Fazer esse exercício de escrita. E, às vezes, os supervisores ficavam muito irritados com as descrições que os licenciandos faziam e, novamente, nós tínhamos que ter paciência e discutir sobre essa escrita, até porque, alguns professores queriam que os alunos apagassem o que haviam escrito, por exemplo, sobre a indisciplina. Então, por conta desses probleminhas, nós fazíamos reuniões mensais com os supervisores para que eles pudessem entender o projeto, porque uma coisa é você ter o projeto escrito pela escola ou pelo menos por parte dela, outra é fazer com que todos os supervisores entendam o movimento do projeto, isso porque, por a escola ser um espaço muito fluente, dinâmico, ela muda o corpo docente todos os anos, alguns professores que chegavam não tinham participado da escrita do projeto, então, nós tínhamos que, praticamente, começar do zero. Portanto, era preciso formar esses professores e por isso, nas reuniões, nós líamos textos teóricos e discutíamos a questão da leitura e escrita. Outro exercício que nós fizemos foi o da escrita de artigos e relatos de experiência por parte dos professores supervisores. Então, a questão da narrativa permeia o Pibid da UFSCar desde 2007 e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, coloca isso, acredito que no penúltimo edital³², como sendo importante, mas nós já fazíamos desde 2007.

³¹ Trata-se de um *software* livre para apoio a aprendizagem, em ambiente virtual. *Moodle*, são as iniciais de *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*.

³² A Capes, por meio da portaria de nº 096 de 18 de julho de 2013, prevê, como item obrigatório no desenvolvimento de subprojetos e do projeto institucional, a sistematização e registro das atividades dos bolsistas em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento.

Portanto, ter iniciado o projeto já utilizando as narrativas, foi muito importante para nós entendermos os limites, vamos assim dizer, da parceria universidade-escola, porque, teoricamente, essa relação é muito relevante e ninguém questiona, mas, e como vários autores que escrevem sobre a parceria mostram, há muitos obstáculos. Nós, aqui no Pibid, descobrimos vários. Um obstáculo forte é sobre o entendimento de que os objetivos das instituições são diferentes. Veja, tem a Capes, que tem o objetivo de coordenar um programa dessa natureza, que tem seus aspectos pedagógicos, mas também o político. Não podemos nos esquecer disso. Nós temos também a universidade, que é uma instituição que tem, dentre os seus objetivos, a relação ensino-pesquisa-extensão. Fato que a escola não conhece. E temos a escola, que conhece a questão do ensino e tem por objetivo principal, desenvolver o ensino de determinados conceitos em determinadas áreas. Então, quando o Pibid entra na escola, a palavra-chave é negociação. E por quê? Como nós já tínhamos essa clareza de que os objetivos são diferentes, que o movimento da escola é diferente do da universidade, nós percebemos que a escola, embora participe da formação dos futuros professores e dos professores a partir do estágio, por exemplo, nem ela, nem a sociedade, a reconhecem como formadora de professores. E onde isso fica evidenciado? Quando nós vamos na sala de um professor ou lemos em algum portfólio que um aluno ouviu de um professor, quer seja no âmbito do Pibid, quanto durante as disciplinas que cursa na universidade e enquanto realiza os estágios curriculares, que o licenciando deve sair disso enquanto é tempo! Veja, o professor, tanto da Educação Básica, quanto da universidade não percebe que essa fala tem um peso muito grande. Ele é um formador, mas, ao mesmo tempo, o professor da escola não recebe como tal e nem ele nem a sociedade o reconhecem como tal. Isso é uma das coisas importantes que nós percebemos a partir da escrita, das reuniões, das atas e dos relatórios que, daqui a pouco, eu falo mais deles, dos relatórios, porque se trata de um outro movimento de escrita. Então, o Pibid entra na escola com uma proposta fundamental de que a escola irá formar o futuro professor e isso foi um “baque”³³ tanto para a escola quanto para a universidade, porque nem todo mundo aceita que, de repente, essas pessoas entrem na escola e comecem a dizer a ela o que fazer. Muitas escolas dizem: “aqui não! Quem manda aqui somos nós.” Há relações de poderes que, se você não souber lidar, se tornam obstáculos.

Outro obstáculo é a questão da bolsa. Você tinha, na época, um cenário em que todos os envolvidos no Pibid que estavam na universidade, professores e alunos, tinham bolsa, exceto os professores voluntários e, por isso, tempos depois, nós achamos que não estava dando muito certo e cortamos os professores voluntários. Já na escola, tínhamos poucas bolsas e todos os

³³ Trata-se de uma expressão que, informalmente, diz de um susto, de algo que ocorreu de modo inesperado.

professores tinham que se envolver. Isso é um obstáculo que, até hoje, eu não sei como resolver. Nós não podemos fechar os olhos para essas questões. Agora, eu falei que iria chamar atenção para o relatório, então, vamos lá. Aqui na UFSCar, nós entendíamos que não era justo que uma única pessoa ficasse responsável pelo relatório geral e, no caso, seria eu. Então nós decidimos envolver a escola também na escrita desse relatório. Percebe? Para nós, a ideia da escrita está em envolver todos no processo. E como fazíamos isso? Os alunos iam escrevendo seus portfólios ao longo do semestre, com quem eu fazia reuniões quinzenais e, mensalmente, eu me reunia com os coordenadores de área porque, na época, não tinha o de gestão³⁴ e, em todas elas, nós fazíamos uma escrita ou uma ata que ficava disponível no *moodle* dentro de um arquivo chamado “Pibid-UFSCar”. Junto com isso, tínhamos que fazer um relatório financeiro, que também não era via sistema, como hoje.

Então, isso ia sendo descrito mensalmente e apresentado para as escolas aos poucos, porque a gente entende que a escrita não pode ser algo que acontece de repente, no final do ano ou do semestre. Tudo ia sendo construído. Para nos ajudar, eu consegui, via Prograd, um estagiário que me auxiliava na parte técnica. Ele pegou o modelo de relatório que a Capes enviou e transformou em uma planilha eletrônica, de forma que ela ficasse disponível no *moodle*. No primeiro ano não foi assim, mas depois, tivemos a lucidez de fazer isso. Portanto, todos os alunos, professores e coordenadores, já iam escrevendo seus relatórios individualmente e, caso um aluno, por exemplo, da Biologia, tivesse feito um artigo ou ido para um evento, ele mesmo já entrava no sistema, ia até o item “artigo” ou “eventos” e já preenchia com os dados dele. No final de cada semestre, em uma das reuniões da escola, nós nos reuníamos para juntar tudo o que havia sido produzido pelos professores da escola. Ficávamos horas fazendo isso. Então, todo mundo levava o seu relatório e cabia aos coordenadores de área ler o relatório produzido pela escola, organizar a escrita de um modo mais técnico e anexar os portfólios para, depois, enviar para a Capes. Nessa época, como só tínhamos a figura do coordenador de área, nós elencávamos um responsável em cada campus que, naquela ocasião, iria unir todos os relatórios de modo que, quando chegasse em minhas mãos, eu tinha três relatórios, um de cada campus, para ler e compor o relatório geral. Nesse movimento, eu cuidava muito para que ficasse em uma linguagem mais técnica e com informações mais gerais, porque, muitas vezes, o que acontecia é que um coordenador ou um supervisor, enfim, alguém, tinha alguma crítica para fazer em relação ao modo como eu organizava as coisas, por exemplo, mas, dependendo do tipo de crítica, ela não interessava a Capes, porque é algo muito pontual e interessava a nós,

³⁴ A figura do coordenador de área de gestão de processos educacionais surge no Pibid a partir do edital de nº 001 de 15 de dezembro de 2010.

professores da UFSCar. Esse era o meu papel. Narrar tudo o que acontecia na UFSCar, de forma mais objetiva e de modo, vamos assim dizer, que eu não expusesse ninguém. Depois, com a inserção da figura do coordenador de gestão, passou a ser ele o responsável por essa produção, em cada campus e nos polos onde tínhamos o curso de Pedagogia à distância, em Itapevi³⁵, Jales³⁶ e São José dos Campos³⁷. Foi ficando mais fácil. Foi esse o exercício que nós fomos fazendo e muito do que tinha nesses relatórios pode ser encontrado em alguns artigos que publicamos e nos três livros³⁸ que escrevemos publicados pela editora Appris, dois deles em 2013 e um, em 2014. Neles é possível perceber o exercício de escrita: aluno-aluno, aluno-supervisor e coordenadores-supervisores³⁹. Então, em linhas gerais, nesses oito anos, de 2007 a 2015 que estive no Pibid, foi isso que aconteceu, em relação à escrita.

Para falar um pouco das minhas inspirações ou pelo menos algumas delas, já que eu acho que são muitas, certamente, em relação aos portfólios, a professora Idália foi a primeira delas. Outra inspiração que eu já até comentei é o professor Ubiratan, na questão da escrita em Matemática e, além disso, como eu trabalho com História da Matemática, eu gosto muito do modo como o Caraça⁴⁰ e o Paul Karlson⁴¹ escrevem sobre a História da Matemática, de um modo mais narrativo. Eu gosto disso e aprendi muito com eles. Acho que o professor Dario Fiorentini⁴² escreve muito sobre a questão das narrativas em aulas de Matemática e, com ele, nós começamos a compreender que, ao narrar, os alunos trazem suas concepções de mundo, de escola, de Matemática, apresentam também suas críticas. Sei que o professor Elizeu Clementino de Souza⁴³, publica muito sobre essa temática. Eu uso muito os trabalhos dele quando vou falar um pouco sobre narrativas no estágio, onde elas têm esse papel de explicitar algumas concepções e visões de mundo, assim como no Pibid, embora haja críticas nesse sentido da

³⁵ Município distante aproximadamente 41 quilômetros da capital do estado de São Paulo.

³⁶ Município distante aproximadamente 587 quilômetros da capital do estado de São Paulo.

³⁷ Município distante aproximadamente 90 quilômetros da capital do estado de São Paulo.

³⁸ Trata-se dos livros: “*Formação Inicial de Professores: parceria Universidade-Escola na formação de licenciandos*”, organizado pelas professoras Maria do Carmo de Sousa e Clélia Mara de Paula Marques, lançado em 2013 pela editora Appris; “*Formação Inicial de Professores: ações e reflexões em diferentes espaços*”, organizado pelas professoras Renata Prenstteter Gama e Maria Inês Salgueiro Lima e publicado em 2013 pela editora Appris; e “*Formação Inicial de Professores de Educação Física: vivências e reflexões*”, organizado pelas professoras Elenice Maria Cammarosano Onofre e Ilza Zenker Leme Joly, lançado em 2014 pela editora Appris.

³⁹ Esse movimento originou, inclusive, a produção de cadernos. Nós definimos íamos ter uma linha de publicação para cadernos relacionadas às atividades de ensino, porque nem todos os alunos queriam ou tinham condições de escrever de modo mais acadêmico: um artigo ou um capítulo de livro. No caso dos livros, nós criamos uma comissão editorial e científica que avaliavam os textos antes de serem encaminhados para a editora. Não era nossa ideia expor ninguém.

⁴⁰ Trata-se de Bento de Jesus Caraça (1901- 1948), professor e matemático português.

⁴¹ Autor reconhecido por sua obra “A magia dos números”.

KLARSON, P. **A Magia dos Números**. Tradução de Henrique Carlos Pfeifer, Eugênio Brito e Frederico Porta. 1. ed. São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre: Editora Globo, 1961. 307p.

⁴² Professor da Faculdade de Educação, FE, da Unicamp.

⁴³ Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, UNEB.

percepção⁴⁴. Claro que nós vamos refletindo com os licenciandos sobre o papel da escrita e isso tende a mudar. É lógico que, dependendo da análise que você faz, isso ainda pode aparecer. Nesse último edital⁴⁵, quando a Capes colocou isso, a escrita do portfólio como sendo uma avaliação, nós achamos perigoso, embora a gente já usasse como tal, mas, quando é a Capes que usa o termo “avaliação”, soa aquela coisa institucional, classificatória, de dar uma nota.... Eu não sei se isso mudou, acho que no nosso caso, não, porque como já tínhamos esse trabalho, pode não ter afetado, mas, no caso dos Pibids que não usavam os portfólios ou qualquer outra forma de sistematização das experiências e, de repente, se viram forçados a usar, eu acho complicado. Inclusive, essa imposição do uso de portfólios por parte da Capes foi uma das temáticas de discussão quando se lançou o edital. Houve uma reunião em Brasília⁴⁶ e, na época, nós que já trabalhávamos com o portfólio, questionamos a Capes sobre a necessidade de prever isso em edital. Embora defendêssemos o portfólio, nós achamos que, o como estava descrito, nos colocava em uma “camisa de força”⁴⁷, porque outras pessoas que tivessem outras formas de registro ficariam prejudicadas. Penso que a Capes deveria ter colocado no edital, “formas de registro” e a “forma de avaliação”, deixar com que cada universidade fizesse a sua.

No caso do Pibid da UFSCar, dois dos itens de avaliação, que servem para qualquer um de nós, quer seja coordenador, supervisor ou licenciando, é a frequência e a participação nas escolas e reuniões. Quando nós percebíamos que alguém estava com uma frequência pequena, nós chamávamos e víamos o interesse dele e, se fosse o caso, trocávamos. Então, veja, é outro tipo de avaliação. No caso do portfólio, a não entrega dele não gerava desligamento do Pibid, porque, mesmo que aluno ou professor fosse sair do programa, ele tinha que entregar o portfólio, era uma condição, mas não uma punição. O portfólio nunca tiraria ou tirou sequer um aluno do Pibid, pelo contrário. Portanto, nossa ideia com os portfólios, mesmo quando pensávamos em termos de avaliação, nunca foi no sentido de atribuir uma nota. Isso nunca

⁴⁴ Nós sabemos que, muitas vezes, os alunos que estão no início do curso tendem a escrever aquilo que eles acham que o professor ou supervisor do Pibid querem ouvir e não o que ele, realmente, percebe. Fica uma narrativa forçada.

⁴⁵ A sistemática dos portfólios passou a ser item preestabelecido pela Capes por meio da portaria de nº 096 de 18 de julho de 2013 e na de nº 046 de 11 de abril de 2016, revogada, posteriormente, pela portaria de nº 084 de 14 de junho de 2016. No primeiro documento, no capítulo destinado às características do projeto institucional, é prevista a sistematização e registro das atividades em portfólios ou instrumentos equivalentes de acompanhamento. Já no item destinado aos deveres dos bolsistas, nesta mesma portaria, é prevista a elaboração de portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematizar as ações realizadas durante a participação do bolsista nas ações do Pibid. Na portaria de nº 46/2016, essas mesmas orientações são estabelecidas com a ressalva de que, neste documento, fica determinado o uso obrigatório dos portfólios ou instrumentos equivalentes de registro de atividades.

⁴⁶ Trata-se da capital federal do Brasil e sede do governo do Distrito Federal.

⁴⁷ Expressão popularmente que significa dizer que algo está estruturalmente fechado, sem aberturas para outras perspectivas.

aconteceu! A mesma coisa também foi válida para o processo seletivo dos alunos da licenciatura. Na época, muitos professores, aqui da universidade queriam que nós considerássemos o índice de rendimento do aluno, IRA. Eu fui a primeira a dizer não. Para mim, o IRA não me diz nada sobre o tipo de aluno que nós precisamos que esteja atuando na escola. Então, nós tivemos que romper algumas coisas e a escrita, nesse caso, também foi importante, porque cada aluno que se inscrevia para o Pibid, em sua ficha de inscrição, tinha que defender e criar argumentos sobre o porquê de sua participação no Pibid. Nós deixamos um espaço só para isso. E, depois, nós tínhamos também uma entrevista coletiva onde íamos dialogando com cada um. Portanto, no caso do Pibid-UFSCar, a escrita não permite que se vincule a ela índices, reprovações e notas.

Então, é nesse sentido que a gente vem construindo o nosso Pibid e pensando as narrativas nele. É uma pena quando eu vejo que o Pibid está por um fio, porque foi um dos melhores projetos que já tivemos para as licenciaturas, a meu ver, e essa oportunidade de se fazer um trabalho interdisciplinar, é outro aprendizado. Textos sobre interdisciplinaridade, eu já não sei quantos foram os que nós lemos, porque os professores queriam uma definição de interdisciplinaridade e, dependendo do autor, você tem várias definições. Uma delas, por exemplo, pode ser a de que só existe interdisciplinaridade se você tem duas áreas diferentes que se juntam e criam uma terceira. Na escola, não funciona desse jeito, não tem como você criar, a partir daquelas disciplinas, uma terceira. Epistemologicamente, não é isso. Portanto, nós discutíamos qual seria nosso “ponto de partida”, se seriam problemas ou temas, mas sempre deixando claro que a ideia não era que todo mundo fizesse a mesma coisa, isso também não funciona. A primeira atividade interdisciplinar que fizemos, em todos os campi, foi o “Estudo da realidade”. Nesta atividade todas as áreas foram envolvidas e cada campus organizou o seu estudo. Escrevemos vários artigos descrevendo e analisando esta atividade. O Pibid deixou cada vez mais claro para mim que, essa história de que todos têm que fazer exatamente igual, não funciona. Cada lugar tem suas características, portanto, mesmo que haja algumas coisas que você não abre mão, é preciso ter clareza de que exigir que todo mundo pense igual, é um problema. Quando se vai pensar de modo interdisciplinar a partir de um problema, por exemplo, alguns têm facilidade com Matemática, outros não, depende de quem e de quais áreas estão envolvidas. Aqui no Pibid da UFSCar, por exemplo, nós temos a área de Educação Especial que, do meu ponto de vista, é a mais interdisciplinar que temos. Ao contrário da Matemática, porque nela o licenciando tem que aprender certos conteúdos para ensinar na Educação Básica, a Educação Especial tem como base, justamente, a interdisciplinaridade. Os futuros professores têm que aprender a trabalhar com conceitos das várias áreas do conhecimento e ajudar a pensar

em diferentes modos de ensiná-los na Educação Básica. Foi com o subgrupo da Educação Especial que nós começamos a descobrir que, na área da Matemática, por exemplo, nós ainda não temos todos os símbolos representados na Língua Brasileira de Sinais, Libras. Nós descobrimos isso quando o subgrupo da Educação Especial foi começar a pensar em atividades matemáticas para as crianças. Por conta disso, eu fui ao encontro de um aluno⁴⁸, que se colocou esse desafio no Mestrado: pensar o conceito de fração para os alunos cegos. Então, você vê que o Pibid chama atenção para algumas coisas que passavam despercebidas.

Outra coisa que a Educação Especial nos ajudou foi prestar atenção que, quando os licenciandos iam trabalhar com crianças que tinham algum tipo de deficiência, as escolas pediam para separá-los do restante da sala. As bolsistas da Educação Especial nos mostraram que isso era péssimo e trouxeram a discussão de que era melhor que todos os alunos ficassem juntos, afinal, de alguma forma, cada um de nós tem algum tipo de deficiência⁴⁹. Então, nós começamos a ver que era muito mais produtivo os licenciandos trabalharem com a sala toda do que separadamente. Essas são temáticas que, se não tivéssemos a Educação Especial no Pibid, nós não íamos perceber ou demoraríamos muito para perceber. E quando nós nos atentávamos para essas situações? Quando os alunos escreviam e nós líamos os portfólios.

Então, o Pibid, para mim, enquanto ex-coordenadora institucional e professora de Matemática, me fez começar a pensar em como nós íamos lidar com essas questões interdisciplinares e, principalmente, em como trabalhar com os alunos com necessidades especiais, porque aqui na universidade, costuma-se fugir dessa discussão uma vez que boa parte dos alunos com deficiência não chega até nós. Eu fico pensando que, em um curso de licenciatura, como é que eu ia dar conta, principalmente das questões que são tratadas no estágio, de tudo o que falamos da escrita e de toda essa problemática que passa a Educação Básica, de como é que eu trabalharia com isso? Eu não sei! Essa discussão tem que ser feita e ela já está chegando na Pós-Graduação. Esses dias, por exemplo, alguns alunos disseram que o exame de proficiência na Pós-Graduação é um equívoco, porque, para o surdo, o segundo idioma é o Português, não o Inglês ou o Espanhol. A língua deles é a Libras. Então, isso é novo para a gente, mas veio tardiamente. Eu não sei como outros países estão fazendo, mas, para nós, como temos a Educação Especial, ela é uma ótima licenciatura para nos ajudar nesse ponto, aliás, essa questão

⁴⁸ Trata-se da dissertação de mestrado de Ailton Barcelos da Costa, intitulada “*Uma proposta no ensino de fração para adolescentes com e sem deficiência visual*”, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar, sob orientação da professora Maria Stella C. de Alcântara Gil.

⁴⁹ Eu participei de uma mesa redonda aqui na UFSCar que teve, pela primeira vez, uma pessoa com deficiência falando sobre isso. Era surdez, se não me engano. Ele era radicalmente contra essa proposta de colocar os alunos juntos. Para ele, cada um tem sua especificidade. Portanto, essa discussão ainda é algo relativamente nova e não temos um consenso sobre isso.

interdisciplinar eu vejo sempre como um aspecto positivo do Pibid, porque o estágio não é interdisciplinar ao contrário, ele é disciplinar e não sei se teria que ser diferente. São objetivos diferentes e, por isso fico tão triste em pensar que podem vir mudanças na configuração do Pibid. Hoje, eu não participo mais do Pibid porque estou afastada desde março de 2015 para cursar Pós-doutorado, na Faculdade de Educação da USP, FEUSP e, por conta disso e de eu ter conseguido uma bolsa no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPQ, eu saí da coordenação institucional, mas não sei, semestre que vem eu volto a desenvolver as minhas atividades na universidade e vou ver como ficam as coisas em relação ao Pibid. Acho que era isso que eu tinha para contar.

“Nosso objetivo com esses portfólios é tanto formativo quanto avaliativo”

Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate.

(Paulo Freire)

Notas introdutórias

No dia 24 de agosto de 2016, conversei com a professora Clelia, como irei me referir a ela ao longo da tese. Nosso contato se deu por conta de que ela era uma das coordenadoras de área do subprojeto de Química do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, no campus de São Carlos e por ela ter respondido ao questionário de identificação, indicando o uso de portfólios como sendo uma prática narrativa, neste subprojeto.

A entrevista aconteceu em sua sala, com a porta entre aberta, nas dependências do Departamento de Química, DQ. O dia estava quente e o espaço era pequeno. Tinha uma mesa com três cadeiras e armários com muitos livros. Havia papéis e livros por toda a sala. Conversamos por, aproximadamente, 1 hora e meia.

Falamos de Pibid, de narrativa, ética profissional, escrita acadêmica, modos pelos quais se ingressava como docente na UFSCar na década de 1980, o pouco investimento em setores relacionados à Educação, às suas lutas no departamento para conseguir uma sala para os pibidianos tal como existe para alunos de iniciação científica, a baixa visibilidade de ações que envolvem o ensino etc.

A conversa foi muito dinâmica e fluida. A professora Clelia me pareceu ser agitada e ativa. Ao passo que ia me contando sobre livros que indicava para os alunos, levantava de sua cadeira, subia em outra que estava próxima a um dos armários de livros e vasculhava até encontrar qual era o exemplar de que falava ou lembrar para quem tinha emprestado.

Na ocasião, era recente o lançamento de livros sobre o Pibid da UFSCar. Ela tinha alguns exemplares, pelo fato de ser uma das autoras, e ao passo que ia me mostrando, falava para quem iria entregá-los. Além disso, prontificou-se a me emprestar não só esse livro como outros que eu pudesse vir a ter interesse e que não fosse possível adquirir ou fazer o empréstimo dele na biblioteca da instituição.

Também, enquanto narrava, vasculhava seu computador pessoal em busca de exemplos de como ela orientava e organizava as escritas dos bolsistas. A dinâmica da fala, de apresentar elementos e guarda-los, acontecia de forma rápida e simultânea. O livro sobre ética, por

exemplo, foi citado e mostrado tão rápido que nem tive tempo de olhar autor, edição ou mesmo folheá-lo.

Durante a entrevista, fiz algumas intervenções sobre curiosidades ou mesmo algo que não havia compreendido. Percebi que, parte delas, a professora nem percebeu que eu estava falando, tamanho envolvimento dela. Entretanto, isso não foi um problema, porque ela foi solícita e colaborativa durante a etapa de elaboração da transcrição e, por isso, respondeu tais questionamentos.

Entre o contato para agendarmos a data e horário da entrevista, até o dia em que recebi a carta de cessão assinada, trocamos mais de 40 *e-mails*. A professora Clelia foi cuidadosa em todas as etapas do processo. Até onde pude apurar, ela foi a única colaboradora que, ao receber os documentos, *link* com áudio da entrevista, transcrição e textualização, leu e corrigiu até mesmo a transcrição.

Clelia Mara de Paula Marques

A ordem em que falarei sobre os temas dos cartões¹ não importa, certo? Então, vou começar pela formação. Eu sou professora de Química aqui na universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos² e tenho trabalhado com as disciplinas de Química Básica e Inorgânica com os alunos do primeiro ano do curso. Fui coordenadora do curso de Química daqui por muitos anos³, sou membro do Conselho do Curso de Licenciatura em Química e, desde 2008, quando iniciou a preparação do projeto Pibid da UFSCar, eu tenho participado dele. Então, no Pibid, eu estou desde a sua implantação e pude participar das primeiras reuniões nas quais discutíamos como seria a estrutura do nosso projeto institucional e eu, junto com outros docentes, pensávamos a parte da Química. Na época, eram vários os professores envolvidos, hoje, no subprojeto da Química de São Carlos, trabalhamos eu e a professora Dulcimeire⁴, que entrou em 2012 no Pibid de Química.

¹ Trata-se dos quatro cartões temáticos levados pela pesquisadora no dia da entrevista com o intuito de disparar memórias no colaborador. Cada cartão indicava um tema, dentre muitos outros que pudessem surgir ao longo do depoimento, dos quais a pesquisadora pretendia conversar. Foram eles: formação, inspirações, narrativas e Pibid.

² Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 230 quilômetros da capital paulista.

³ Fui coordenadora do curso de Química até janeiro de 2009, porque a professora que foi eleita não podia assumir logo no início do mandato em novembro de 2008, por problemas que eu não lembro exatamente agora. Eu saí da coordenação, e em fevereiro de 2009 assumi a coordenação do Pibid Química.

⁴ Trata-se da professora doutora Dulcimeire Aparecida Volante Zanon, do departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar, DME.

Já a minha formação, ela é, vamos dizer assim, ampla. Na verdade, não sei se ampla seria o termo correto, mas é mais um modo de dizer. Eu fiz o equivalente ao Ensino Fundamental e Médio na minha cidade, Birigui⁵, e depois passei no vestibular e fui estudar no Instituto de Química de Araraquara da universidade “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, campus de Araraquara⁶, onde fiz o Bacharelado e a Licenciatura em Química. Naquela época, a Licenciatura era um pouco diferente desta que temos hoje, nós tínhamos menos disciplinas da parte pedagógica. Eu, por exemplo, não fiz estágio nas escolas e não cursei algumas disciplinas que temos hoje na matriz curricular dos cursos de Licenciatura e que eu penso serem importantes. Então, eu sou Bacharel e Licenciada em Química. Depois disso fiz mestrado⁷ em Química, área de concentração em Química Inorgânica. A parte teórica foi feita na Unesp de Araraquara, onde eu estava vinculada no Programa de Pós-graduação em Química e a parte experimental, de cristalografia, no Instituto de Física da universidade de São Paulo, USP, campus de São Carlos. Eu trabalhei com o professor Koychi Tomita, de Araraquara, foi ele quem me orientou.

O meu doutorado⁸ também foi em Química, na mesma instituição, com orientação do professor Douglas Wagner Franco. Eu estava vinculada a Araraquara, onde cursei as disciplinas, mas a parte experimental eu fiz aqui, no Instituto de Química – IQSC da USP de São Carlos. Além disso, algumas técnicas foram desenvolvidas no Instituto de Física, da USP de São Carlos, no Instituto de Física da universidade de Campinas, Unicamp⁹, mas a maior parte foi aqui na Química da USP. Depois do doutorado, eu realizei um ano de Pós-doutorado na Northwestern University em Evanston, na grande Chicago, Estados Unidos. Foi muito bom, bastante produtivo e eu consegui me dedicar à catálise, que era uma área de pesquisa que eu queria trabalhar justamente por ser aplicada. Eu defendo a importância de ver a aplicação da Ciência. Entendo que estudar a parte teórica é fundamental, mas você ver a aplicação daquilo que você faz teoricamente é muito importante. Eu senti muito disso no meu mestrado, que era aplicado, mas, na realidade, era bem teórico e, trabalhar com a catálise, por exemplo, experimentalmente, foi muito interessante, porque você vê que um catalisador desenvolvido

⁵ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 510 quilômetros da capital paulista.

⁶ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 276 quilômetros da capital paulista.

⁷ MARQUES, C. M. de P. **Determinação da Estrutura do Dinitratobis (trifenilarsinóxido)**. 1982. Dissertação (Mestrado em Química). Instituto de Química de Araraquara, Unesp, Araraquara, 1982.

⁸ MARQUES, C. M. de P. **Oclusão de Aminas de Rutênio (II) e (III) na Zeólita NaY**. 1993. Tese (Doutorado em Química). Instituto de Química de Araraquara, Unesp, Araraquara, 1993.

⁹ Trata-se do campus situado na cidade de Campinas, interior do Estado de São Paulo, distante aproximadamente 100 quilômetros da capital paulista.

por você poderia ser ou não utilizado efetivamente. Enfim, até hoje eu tenho trabalhado nessa área orientando alguns alunos, mas agora em um ritmo menor.

Entre o mestrado e o doutorado, eu dei uma “pausa” para ter meus dois filhos e fiz um curso de especialização em Metodologia de Ensino. Foi bastante interessante. Foram mais de quinhentas horas de curso, se não me engano. Agora eu não me lembro exatamente, mas foi um ano e meio de especialização, oito horas por semana. Foi bastante produtivo. Foram os professores Álvaro Pacheco Duran¹⁰, que na época era professor aqui da UFSCar de São Carlos, o Silvio Paulo Botomé¹¹ e a professora Deisy das Graças de Souza¹², quem ministraram. Eu me lembro que eu tive a minha filha enquanto fazia o curso e por isso eu saía, amamentava-a e voltava para o curso. Foi muito, muito bom. Essa “correria” foi mais para o final, mas eu me lembro bem. Foi assim, uma especialização muito interessante e importante, porque desde o mestrado eu já sentia vontade e queria me dedicar aos assuntos relacionados ao Ensino e à formação de professores de Química. Antes, na época da graduação, eu dava aulas particulares e na Escola Técnica de Comércio Duque de Caxias, em Araraquara, e eu sempre gostei de dar aulas e tinha muita facilidade com isso, portanto eu percebia que eu me sentia bem fazendo isso.

Agora, aqui na UFSCar, além de atuar, como eu já disse no curso de graduação e estar envolvida no Pibid, eu também tenho atuado no mestrado Profissional desde a sua criação¹³. Tenho várias dissertações defendidas que eu orientei e gosto muito de trabalhar com esses professores que nos procuram para realizar o mestrado Profissional em Ensino de Química. Então, eu tenho me dedicado principalmente a isso e ao Pibid que, na época que começou, como eu era a coordenadora do curso de Química, fui chamada, junto com os outros coordenadores das diferentes áreas do conhecimento, para participar e, portanto, atuo nele desde 2008, mais efetivamente, em fevereiro de 2009, quando nós começamos a ir para as escolas escolhidas para participar do Pibid. Então, em termos de formação é isso. Eu venho trabalhando na área de Ensino de Química, tenho orientado no mestrado Profissional, estou com dois alunos iniciando os trabalhos agora, tenho um que defendeu no final de 2014, um orientando e um co-orientado

¹⁰ Psicólogo e pesquisador. O professor atuou junto ao departamento de Psicologia Educacional da Faculdade e Educação da Unicamp e como colaborador no Instituto de Psicologia da USP.

¹¹ Psicólogo e pesquisador, é professor titular da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC e atua na área de Psicologia do Trabalho e Organizacional, abordando os seguintes temas: comportamentos profissionais, análise comportamental, formação do psicólogo, ensino superior e análise experimental do comportamento, comportamentos constituintes de organizações e sua organização em sistemas de interação.

¹² Professora titular da UFSCar, atua como docente nos programas de Pós-graduação em Psicologia e em Educação Especial da UFSCar. É conselheira da Sociedade Brasileira de Psicologia, SBP, e é coordenadora do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INCT-ECCE.

¹³ O mestrado Profissional da Química da UFSCar iniciou suas atividades em 2008 e se divide em duas modalidades, são elas: Ensino de Química e Química Tecnológica.

que defenderam no início deste ano, 2016, tenho um para defender no início do próximo ano e tive também uma aluna que eu orientei a tese de doutorado dela sobre formação inicial de professores, mais especificamente, sobre o papel do professor supervisor do Pibid que recebe os alunos bolsistas¹⁴ na escola, entre outras orientações. Esse doutorado¹⁵ foi bastante interessante. A Andreia era uma pessoa muito interessada, trabalhadora e participou do nosso subprojeto por cerca de três anos como professora supervisora na escola Municipal de Ensino Básico Professora Dalila Galli aqui de São Carlos, onde nós nos conhecemos. Na época, ela me procurou para desenvolver essa pesquisa, porque ela já havia tentado na Pós-graduação em Educação aqui e não foi aprovada e eu topei o desafio. Eram indagações dela mesma como professora e depois como supervisora do PIBID, de querer saber qual era o seu papel frente aos alunos do estágio e do Pibid, que ela costumava receber na escola. Ficou um trabalho muito compartilhado, muito bonito, muito interessante e ela era extremamente batalhadora. Eu me lembro que quando ela estava próxima de concluir a tese, ela foi para a Espanha e apresentou um trabalho no Congresso da *Enseñanza de las Ciencias*¹⁶, que foi, inclusive, publicado. Hoje ela passou num concurso e está trabalhando na universidade Federal de Juiz de Fora¹⁷, UFJF. Além disso, tem também um artigo que publicamos eu, ela, a professora Dulcimeire e alguns bolsistas¹⁸ aqui da Química na revista *Química Nova na Escola*¹⁹. É bastante interessante também. Então, nós temos tido umas colaborações muito interessantes e produtivas. Basicamente, em relação à Química, ao ensino de Química e à formação de professores, é isso que eu tenho feito.

Agora, só para contextualizar, a minha permanência aqui em São Carlos se deu por conta que, quando eu terminei a graduação lá em Araraquara, eu fui contratada aqui na UFSCar. Eu vim recém-formada. Na época o departamento de Química aqui estava começando a implantar

¹⁴ É denominado bolsista, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência (ID).

¹⁵ Trata-se da tese de Andreia Francisco Afonso intitulada “O papel do professor da escola de Ensino Fundamental e Médio que recebe licenciandos de Química durante a etapa de estágio da docência”, defendida no Programa de Pós-graduação em Química da UFSCar, em agosto de 2013.

¹⁶ Trata-se do artigo de autoria de Andreia Francisco Afonso, Rosebelly Nunes Marques e Clelia Mara de Paula Marques intitulado “O papel do professor da Escola de Educação Básica que recebe os bolsistas de Iniciação à Docência de Química”, apresentado no IX Congresso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, em Girona, Espanha, em setembro 2013.

¹⁷ Localizada no município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais. Trata-se de uma cidade localizada no interior do estado, distante aproximadamente 283 quilômetros de Belo Horizonte, capital mineira.

¹⁸ Trata-se dos alunos Cleiton Silva Leandro, Paola Thaís Spolaôr Falcão e Renan Vilela Bertolin.

¹⁹ AFONSO, Andréia Francisco et al. Contribuição da Escrita Reflexiva à Reelaboração de Saberes: Olhares de Licenciandos Participantes do PIBID Química. *Química Nova Escola*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 54-59, fev. 2016. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_1/10-EQF-16-14.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017

a Pós-graduação e ia contratar docentes. Eu havia acabado de entrar no mestrado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Fapesp, e iria recebê-la a partir de agosto, porém, em julho, abriram o processo de contratação de professores para cá e eu fui indicada pelo departamento junto com outros docentes. Antes, não era concurso público como hoje, era uma discussão de currículo feita pelos membros do Conselho Departamental e então, eu e o professor Alzir Azevedo Batista, que também é da área de Inorgânica e que fazia o doutorado na USP de São Paulo²⁰, fomos indicados. Eu comecei a trabalhar aqui em agosto, enquanto cursava o mestrado, inclusive, já cheguei assumindo aulas, porque um professor estava com duas turmas e, então, uma ficou comigo. Enfim, dou aula desde muito cedo: particulares e na escola Duque de Caxias, durante a graduação, e na universidade a partir do início do meu mestrado. O importante é que eu não me cansei ainda. Acho isso muito bom. Eu gosto muito e se você for ver hoje eu poderia estar aposentada há alguns anos, mas não, estou aqui trabalhando, porque como eu costumo dizer, dar aulas para os alunos que estão iniciando, os calouros, para mim é muito motivador, então, o que me mantém e o que tem me mantido no Pibid, porque eu pretendo ficar até o final deste projeto em 2018 e depois não sei como será em relação ao Pibid, mas, o que me motiva a seguir, é esse trabalho com os alunos e essa dedicação à formação inicial de professores de Química.

Portanto, minha vinda para São Carlos e permanência na UFSCar se deu por isso. No primeiro ano em que eu estava aqui, eu ainda viajava para Araraquara, que é uma cidade que eu gosto demais e que até adquiri um amor por ela, mas depois de um tempo acabei me mudando definitivamente para cá. Eu me lembro que o pessoal ficava bravo comigo dizendo que eu não via a hora de chegar o final de semana só para eu “correr” para Araraquara. Então, no início, eu viajava, mas depois eu me casei, meu marido foi contratado logo que se formou também na Unesp de Araraquara, lá no Instituto de Química e, em menos de dois anos depois da minha vinda, ele foi contratado aqui na UFSCar, na Engenharia Química, em que ele atua até hoje, também. Já nos tornamos são-carlenses.

Agora, eu pretendo falar das inspirações, pode ser? Vou meio de trás para frente ou de frente para trás²¹, tanto faz, vou lá nas inspirações porque, inclusive, eu acho que já falei um pouco sobre elas.

Então, eu sempre tive preocupação com o ensino, preocupação com o aluno, com fazer com que ele realmente aprendesse, em trabalhar com atividades motivadoras, com

²⁰ Trata-se da capital do Estado de São Paulo.

²¹ Refere-se à disposição dos cartões por ela organizados, que se encontram sobre a mesa na qual estamos, ela e eu, Ana Cláudia Molina Zaqueu Xavier, sentadas ao redor.

metodologias diferenciadas²², portanto eu sempre fui uma pessoa que buscou por isso ao longo desses anos todos que tenho trabalhado. Eu penso que, de uns anos para cá, mesmo que tenha sido em uma escala menor, eu sinto que acabei me desanimando um pouco. Vou dar um exemplo do porquê desse desânimo. Quando eu estava na minha especialização, eu fiz um trabalho sobre resolução de casos que me inspirou a fazer um trabalho diferenciado na disciplina de Laboratório. Fiz isso por muitos anos. E, depois de um tempo, eu tive que abandonar essa ideia porque eu não tinha mais professores que quisessem trabalhar comigo. Sabe por quê? Porque realizar estas atividades dava trabalho, demandava tempo e maior dedicação. Os alunos, alguns, preferiam fazer com outros professores, porque era mais fácil, mais prático. Eles iam até o laboratório, faziam o que tinha quer ser feito ali mesmo e não tinham mais trabalho. Comigo não, era preciso fazer mais. Não era cômodo. Mas eu sempre me questionava: “será que eles aprenderam?” Então, essa situação foi me desanimando com o passar do tempo e eu voltei para as aulas mais tradicionais. Agora, a especialização foi, sim, muito motivadora, porque as pessoas que ministravam as aulas, que montaram o curso, se dedicaram a ele e permitiram que ele ficasse assim, inspirador. Eram professores extremamente inspiradores, profissionais maravilhosos e supercompetentes. A questão de eu trabalhar com o professor Roberto Ribeiro da Silva, que é um dos grandes nomes na área de Ensino de Química, foi extremamente motivadora. Ele trabalhava aqui na UFSCar, hoje ele está na Universidade de Brasília²³, mas nós acabamos realizando alguns trabalhos juntos, inclusive publicamos um artigo na revista Química Nova na Escola²⁴. Portanto, naquela época, eu fiquei muito motivada. Nós fizemos algumas discussões, eu e o professor Roberto, sobre o vestibular da UFSCar e as questões relativas ao processo de entrada aqui na universidade.

Veja que eu sempre fui engajada com as questões de ensino, sempre tive muita motivação para trabalhar com isso, sempre estive muito preocupada com o aluno, com a formação não só acadêmica, mas também pessoal e de vivência deles. Essa parte de ensino sempre me inspirou muito, sempre me motivou muito, tanto que, várias vezes o pessoal me dizia que já era hora de eu ser coordenadora do curso, mas eu sempre disse que tudo tinha sua

²² Quando eu falo em metodologias diferenciadas, estou pensando no trabalho que envolve estudo de casos e resolução de problemas, por exemplo. É o ato de você trabalhar de modo a fazer com que os alunos pensem por si sós e busquem por soluções a partir de casos reais. Eu entendo que dar aula na lousa ou usar o *datashow*, por exemplo, é legal, você está usando mídias, que é interessante, mas, quando eu falo em metodologias diferenciadas, eu penso em formas de ensinar que estimulem os alunos a buscarem por soluções, logo, por novos conhecimentos.

²³ Capital Federal do Brasil.

²⁴ Trata-se do artigo intitulado “Acesso à universidade: uma proposta de habilidades mínimas envolvendo conhecimentos de Química”, publicado na revista em 1986, de autoria dos professores Roberto Ribeiro da Silva, Clelia Mara de Paula Marques, Alberto Nicodemo Senapeschi e Romeu Cardozo Rocha Filho.

hora. Depois, então, eu fiz o doutorado, o Pós-doutorado e assim fui traçando meu caminho, um pouco diferente dos outros docentes que já faziam doutorado direto. Eu tive uma gravidez inesperada no meio do percurso, que eu acabei perdendo, por isso que, entre o mestrado e o doutorado, eu tive esse hiato no qual eu fiz a especialização que, definitivamente, foi um marco em minha vida. Inclusive, foi essa especialização que me levou a atuar no mestrado Profissional, porque os organizadores estavam precisando de professores para trabalhar com algumas disciplinas pedagógicas e um dos professores da Pós-graduação se lembrou de que eu havia feito a especialização, me convidaram e aceitei o desafio de iniciar as disciplinas pedagógicas no mestrado Profissional. Eu me lembro também que nós fizemos um grupo coordenado pelo Prof. Roberto Ribeiro, antes da especialização, e desenvolvemos um trabalho na disciplina introdutória de Química Geral. Nós aplicamos essas atividades com as turmas da Química e da Engenharia Química. Foi um trabalho bem bacana, utilizando a abordagem de resolução de problemas. Depois, eu fiz um trabalho com os meus alunos da disciplina de Química Inorgânica Experimental, já na especialização. Eles tinham que propor uma solução para um problema que eu havia proposto e para isso, precisavam desenvolver a parte teórica e experimental. Portanto, o ensino sempre me inspirou e eu fui me desenvolvendo nessa área devagar, as coisas foram acontecendo.

Agora, a motivação e a inspiração para participar do Pibid, eu acredito que venha da época em que fui coordenadora do curso de Química e que participava das reuniões da Sociedade Brasileira de Química em que os coordenadores de curso participavam. Além disso, as discussões e participações de atividades aqui na UFSCar também foram fundamentais. Cheguei até a ser presidente da Comissão de Normas da Pró-Reitoria de Graduação, que discutia, revia e criava normas para os cursos de Licenciatura e Bacharelado da UFSCar. Então, eu trabalhei bastante com questões relativas ao ensino, de modo geral. Enfim, quando surgiu essa ideia de Pibid, eu fiquei muito interessada até porque, de certo modo, ela já existia. Eu me lembro que nós sempre discutíamos²⁵ o fato de existir bolsas de produtividade para pesquisa, de existir o Programa de Bolsa de Iniciação Científica, Pibic, e, ao mesmo tempo, não havia para docência. Isso já era um incômodo. Então essa ideia de Pibid já existia no Ministério da

²⁵ Essas discussões ocorreram antes do lançamento do primeiro edital do Pibid e se dava no interior da UFSCar e nas reuniões de Coordenadores de Curso feita pela Sociedade Brasileira de Química, entre os professores. Inclusive eu me lembro que um dos professores responsáveis pelo documento “*Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais*” (Antonio Ibanez Ruiz, o Mozart Neves Ramos ou o Murílio Hingel), não me lembro o nome agora mas foi um professor da UFP, mas enfim, um deles esteve aqui na UFSCar e fez uma palestra. Eu participei desta discussão. Então, nós nos reuníamos, coordenadores de cursos, e juntos com a Pró-Reitoria de graduação, discutíamos essas questões relacionadas à necessidade de incentivar a docência.

Educação, MEC. Eu me lembro de discutir isso um tempo antes que ele fosse implementado e que nós achávamos a ideia muito motivadora, porque era um modo de valorizar aqueles que trabalhavam com o ensino e a educação de modo geral. Até então, quem se dedicava ao ensino não era muito valorizado. Portanto, eu acho que ao longo dos anos eu tenho tido um papel, não vou dizer importante, mas, considerável, na consolidação do curso de Licenciatura em Química aqui da UFSCar, porque eu venho, desde o início da minha carreira, batalhando pela licenciatura e pela valorização dos estudantes que se dedicam ao ensino. Eu percebo que, agora, nós estamos sendo respeitados, porque antes, pelo menos aqui no departamento de Química, por ele ser muito voltado para a pesquisa e Pós-graduação, isso não acontecia. O curso de Química não valorizava as questões de ensino. Isso foi se modificando. Hoje eu percebo uma preocupação maior com a formação do futuro professor, porque antes, era basicamente formação do pesquisador em Química, porque a maioria dos professores do departamento não (re)conheciam o trabalho do pesquisador na área de Ensino. Eles achavam que isso não existia e que, de modo geral, todo mundo já fazia esse tipo de discussão e que não era preciso ter uma área específica para desenvolver pesquisa sobre essa temática. Na verdade, eles não conheciam nada sobre o tema e não sabiam que a área de ensino de Química tem suas características próprias e seus referenciais teóricos próprios, ou seja, que existe professores que já vêm estudando essa temática há muito tempo e que atuam nas áreas específicas... Ensino de Ciências, de Química, de Matemática, enfim, em outras áreas.

Então, eu penso que, inclusive para mim, essas ideias foram se abrindo. No meu caso, foi aquele curso de Metodologia lá da década de 1980 que me inspirou e me abriu para essas questões de ensino. Portanto, veja, é uma caminhada longa e nela, o projeto Pibid se mostra muito bonito... A forma com que a UFSCar pensou nele é muito bonita... Esse modo cooperativo de trabalhar, de escutar a escola e as suas necessidades. Com isso, nós entendemos que não estamos levando o aluno para mais um estágio, o Pibid é algo muito diferente. Portanto, isso é muito motivador para mim. Isso me mantém aqui até hoje. Eu só não me aposento porque eu gosto de trabalhar com essas questões relacionadas ao ensino²⁶ e é isso que me motiva ficar na universidade. Estar no Pibid, atuar com os alunos da licenciatura, com os professores da escola e fazer realmente uma iniciação à docência, no sentido de motivá-los a irem para a escola, de conhecer sua realidade, de os incentivarem como futuros docentes, de fazer com que eles busquem por aulas mais interessantes e motivadoras, que façam uso de metodologias diferenciadas e que eles possam saber utilizar os recursos que a escola oferece, porque ela tem,

²⁶ Eu até tenho dois alunos de orientação, um mestrado e um doutorado, na área de Catálise, mas a temática do Ensino tem ocupado um espaço maior nos meus interesses.

inclusive, muitos materiais que muitas vezes não são aproveitados, é um trabalho extremamente motivador. E tudo isso vai ficando cada vez mais interessante ao longo dos anos. O tempo no Pibid foi e é fundamental. Hoje, muito de minhas práticas foram revistas. Trabalhamos agora com uma abordagem CTSA, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente²⁷, porque se você não consegue formar um cidadão com essa perspectiva mais ampla, do que adianta ele saber todo o conteúdo de Química e não saber distinguir se o alimento que estão vendendo para ele é com ou sem agrotóxicos ou o que ele pode fazer para minimizar e emissão de gases na atmosfera, ou quais são os mais agressivos, às vezes, corrosivos, enfim, várias coisas que fazem parte do dia a dia deles. Tudo isso você consegue fazer sabendo identificar uma substância ou outra, não precisa ser professor de Química, mas tem que ter noções de Química para que, a partir delas, você possa buscar por informações.

Agora, vamos para as narrativas! Não, antes, vou fazer um apanhado geral sobre o Pibid aqui e o subprojeto da Química. Assim, o Pibid surgiu para mim de forma natural. Eu era coordenadora do curso de Química e, na época do lançamento do edital para as Federais, 2007, a Pró-Reitoria de graduação convocou todos os coordenadores de curso para uma reunião. Então, foi natural. Nós aqui da UFSCar até que demoramos bastante para fazer o projeto. Eu me lembro de que em uma universidade o projeto já estava pronto em fevereiro de 2008, mas o nosso só foi finalizado em outubro de 2008. Creio que foi por ser um projeto muito grande envolvendo os campi de Araras, São Carlos e Sorocaba, além do tempo para organizar o contato com a diretoria de Ensino de São Carlos e das outras cidades, para efetivar a parceria com as escolas que seriam selecionadas, dentre outras coisas. Enfim, o subprojeto da Química aqui de São Carlos ficou pronto em agosto de 2008. O nosso Pibid é diferente do das outras instituições, pois é um projeto colaborativo com as Escolas e é interdisciplinar. Nós sempre visamos trabalhar com as escolas prioritárias, que tinham um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, baixo. A única Escola que não tinha Ideb baixo foi a Escola Estadual Conde do Pinhal²⁸, por conta das necessidades e contexto em que ela se encontrava. De 2014 para cá, ela deixou de participar do nosso Pibid, porque se tornou escola de tempo integral e por isso não se encaixava mais na proposta do PIBID.

²⁷ No período pós-segunda guerra mundial, surgiu uma grande preocupação com a tecnologia e com o desenvolvimento da Ciência. Então, há muitos anos existe essa abordagem que, anteriormente, era apenas CTS, Ciência, Tecnologia e Sociedade. Depois, com o decorrer do tempo, foi-se percebendo a necessidade de uma atenção maior também para o Ambiente e, por isso, foi incluído o “A”, CTSA. A discussão das questões ambientais é fundamental. Hoje sabemos que se não cuidarmos do planeta, daqui um tempo não teremos condições de viver nele. Isso é, também, cuidar da formação do cidadão e eu, particularmente, sempre me preocupei com essa formação mais global do aluno.

²⁸ Escola de Ensino Fundamental II e Médio, de período integral, localizada no bairro Jardim Centenario, na cidade de São Carlos.

No começo tínhamos 11 depois 13 licenciandos bolsistas de ID (iniciação à docência), e desde o início do projeto, por indicação do Conselho da Licenciatura fui indicada coordenadora do subprojeto de Química, daqui de São Carlos, e participei um pouco em cada escola junto com os professores daqui da universidade, que também atuavam como “colaboradores” e que chamávamos de “professores (as) orientadores (as) nas escolas”. Tínhamos os professores Vânia Gomes Zuin²⁹, Dácio Rodney Hartwig³⁰ e Paulo Sérgio Bretones³¹ e outras duas alunas de Pós-graduação, Andreia Francisco Afonso³² e Roberta Guimarães Correa, que também atuavam como orientadoras, sendo que a Andreia era supervisora na E.M.E.B Dalila Galli. No início eu atuava na Dalila Galli e nas Escolas Estaduais Dona Aracy Leite Pereira Lopes e no professor Orlando Perez³³ e a Profa. Vânia no Escola Prof. Adail Malmegrim Gonçalves, em Água Vermelha. Depois, Prof. Dácio foi para o Dalila, Prof. Paulo para o Orlando juntamente com a Roberta, e para a escola Conde do Pinhal foi a Andreia³⁴. Então, os professores e as alunas de pós foram se dividindo entre essas escolas. Uma diferença entre esse primeiro projeto institucional e esse de 2014 que vigorará até 2018, é que desapareceram as figuras dos “professores orientadores nas escolas” e o do coordenador da escola, ficando apenas a coordenação por área. Mas para o projeto em si, no meu entender, não foi bom, porque acabou focando muito nas áreas e a interdisciplinaridade foi se perdendo e cada dia parece que está mais difícil de resgatá-la. Nós temos tentado dar sequência a esse trabalho, mas é complicado. Ano passado, por exemplo, nós tivemos vários problemas e quase não conseguimos atuar com as outras áreas por conta da instabilidade que ocorreu com o Pibid³⁵. A “coisa” estava muito complicada. Agora, neste projeto de 2014, que é uma continuação do de 2010, nós trabalhamos com vinte e um bolsistas. Eu oriento dez e a professora Dulcimeire os outros onze. Dos meus, ficam cinco em cada escola, cada um com uma professora supervisora. Com a professora Dulci acontece o mesmo. Portanto, eu tenho atuado na Escola Estadual Professor Marivaldo Carlos Degan, desde 2010 e na do Aracy, enquanto que a professora Dulci na Escola Municipal de Ensino Básico Carmine Botta e na Orlando Perez. A Carmine é uma

²⁹ Professora vinculada ao departamento de Química da UFSCar.

³⁰ Professor vinculado ao departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

³¹ Professor vinculado ao departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar.

³² Aquela, que fez doutorado comigo!

³³ Trata-se da escola estadual de Ensino Fundamental II e Médio, Professor Orlando Perez, localizada no bairro Cidade Aracy II, na cidade de São Carlos.

³⁴ Aquela, que fez doutorado comigo!

³⁵ Primeiro vieram às instabilidades por conta das restrições orçamentárias, em que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, não permitia a inserção de novos bolsistas em seu sistema. Depois, em abril de 2016, o MEC lançou uma portaria, a de nº 046 de 11 de abril de 2016, revogada, posteriormente, pela de nº 084 de 14 de junho de 2016, que previa mudanças significativas tanto em termos estruturais quanto aos objetivos do Pibid. Foram meses de muita dificuldade e instabilidade.

escola de Ensino Fundamental, no Jardim Beatriz e as demais possuem o Ensino Fundamental e Médio. Tanto a escola Orlando Perez quanto o Degan, ficam na Cidade Aracy II e a escola Aracy, na Vila Monte Carlo. Todas as escolas ficam em regiões mais carentes da cidade.

A gente tem trabalhado nessas escolas e tem sido uma experiência muito interessante. A escola Aracy, por exemplo, tem vários problemas, mas é um lugar extremamente acolhedor com o Pibid. Muito receptiva. Lá nós temos espaço para conversar e conseguimos discutir os problemas. Os professores são abertos, eles gostam do projeto. Houve momentos, na primeira fase do projeto, até 2014, que a gente participava inclusive da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, HTPC, que hoje, é a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC. E isso continua. Vou dar um exemplo mais recente. Os meus alunos bolsistas que atuam no Degan fizeram uma atividade nesse primeiro semestre de 2016, que eles chamaram de “Química nas Olimpíadas de 2016”. Eles fizeram toda uma preparação, criaram alguns procedimentos metodológicos como, por exemplo, a elaboração de um questionário³⁶ e a partir do que os alunos responderam, eles elaboraram algumas atividades. Então, eles trabalharam com questões relativas à água, ao uso de anabolizantes, com os vários processos que ocorrem no metabolismo humano, com os alimentos que são importantes para que esse metabolismo seja equilibrado, falaram da Química do Carbono, das funções orgânicas, entre outros temas. Em relação à água, eles até levaram os alunos da escola³⁷ para fazer uma visita na estação do Sistema Autônomo de Água e Esgoto de São Carlos, SAAE, para mostrar como os processos ocorrem. Lembro-me também, que eles discutiram a questão da Baía de Guanabara³⁸, de quais são as substâncias que foram e são encontradas lá, então eles trabalham com a Química, mas com uma abordagem CTSA, isso é motivador.

Agora, conseguir alunos para o Pibid é uma luta e olha que nós trabalhamos com alunos de todos os anos, até do primeiro! Tem áreas que possuem muitos alunos ingressantes, mas nós na Química, temos, no máximo, trinta por ano, pois sempre 1 ou 2 desistem e, além disso, nós enfrentamos uma competição desleal com a Fapesp, a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Embrapa e com o PIBIC, que oferecem bolsas maiores do que a do Pibid. Veja,

³⁶ Neste questionário, os bolsistas queriam conhecer, de modo geral, como era a situação socioeconômica dos alunos da escola e o que eles gostariam de aprender que, de certo modo, não está previsto no caderno de atividades proposto pelo governo do Estado de São Paulo, ou seja, o que eles gostariam de ver além da Química tradicional.

³⁷ Eu sei que os alunos da escola Aracy já foram e os do Degan vão agora, depois de agosto. Acho que eles ainda não foram porque houve um problema com o ônibus e a data da visita.

³⁸ Trata-se de uma baía oceânica localizada na cidade do Rio de Janeiro, capital do mesmo estado. Durante a preparação para os Jogos Olímpicos Rio 2016, a Baía de Guanabara foi tema recorrente entre as discussões que permeavam a organização dos jogos. Algumas delegações chegaram a se pronunciar dizendo que seus atletas não competiriam neste local por conta das condições da água. Apesar de tudo, no período das Olimpíadas, as águas da baía estavam claras e não houve relato de problemas com a poluição.

desde 2009, as bolsas do PIBID são de quatrocentos reais, é um absurdo. Não falo nem pelas nossas, de professores, mas as dos alunos mesmo. É muito absurdo! Trata-se de um programa que dentre os objetivos, busca-se pela valorização do magistério e o valor da bolsa é dessa ordem. Então, esses fatores prejudicam e dificultam o nosso trabalho. Para você ter ideia, no início do ano, com a portaria n° 046³⁹, nós perdemos muitos bolsistas e nós temos clareza e entendemos isso, porque o curso de licenciatura em Química é noturno e a maioria dos alunos precisam trabalhar ou já trabalham, para se manterem no curso, inclusive. Eu já tive e tenho alunos que vieram até minha sala e me disseram que se não conseguissem nenhum tipo de bolsa, eles iriam abandonar o curso, porque não conseguiriam se manter em São Carlos. De agosto deste ano para cá, final de setembro, eu troquei, dos meus dez alunos, cinco. Essa é uma realidade nossa! E isso aconteceu por vários motivos: um por problema de saúde, dois, porque foram para a Embrapa, outro que foi para o Pibic e um que se formou. Veja, eu preciso começar tudo novamente.

Portanto, é um desafio diário. Ainda que, agora, depois desses anos todos, nós ainda temos conseguido algumas coisas para o Pibid. Nós temos um espaço para os bolsistas trabalharem. Eu sempre pensei no porquê de os alunos de iniciação científica terem um laboratório onde eles estudam e realizam seus trabalhos e os de iniciação à docência não. Então, em 2010, quando ainda tínhamos vários docentes envolvidos no Pibid, elaborei uma carta solicitando um espaço para os bolsistas trabalharem. Me lembro que todos assinaram. A partir disso eu fui cobrando, cobrando, cobrando até que um professor aqui do departamento saiu e liberou uma sala em que ele tinha um equipamento. Portanto, agora nós temos uma salinha, pequenininha, mas temos. Cabem nela uns cinco, seis alunos. É o espaço suficiente para eles desenvolverem suas atividades. Mas, além dessa sala, nós usamos muito o espaço do Núcleo de Formação de Professores da UFSCar. A direção do Núcleo tem nos apoiado muito. Eles inclusive nos oferecem uma sala onde guardamos os materiais que compramos, os kits⁴⁰ que confeccionamos para as escolas, entre outras coisas. Enfim, tivemos vários probleminhas, mas

³⁹ Trata-se da portaria de n° 046, de 11 de abril de 2016, que aprovou um novo regulamento para o Pibid, alterou alguns objetivos do programa e revogou a portaria de n° 096, de 18 de julho de 2013. Destacamos que, essa portaria foi revogada com a aprovação da de n° 45, de 12 de março de 2018, que dispõe sobre o regime de bolsas e de colaboração no Programa Residência Pedagógica e no Pibid.

⁴⁰ Esses kits são materiais e reagentes que foram comprados e organizados para as escolas. Então, nós compramos umas caixas, daquelas grandes de plástico, e colocamos uma lista de materiais e de reagentes que são importantes para se trabalhar na escola quando vai fazer algum experimento de química. Nós doamos essas caixas para as escolas. A compra de todos os materiais foi com a verba do Pibid e com a de um projeto aqui do departamento de Química, do Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão, Cepid, que tem apoio da Fapesp. Agora não temos mais dinheiro para nada. Ninguém mais tem. Nem Pibid, nem Cepid. Tudo parado.

também muita coisa boa. Já estamos, inclusive, com o ISBN⁴¹ de um livro sobre experimentos para o Ensino Médio. Nele estão experimentos, com uma boa introdução, questões, bem como as quantidades, o tempo de execução e tudo mais, enfim, atividades para o professor trabalhar no Ensino Médio. Foram os bolsistas quem elaboraram e testaram as atividades, orientados pelos professores do Pibid. Eu, a professora Andreia e o ex-bolsista Renan Vilela fizemos a organização e revisão e os autores são alguns bolsistas e professores supervisores.

Então, nós temos feito um trabalho bastante interessante, produtivo e eu realmente penso que, por tudo isso, o Pibid seja um programa muito motivador e que tem mudado o pensamento dos alunos em relação ao ensino. E tem mudado para os dois lados: tanto para aquele que descobre ou confirma que realmente quer ser professor, quanto para aquele que se frustra e percebe que não quer isso para sua vida profissional, que quer ser pesquisador ou ir para a indústria. Tem dos dois. Além disso, para que essas coisas possam acontecer, nós fazemos reuniões de equipe da Química, que são quinzenais e as intercalamos com aquelas que chamamos de por equipe de escola. No ano passado e nesse primeiro semestre de 2016, as reuniões de todas as equipes das diferentes áreas que atuam na escola, não ocorreram por conta das incertezas que permeavam o projeto, mas neste 2º semestre de 2016, já retornaram. Temos a reunião da equipe da Química, com os vinte e um bolsistas mais eu e a professora Dulcimeire e as individuais que seriam, no meu caso, eu com meus dez bolsistas mais os professores supervisores. As reuniões individuais são de, no máximo, duas horas e a que fazemos com toda a equipe, também e, às vezes, um tempo maior porque temos muitos assuntos em pauta. De modo geral vai acontecendo assim. Além disso, eu vou sempre para a escola e quero transformar isso em algo sistemático novamente, como era feito, ou seja, deixar prevista essas idas já no meu cronograma. Eu gosto de ir e ouvir à escola. Sempre mantive um contato muito bom com o pessoal da coordenação, com a diretoria e as professoras, principalmente, da escola Aracy. Mas eu quase nunca vou sozinha para a escola, a menos que eu precise resolver questões mais burocráticas, do contrário, sempre estou acompanhando os bolsistas. Enfim, vamos às narrativas?

Como eu não sou da área de Letras - Português, muito do que eu sei aprendi lá no Ensino Médio e Fundamental, porque eu tive professoras de Língua Portuguesa ótimas, além do mais eu sempre li muito, adoro ler, leio e lia muito, inclusive essa é uma crítica minha aos meus alunos, eles precisam ler mais, as pessoas de hoje em dia leem muito pouco, enfim, tudo o que eu sei do básico vem dessa época e do que eu venho aprendendo no Pibid, desde 2009, quando

⁴¹ Trata-se da abreviação de *International Standard Book Number*, um sistema criado em 1972, que identifica numericamente os livros publicados de acordo com o título, autoria, país de publicação, editora e número da edição.

nós discutíamos qual seria a forma de registro, de narrativas, dos alunos bolsistas. Diários? Portfólios? Seriam escritas mais objetivas? Descritivas? Portanto essas questões foram importantes para que chegássemos ao modelo que temos hoje de portfólio em quatro etapas⁴². Veja bem, os alunos precisam desse registro. Nós aqui na Química estamos acostumados a fazer relatório científico desde a graduação até a Pós-graduação, eu leio todos os relatórios que os alunos fazem e tudo mais, só que eles são do tipo mais clássico, ou seja, são descritivos, objetivos e padronizados. Esse modelo, para o Pibid, não atendia aos nossos objetivos, por isso, nós, professores da Química, Física, Matemática, Biologia e uma professora do departamento de Metodologia de Ensino, DME, aqui da UFSCar, a Denise Silva Vilela, nos reunimos e discutimos sobre como seria essa escrita. Eu me lembro que, na época, a professora Denise já tinha bastante experiência com portfólio e pôde nos ajudar muito. Enfim, depois de muitas discussões, chegamos naquele modelo de que a escrita deveria perpassar os quatro itens e que ele seria a forma com que faríamos a sistemática dos registros. Além disso, estabelecemos que ele deve fundamentalmente, ser reflexivo, não bastava e não poderia ser somente descritivo, era e é preciso ter uma reflexão sempre acompanhada de referenciais teóricos e que nós iríamos corrigir todo o final de semestre ou ao longo do semestre. Isso ficou a cargo de cada coordenador.

Assim como não foi óbvio para nós, professores, isso também não é para os alunos, então nós sempre solicitamos aos novos bolsistas daqui da Química, que busquem por referenciais teóricos que entendam e discutam a diferença entre portfólio, relato científico e artigo. Isso por que, no final do ano passado, nós pedimos para que eles escrevessem sobre suas atividades e que fizessem isso em forma de artigo e eles ficaram completamente “embananados”⁴³. Até hoje tem aluno tentando escrever e outros que já mudaram de tema umas duas vezes. Isso é um processo, nós entendemos, mas que é muito produtivo para eles. Então, a gente percebe nas reuniões que eles possuem ainda certa dificuldade em produzir os portfólios e por isso, nós optamos por disponibilizar para os bolsistas novos, com autorização dos autores, aqueles portfólios que nós achamos que são bem escritos e que a discussão com o referencial teórico está bacana, para que eles possam perceber como se produz um portfólio reflexivo acompanhado do respaldo teórico. O problema disso é que, em alguns casos, o bolsista faz um

⁴² Para a escrita do portfólio dos bolsistas, nós, enquanto coordenadores de área, juntamente com a coordenadora institucional, elencamos quatro tópicos que, para nós, eram necessários estarem presentes nesta narrativa, são eles: descrição das atividades vivenciadas; seleção de uma experiência, dentre as descritas; escrita sobre as leituras teóricas que pudessem auxiliar na discussão do tema que perpassa a experiência selecionada; análise do tema junto aos referenciais teóricos adotados.

⁴³ Expressão utilizada informalmente para dizer que algo ou alguém está confuso ou não foi compreendido claramente.

*copy and paste*⁴⁴ do trabalho do colega ao invés de pensar sobre o seu e, por isso, eu tenho também falado muito da questão do plágio⁴⁵. Mas, enfim, tudo isso é para ajudar a deixar mais claro como é que é para se produzir esse portfólio, porque, por exemplo, quando nós falávamos que eles precisavam descrever mais, eles começavam: “a professora falou isso, a professora falou aquilo, alguém falou não sei o que”. Ficava, assim, uma descrição enfadonha e cansativa. A partir disso, nós passamos a tomar alguns portfólios como modelo para eles e decidimos que, esse tipo de descrição das reuniões ficaria registrada nas memórias⁴⁶. Uma pessoa de cada escola, um por vez, vai fazer a memória e todos têm que escolher um ou mais pontos dela para refletir em seus portfólios. Eles precisam elencar que aspecto eles querem refletir. Veja, isso faz com que a produção e leitura do portfólio fique mais fluida, porque as informações referentes à sala de aula, o que ocorreu nas reuniões de orientação, na escola, quais congressos eles vão participar e como foi aqueles em que eles já participaram, isso é basicamente a mesma coisa e, por isso, pode entrar na memória. Essa prática minimizou o problema que tínhamos com as pessoas que são muito prolixas, que escrevem, escrevem, escrevem, escrevem, ficam dando voltas e voltas, descrevendo coisas já discutidas e não evoluem. Agora não, basta ele escrever no portfólio: “vide memória tal” ou “vide memória em anexo”. Todos devem fazer referências às memórias e não ficar escrevendo um monte de coisas repetitivas, que faz com que a leitura fique extensa e cansativa. Eu cheguei a ter portfólio de trinta e tantas páginas, ou mais. Não dá. A gente não tem mais tempo para isso hoje em dia.

Então, a gente tem trabalhado a questão da narrativa neste contexto que eu descrevi e o que eu observo, no geral, é que alguns alunos, ao narrar, são extremamente sucintos, têm muitas dificuldades em escrever e muitos problemas com a Língua Portuguesa. Na última reunião eu até avisei eles que eu não irei mais corrigir questões gramaticais. Isso é obrigação dele e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, tem nos criticado muito em relação ao portfólio de alguns alunos, por conta dos problemas ortográficos. Por exemplo,

⁴⁴ A expressão “*copy and paste*” vem da língua inglesa e, neste caso, indica que uma cópia idêntica de algo foi feita e que isso foi utilizado em outro espaço. Muitas vezes, essa prática não vem acompanhada das indicações referentes ao que foi copiado, ou seja, não se deixa explícito de que se trata de algo já dito por outra pessoa ou por ela mesma.

⁴⁵ Essa questão é muito séria e não ocorre somente na graduação, nós temos percebido um aumento também na Pós-graduação. Por conta disso, dois professores aqui do PPGQ estão oferecendo uma disciplina de duas horas semanais, dois créditos, por dois meses no 1º semestre, para discutir com os alunos a questão do plágio e autoplágio. Isso é muito sério.

⁴⁶ Essa memória a que me refiro é uma espécie de ata das reuniões. O responsável pela escrita dela é indicado por Escola e isso vai sendo intercalado, escreve quem foram os presentes, qual era a pauta de discussão do dia, o que foi resolvido na reunião, dentre outras coisas que aconteceram tanto nas reuniões quanto nas atividades na escola. Desse modo, as coisas ficam registradas e organizadas, inclusive, agora, os licenciandos estão fazendo até a memória das reuniões de orientação, porque senão, você acaba esquecendo e “perde” algumas coisas.

tem uns alunos que são mesmo muito ruins em Língua Portuguesa. Eu tinha um que eu não conseguia sequer entender o que ele escrevia, era confuso, mal escrito, pode colocar vários adjetivos sobre isso... Era muito complicado. Assim, claro que isso pode acontecer, mas se a pessoa busca por leitura, informações ou nem digo outras leituras, mas ele pelo menos fizesse uma leitura daquilo que acabou de escrever, com o tempo isso tende a melhorar. E essa questão de voltar e reler aquilo que escreveu não é um problema só do Pibid não, você vê alunos de mestrado, doutorado e também professores, que não fazem isso, que não voltam para verificar se o texto tem sequência, se está lógico, se tem começo, meio e fim, se o resumo reflete tudo o que foi feito no texto, se o texto tem uma conclusão vão ao encontro dos seus objetivos e de sua parte experimental e se isso respondeu a sua problemática de pesquisa. Tudo isso é importante de se observar quando se escreve um texto. Isso é óbvio para qualquer trabalho de mestrado, doutorado, iniciação científica e deve ser para a iniciação à docência. Tem que ser coerente. Outra coisa importante, é que nós temos evidências de que esse cuidado para a escrita do portfólio traz resultados importantes. Nós temos o caso de uma bolsista que trabalhou comigo, no ano passado, e com a Dulci, no retrasado, que escreveu um artigo, junto com a Dulci, e foi apresentar de forma oral no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ENPEC, e outro comigo, ano passado, que ela apresentou no Evento de Educação em Química, o EVEQ, em Araraquara. Houve também o caso dos meninos que produziram aqueles questionários que eu comentei anteriormente. O trabalho foi bem interessante, mas o questionário prévio teve mais respostas do que o pós, isso porque eles não discutiram com a gente e faltou experiência, ainda mais que o questionário foi aplicado junto aos alunos da escola Aracy, que são resolvidos no sentido de que se eles falam que não vão fazer ou não vão responder, não adianta conversar. Eu sei que eles viram nos pós, questões que estavam no prévio e simplesmente disseram: “essa aí eu já respondi naquele outro” e não escreveram novamente. Veja, faltou experiência, ao desenvolver essas questões, ao aplicar aos alunos da Escola, que certamente não entenderam seu objetivo. Os próprios bolsistas não haviam compreendido ainda a importância de se fazer algo, observar, analisar e depois reaplicar. O portfólio também ajuda nesse processo de trabalho, de maturidade. Como eu costumo dizer: “tudo é um processo”. Eu sempre afirmo que nós nunca vamos parar de aprender e dou meu exemplo, que estou aqui há tantos anos e ainda estou aprendendo. Então é assim em relação às narrativas. Basicamente o que fazemos é trabalhar com esses portfólios reflexivos, sempre utilizando e recorrendo ao referencial teórico, a literatura que pode os ajudar a discutir questões, por exemplo, como, de interdisciplinaridade, postura docente, questões relativas à escola, disciplina na escola, enfim, todas as temáticas que possam surgir nessa vivência na escola e que eles julguem importantes de serem discutidas.

Assim, nosso objetivo com esses portfólios é tanto formativo quanto avaliativo, certo? Ele é tudo isso. Nós queremos que os alunos adquiram o hábito de escrever, de registrar suas ideias, de descrever o que fez e ir refletindo sobre o que faz e sobre o que pretende fazer. Tudo o que é pensado deve ser colocado no portfólio. Isso é parte fundamental da formação. Agora, quando eu digo “avaliação”, claro que o portfólio não é um instrumento que vai decidir se um aluno fica ou não no Pibid. Fazer ou não um bom portfólio, não é critério de avaliação, mas ele ajuda a verificar onde estão as dificuldades do aluno. Pode ser que ele seja muito simplista na escrita ou que tenha preguiça ou que não queira mesmo escrever, então, é nesse sentido, de avaliar o andamento, o processo de formação deles. Agora, em relação aos referenciais que usamos para discutir com eles a questão dos portfólios, nós fazemos várias leituras, como, Schön⁴⁷, Carvalho⁴⁸, Vilas Boas⁴⁹, Oliveira⁵⁰, mas também sempre, organizamos nas nossas reuniões de equipe, uma apresentação na qual se fala sobre o portfólio, sobre esse modelo que nós utilizamos no Pibid da UFSCar e trazemos trechos⁵¹ daqueles portfólios que pensamos ser interessantes e que o aluno autorizou que se utilizasse. Portanto, a ideia é que eles vão buscar aqueles instrumentos que os ajudem a escrever e a se desenvolver essa escrita reflexiva e eu, claro, os ajudo naquilo que posso. Por exemplo, eu sempre indico um livro que fala de portfólios, o da professora Márcia Ambrósio, intitulado “*O uso do Portfólio no Ensino Superior*”⁵², eu o comprei em um congresso que aconteceu na Unesp e que, inclusive, ela estava lá; tem também esse⁵³, “*Autoria e Plágio: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores*”, do Prof. Marcelo Krokosz, que trata da questão do plágio; e tem os nossos livros, que nós publicamos sobre o nosso Pibid, que é o “*Formação Inicial de Professores: parceria universidade-escola na formação de licenciandos*”, organizado pela professora Maria do Carmo de Sousa e por mim, lançado em 2013 pela editora Appris; o “*Formação Inicial de Professores: ações e reflexões em diferentes espaços*”, organizado pelas professoras Renata Prenstteter Gama e Maria Inês Salgueiro Lima, publicado em 2013 pela editora Appris; e o “*Formação Inicial de Professores: vivências e reflexões*”, organizado pelas professoras Elenice Maria Cammarosano Onofre e Ilza Zenker Leme Joly, publicado em 2014 pela editora Appris.... Veja,

⁴⁷ Trata-se de Donald Schön (1930-1997), pedagogo estadunidense que dedicou seus estudos sobre a relevância da reflexão na educação.

⁴⁸ Trata-se de Marie Jane Soares Carvalho.

⁴⁹ Trata-se de Benigna Maria de Freiras Villas Boas.

⁵⁰ Trata-se de Valeska Fortes de Oliveira.

⁵¹ A professora Dulci gosta de falar em “excertos”. Aprendi essa palavra com ela, mas eu prefiro ficar nos “trechos” mesmo.

⁵² AMBROSIO, M. **O uso do Portfólio no Ensino Superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 183 p., 2013.

⁵³ Neste momento a professora Clelia encontra-se próxima a uma estante de livros que fica em sua sala, selecionando alguns títulos que ela costuma indicar para seus alunos tanto do Pibid quanto da Pós-graduação.

neste livro aqui de “*vivências e reflexões*”⁵⁴, nós temos alguns artigos nossos, do subprojeto da Química. Esse capítulo “*Aprendizagens da docência: atividade interdisciplinar*”, é de autoria minha juntamente com dois bolsistas meus que trabalham na escola Aracy; Tem este, “*A produção de portfólios: olhares de um bolsista da área de Química*”, que é da Andreia⁵⁵ com o Leandro Luiz Soares, bolsista nosso, a Roberta G. Corrêa, também bolsista, meu e da professora Dulcemeire; este aqui também, “*Aprendizagem da docência em diários reflexivos no Pibid: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar*”, de autoria da Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira e da Ana Paula Gestoso de Souza, então são várias as produções nossas sobre como temos compreendido e utilizado os portfólios.

Por fim, gostaria de dizer que eu sou uma pessoa que sempre gostei muito de Português e sempre prezei muito por uma boa escrita. Claro que ninguém precisa ser um Fernando Pessoa⁵⁶ ou um Guimarães Rosa⁵⁷, que são grandessíssimos autores, mas tem que saber escrever bem. Leitura e escrita são fundamentais.

Só para fechar, eu me lembrei que eu tive uma discussão, uma conversa, lá na escola Conde do Pinhal, em uma das reuniões do Pibid há algum tempo, em que várias pessoas diziam que a Química era muito abstrata, que os alunos não aprendiam, que era difícil, enfim, eles estavam falando um monte de coisas a respeito do ensino e da aprendizagem da Química. Eu observei e escutei as falas e comentei: “Eu não estou entendendo a colocação de vocês. Veja, nós não sofremos com a falta de professores de Português, porque isso não existe na área de Língua Portuguesa e mesmo assim nós somos um país de analfabetos! Como vocês me explicam isso?” Entendeu, minha colocação? Eles estavam todos dizendo que a Química é difícil, que ela é abstrata e, para mim, ela não é nada disso. Eu a vejo de outro modo. É possível ensinar Química de diversas formas. Eu, por exemplo, cheguei para ministrar a disciplina de Instrumentação para o Ensino de Química aqui da nossa graduação e falei para os meus alunos que se eles quisessem, eu daria aulas o semestre todo somente com um copo de água. Claro que eles ficaram pasmos, mas veja, eu poderia falar das substâncias que formam a água, do material do copo e das reações que podem ocorrer. Eu posso trabalhar muitas coisas. Química é uma ciência bonita e não tem nada de abstrata. Me diga, como algo pode ser abstrato, se você pode fazer coisas experimentalmente? O que seria abstrato para aqueles professores e alunos? Aliás,

⁵⁴ Faz referência ao livro citado anteriormente, “*Formação Inicial de Professores: vivências e reflexões*”.

⁵⁵ É, novamente, a Andreia Francisco Afonso, minha aluna de Doutorado que hoje trabalha na UFJF. Nós fizemos alguns trabalhos juntas.

⁵⁶ Trata-se de Fernando António Nogueira Pessoa (1888-1935), poeta, escritor, crítico literário e filósofo português.

⁵⁷ Trata-se de João Guimarães Rosa (1908-1967), um dos mais importantes escritores brasileiros.

eu acabei separando uma matéria que saiu recentemente no jornal Folha de São Paulo, que fala da Química nos vestibulares. Eu vou levar isso lá na escola para nós discutirmos essa questão da “abstração”. Eu realmente não compreendo! Nós respiramos, certo? Por acaso isso é algo abstrato só porque não enxergamos o ar? Lógico que não! Nós temos nosso metabolismo funcionando, isso é Química pura! Nós temos ácido clorídrico no estômago. É Química também! Você respira oxigênio, que vai para o sangue, faz as trocas e elimina gás carbônico. Isso é Química! Para mim, esse conceito de “abstrato” é a forma massificada de se ensinar Química para passar em vestibular. Isso a deixa distante da nossa realidade. Por isso o Pibid é importante. Por isso é importante mostrar para os bolsistas o quão relevante é se ensinar em uma perspectiva CTSA e o quão bom é trabalhar interdisciplinarmente. Ano passado, por exemplo, um dos nossos professores supervisores era da Biologia, depois, foi um da Química e agora estou com uma que fez o curso de Ciências Exatas na USP aqui de São Carlos e que fez sua habilitação em Química, mas nós temos também uma professora de Artes que está trabalhando com a Dulci e que está fazendo um trabalho maravilhoso com os alunos sobre o Cândido Portinari⁵⁸. Imagina a Química que tem envolvida nas tintas e na sua morte causada pelo chumbo. Enfim, de abstrata, a Química não tem é nada. É isso.

⁵⁸ Trata-se de Candido Torquato Portinari (1903-1962), pintor e artista plástico brasileiro.

“Uma coisa que eu gostaria de destacar é que esse trabalho com as narrativas não ocorre só no Pibid, nós fazemos isso ao longo do curso de formação inicial”

Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje [...] Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.

(Paulo Freire)

Notas introdutórias

Entrevistei a professora Isabela, como irei me referir a ela ao longo da tese, no dia 19 de dezembro de 2016, em sua sala, de portas abertas, nas dependências do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, DCNME, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Araras. O convite para a entrevista ocorreu porque, em uma troca de *e-mails* entre ela e eu, a professora sinalizou o uso de portfólios.

Nosso encontro ocorreu por volta das 10 horas. O dia estava muito nublado e abafado. Talvez por conta disso, havia muitos mosquitinhos e pernilongos em sua sala. De tempos em tempos, parávamos a entrevista para comentar deles, abaná-los, passar repelente e mudar a posição do ventilador de chão, para evitar que eles nos picassem a região das pernas.

Entre uma abanada e outra, falamos sobre os temas dos cartões disparadores, mas principalmente em relação aos problemas que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, passava, não só na UFSCar, mas enquanto uma política pública de formação docente.

Conversamos não mais do que 30 minutos. Foi uma entrevista intensa. A professora me pareceu engajada politicamente e comentou de tramitações e políticos que estavam envolvidos de algum modo com o Pibid que, particularmente, não sabia do que se tratava.

Apesar de já ter ocupado outros espaços no Pibid da UFSCar em Araras, a professora estava ali como coordenadora institucional e, talvez por conta disso, a nossa entrevista tenha tido um tom institucional.

De forma dinâmica e, algumas vezes, aleatórias, a professora falou de Pibid, de pessoas envolvidas com o Pibid da UFSCar, de gestão do programa tanto em nível federal quanto da instituição, fez críticas ao governo federal, estadual, às instituições de fomento, elogiou a articulação das pessoas envolvidas com o Pibid, em nível nacional, na UFSCar, enfim, foi uma explosão de ideias e perspectivas.

Além disso, a professora me permitiu conhecê-la enquanto mãe, irmã, esposa, coordenadora institucional, de gestão, de área, de curso, professora da graduação, de estágio, de práticas etc. Foi uma entrevista com pouco tempo de duração e muita pluralidade de vivências, informações e possibilidades de articulações.

Isabela Custódio Talora Bozzini

Eu sou formada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, campus de Rio Claro¹, estado de São Paulo. Fiz a licenciatura e depois continuei por mais um ano para completar o bacharelado. Ainda em Rio Claro, trabalhei em algumas escolas estaduais com turmas de Ensino Fundamental. Após aproximadamente 2 anos na educação básica, fui cursar o mestrado² em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba, Unimep³, em Piracicaba⁴, em que trabalhei analisando o curso de graduação no qual tive minha formação inicial. Na ocasião, cursei uma disciplina de formação de professores com a professora Graça Mizukami⁵ na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos⁶, que tratava de analisar e discutir diferentes modelos de formação de professores (inicial e continuada) e, por conta desse contato com a disciplina e com outros docentes da UFSCar, acabei tendo vontade de cursar o doutorado lá. No doutorado⁷, trabalhei com a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, HTPC, do estado de São Paulo, mais especificamente, da cidade em que eu morava na época, São José do Rio Pardo⁸. Hoje o HTPC é chamado de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC.

¹ Município do interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 175 quilômetros da capital paulista.

² BOZZINI, I. C. T. **Concepções Docente sobre Ensino, Aprendizagem e Conhecimento**: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Unesp. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

³ A Unimep iniciou suas atividades vinculada ao Colégio Piracicabano. Na década de 1960, passou a oferecer os cursos de Economia, Administração e Ciências Contábeis, todos, reunidos como Faculdades Integradas. Em 1975, a Unimep foi reconhecida pelo Ministério da Educação, MEC, como a primeira universidade metodista da América Latina. Atualmente, a universidade oferece cursos de graduação (licenciatura, bacharelado e tecnológicos) e pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Para outras informações, acesse: <http://unimep.edu.br/a-unimep/conheca-a-unimep>

⁴ Município situado a noroeste do estado de São Paulo e distante aproximadamente 164 quilômetros da capital paulista.

⁵ Trata-se de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, professora titular da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de São Carlos, estado de São Paulo.

⁶ Município do interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 240 quilômetros da capital paulista.

⁷ BOZZINI, I. C. T. **A Construção do Espaço Coletivo Escolar**: três estudos sobre o horário de trabalho pedagógico coletivo (htpc). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

⁸ Município do interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 260 quilômetros da capital paulista.

Em relação ao modo como me aproximei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, e passei a participar dele aqui em Araras⁹, foi o seguinte. Antes de eu vir trabalhar na UFSCar de Araras, por uns 7 anos, fui professora, coordenadora e depois diretora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, FFCL¹⁰, hoje conhecida como Faculdade Euclides da Cunha, FEUC. Nesse meio tempo, surgiu um concurso para professor na Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, em Ilhéus¹¹ e como minha irmã estava lá há um tempo, ela me incentivou a prestar. Prestei e passei. Trabalhei lá por quase um ano, mas com um acordo junto ao pessoal de casa de que se fosse legal a experiência, que eles iriam para lá ficar comigo. Passaram uns seis meses de que eu estava em Ilhéus e o pessoal de casa falou: “não. Nós não vamos sair daqui agora”. Tentei mais um pouco e meu filho mais novo foi comigo, mas quis voltar... Pois bem, eu voltei. Não fazia sentido algum para mim, eu ficar longe da minha família, ou seja, eu lá e eles aqui no interior de São Paulo. Por isso voltei, mas foi nesse período que eu conheci o Pibid.

Lá em Ilhéus eu tinha uma amiga, a professora Aparecida¹², da área da Biologia Celular, que trabalhava com o Pibid em algumas escolas de Ensino de Jovens e Adultos, EJA. Foi ela quem me apresentou o projeto e me convidou para colaborar, porque ela não era da área da Educação e, por eu ser, ela acreditava que isso contribuiria bastante. Mesmo ela não sendo da Educação, ela fazia um trabalho muito interessante nas escolas de Ilhéus, no período noturno. Nesse meio tempo, abriu o edital de 2010, se não me engano, e tivemos a oportunidade de enviar uma segunda proposta de subprojeto, agora, voltada para atividades no período diurno. Eu ajudei nessa elaboração. Nós enviamos a proposta e fomos contempladas, mas, foi justamente nesse período, que eu retornei para São Paulo para ficar com a minha família. Então, na verdade, lá em Ilhéus, eu não comecei a trabalhar efetivamente no Pibid, mas tive esse primeiro contato.

Quando eu retornei, coincidiu de abrir concurso para professor substituto na UFSCar de São Carlos, na área de ensino de Biologia. Eu prestei, passei e exonerei meu cargo em Ilhéus.

⁹ Município do interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 170 quilômetros da capital paulista.

¹⁰A FFCL é uma entidade autárquica, criada em 1964. Dois anos depois, o Conselho Estadual de Educação concedeu o alvará de funcionamento da faculdade que passou a oferecer os cursos de Ciências Sociais, História, Letras e Pedagogia. Em 2001 a instituição passou por um processo de reestruturação que deu origem ao Instituto Superior de Educação Euclides da Cunha, ISEEC, que, em 2004, passa a ser conhecido por sua logomarca, ou seja, Faculdade Euclides da Cunha, FEUC. Atualmente a FEUC oferece mais de dez cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento e também, na modalidade ensino a distância, EAD, cursos de pós-graduação em parceria com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS. Para outras informações, acesse: <http://www.feucriopardo.edu.br/>

¹¹ Município baiano distante aproximadamente 423 quilômetros de Salvador, capital do estado da Bahia.

¹² Trata-se da professora Aparecida do Carmo Zerbo Tremacoldi, vinculada ao departamento de Ciências Biológicas, DCB, da UESC.

Mesmo eu não estando lá, algumas amigas assumiram meu lugar frente ao subprojeto que havíamos encaminhado e deram início à proposta. Depois de 2 anos como substituta em São Carlos, abriu concurso para professor efetivo aqui na UFSCar de Araras. Eu prestei, passei e estou aqui até hoje.

Quando cheguei, já tinha um subprojeto do Pibid na área Interdisciplinar e, com a abertura do edital em 2013, nós tivemos a oportunidade de submeter uma proposta que contemplasse o Ensino Médio que, até então, não se tinha. Nosso projeto foi aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes e, então, comecei a atuar como coordenadora de área do subprojeto de Biologia. O Pibid da UFSCar de Araras, muito por conta do subprojeto Interdisciplinar, trabalha de forma integrada com as três licenciaturas que oferecemos, ou seja, Química, Física e Biologia. Pensando nisso e no fato de que o Pibid preza pelo trabalho interdisciplinar, nós também estruturamos os subprojetos de Biologia, Química e Física, desse modo. Com isso, nós acabamos trabalhando com alunos dessas três áreas. Assim, na verdade, o subprojeto de Biologia trabalha com alunos da Química, Física e Biologia e o mesmo acontece nos outros subprojetos. Ressalto que isso não é uma prática comum ao Pibid da UFSCar, mas sim, uma particularidade do Pibid aqui do campus de Araras.

Assim, quando iniciei minhas atividades no Pibid como coordenadora de área do subprojeto de Biologia, eu trabalhava com onze licenciandos dessas três áreas, dois professores supervisores, a Valquíria, que é professora de Biologia e o Gilmar, que é de História, atuando em uma escola estadual, na E. E. “Vicente Ferreira dos Santos”. No início, quando abrimos o processo seletivo para supervisor, apenas esses dois se inscreveram. Tivemos muitas dificuldades em iniciar nosso trabalho, pois, diferente do Interdisciplinar que atua em escolas municipais, nós iríamos atuar nas estaduais e os professores dessas escolas tinham muito receio da nossa presença e temiam a sobrecarga de atividades. Eu acredito que o fato de os cursos de licenciatura serem novos e poucos alunos terem feito estágio nas escolas, bem como o fato de sermos novos na cidade, trazia um certo receio da comunidade, como um estranhamento inicial, mas muitos tinham medo de aumentar a carga de trabalho e não darem conta das atividades, acredito eu. O fato de o PIBID já se desenvolver em escolas municipais não trouxe este tipo de estranhamento inicial, talvez no primeiro edital tenha acontecido isso. Mesmo com essas dificuldades, nós acabamos realizando um trabalho bem bacana em parceria com esses professores, inclusive fazendo uma interface entre as áreas deles. Em alguns momentos, por exemplo, nós relacionamos Ciências e História, o que foi muito interessante.

Com os licenciandos, nós trabalhamos muito com as narrativas. Temos trabalhado com a Maria Isabel da Cunha¹³, para nos ajudar em relação a isso e, para dizer do professor reflexivo, nos valem das ideias do Zeichner¹⁴. Esses dois autores nos dão bastante sustentação. Além disso, a gente tem trabalhado bastante com as produções do grupo Formação Básica e Continuada de Professores, liderado pelas professoras Graça Mizukami e Aline Reali¹⁵, na UFSCar de São Carlos. Elas têm produções que falam da questão das narrativas e da importância do uso delas em processos formativos. Tem também um artigo da Claudia Reies do mesmo grupo de pesquisa, que ajudam os alunos a se organizar na hora de escrever. Enfim, são vários os referenciais teóricos que trabalhamos. Agora, uma coisa que eu gostaria de destacar é que esse trabalho com as narrativas não ocorre só no Pibid, nós fazemos isso ao longo do curso de formação inicial. Essa prática é estendida aos alunos de estágio, que não necessariamente participam ou participaram do Pibid. Eu trabalho no estágio com as narrativas e outros professores também, como é o caso do Anselmo Calzolari¹⁶, professor aqui do DCNME. Nós vamos por esse caminho. Às vezes os alunos do primeiro ano, por conta de não terem tido contato com as disciplinas pedagógicas, acabam escrevendo de modo mais descritivo, enquanto que aqueles que já passaram por isso, escrevem mais tranquilamente e assim vai.

Então, no subprojeto que eu coordenava, em geral, a cada atividade ou bloco de atividades realizadas, os alunos escreviam uma narrativa e, quando ia fechar o semestre, por exemplo, mesmo que algumas coisas ainda fossem acontecer, eles faziam a narrativa e traziam algumas considerações para as nossas discussões em grupo. Algumas dessas narrativas não eram para serem entregues, mas queríamos que eles fizessem e lessem para os colegas. Eu também sempre destaquei a importância deles trabalharem com um caderno de campo. Isso os ajuda na construção do próprio portfólio. Se eles não anotam, depois não sabem onde, quando e de que modo foi elaborada a atividade de intervenção. Nesse caderno de anotações ou de campo, são feitas as anotações gerais e algumas reflexões que são socializadas no grupo, pensando sempre na ideia de reflexão após a ação.

¹³Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, no Rio Grande do Sul. É pesquisadora da área de formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional.

¹⁴ Trata-se de Kenneth Zeichner, professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos EUA. Suas principais áreas de atuação são: formação de professores, desenvolvimentos profissional e pesquisa-ação.

¹⁵Trata-se de Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali, professora do departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da UFSCar campus de São Carlos.

¹⁶ Trata-se de Anselmo João Calzolari Neto, professor auxiliar no Centro de Ciências Agrárias da UFSCar campus de Araras.

Esse movimento de trabalhar com as narrativas foi um ganho bastante interessante para o grupo e para mim, porque foi algo construído em conjunto, no interior do grupo, não era uma prática que eu sabia que iria funcionar. Eu tinha onze alunos e dois professores supervisores, ou seja, era um grupo grande, diferente de quando você trabalha com o estágio. Embora o grupo de alunos na disciplina de estágio seja maior, o tipo de interação é bem diferente. Fica restrito ao tempo da disciplina. O PIBID não você caminha durante o semestre, o ano com o grupo e vai participando de diferentes momentos sem interrupção do ano letivo. O processo é bem mais intenso que no estágio, na minha opinião. Outra coisa que prezamos muito no subprojeto é o trabalho com as narrativas orais como forma de avaliar as ações dos estudantes. Como o foco do Pibid é a formação inicial de professores, sempre depois de desenvolver uma atividade, a gente faz toda uma reflexão sobre o que aconteceu na fase de planejamento, na organização e sobre como foi a operacionalização, como os alunos reagiram, se aprenderam.... A gente sempre fazia essa parte final de avaliação do que foi feito na escola com eles próprios contando suas vivências, sentimentos, impressões de como foi estar dentro de sala de aula, de como eles se viram naquele espaço e assim por diante. Essa construção da narrativa oral e escrita é bastante importante, porque os alunos nos contam as dificuldades que tiveram, como eles se viam frente a sala de aula e também como eles entendiam o professor da escola como sendo o mais experiente. Nas discussões sobre as narrativas os professores supervisores sempre os alertavam: “olha, lembra quando a gente discutiu que isso talvez não fosse bom para essa sala, mas que para a outra poderia funcionar por causa disso e daquilo”. Essa reflexão, no grupo, através das narrativas, foi muito importante. É interessante que, depois, quando eles escrevem os portfólios, essas coisas voltam a aparecer como, por exemplo, a questão do professor experiente, que conhece as dificuldades, limitações e problemas da escola, e o como esse contato aprofundado, ao longo do tempo, com o professor supervisor e o espaço da escola, traz ganhos para sua formação. Enfim, é uma construção bem interessante.

Além dos portfólios, nós trabalhamos também com diários e relatórios. Em relação ao diário, eu vejo que ele diz mais do dia a dia do aluno na escola. É uma escrita bem pessoal, a ponto de ser confuso para quem está de fora e o pega para ler. Ele pode ser entendido como um caderno de campo, em que são anotadas as atividades, leituras e algumas reflexões. Nós costumamos pedir para que o aluno faça a descrição do que vivenciou e depois uma análise, formalizada ou não, sobre o que narrou para que ele possa apresentar essa discussão nas nossas reuniões em grupo. Em geral a gente percebe que, os alunos que estão no início do curso, têm dificuldades de avançar nas discussões e por isso, o diário se torna bastante descritivo, porém,

ao longo do tempo, a gente percebe que eles vão inserindo outras coisas e fazem *links* com as disciplinas específicas e pedagógicas que eles têm aqui na universidade. É interessante ver isso.

O portfólio por sua vez, como eu já falei um pouco, é produzido individualmente e nós tentávamos discuti-lo em grupo, mas muitas vezes não dava tempo, porque os encontros haviam acabado e, em geral, os alunos escrevem o portfólio como forma de fechamento das atividades do semestre. Nós solicitamos que eles façam um portfólio por semestre e encaminhamos para a CAPES no final do ano. Porém, para este ano nós anexaremos apenas um, no relatório final, que será enviado à Capes, pensamos que seria interessante, ao final do ano, eles juntarem as informações do ano todo e aprofundarem na reflexão dando origem a um só documento. E assim, sempre que possível, tentávamos discutir o conteúdo dos portfólios nas reuniões de grupo, mas normalmente, essas discussões eram mais individuais, entre eu e os alunos. Normalmente eles mandavam o texto e nós, coordenadores de área, íamos corrigindo no sentido de organizar melhor as ideias, mas nunca na direção de cortar ou alterar algo que eles pensavam. Nós sempre tivemos a preocupação em preservar a autoria deles, portanto, o que fazíamos eram sugestões referentes à organização do texto e das ideias. Caso surgisse algum tema que achávamos interessante apresentar no grupo, nós as levávamos, já que nossas reuniões eram divididas em duas partes: um período destinado ao estudo de textos e o outro para o planejamento de atividades ou reflexão. O professor supervisor participava de tudo. Isso no subprojeto da Biologia, porque no Interdisciplinar, por exemplo, a dinâmica era outra, porque em alguns casos, o coordenador de área não estava trabalhando em uma única escola. Esse subprojeto, desde o início, atuava em três escolas aqui de Araras, portanto, eram três supervisores. Acho que eles fizeram isso para tentar abarcar um número maior de escolas, o que é bom, mas por outro lado, acaba prejudicando as reuniões de discussões. Então, no caso deles, eles faziam uma reunião geral, que englobava os alunos que atuavam nas três escolas e em um outro momento, se reuniam em grupos de estudos por escola. Essas reuniões aconteciam aqui na universidade, mas também houve momentos em que elas ocorreram na escola. Portanto, a organização de cada subprojeto é muito individual, ela acontece segundo o grupo consegue se organizar. Nesse próximo ano, 2017, nós faremos uma reestruturação aqui no Pibid de Araras, por decisão dos coordenadores de área junto ao de gestão, de modo que os subprojetos fiquem em uma escola, inclusive o Interdisciplinar, porque nossa ideia é fazer um trabalho aprofundado dentro da escola de modo que convide os professores a estudarem mais, lerem mais e poder ter mais momentos de reflexão com o professor da universidade. Isso traz um ganho muito maior e assim, desde que eu assumi a coordenação institucional, às vezes eu

participo das reuniões daqui, por conta de eu estar aqui, de ter essa facilidade e, por *Skype*¹⁷, com o grupo de Sorocaba¹⁸ e São Carlos.

Por fim, os relatórios são construídos por escola e não por grupo ou subprojeto. Há casos em que temos dois subprojetos atuando na mesma escola e sendo assim, todos se reúnem e juntos constroem o relatório daquela escola. Ele é produzido pelos dois grupos ao mesmo tempo. Esses relatórios têm a colaboração tanto dos licenciandos quanto dos supervisores e coordenadores de área. Os portfólios e diários ajudam a construir esse relatório que, depois é enviado ao coordenador de gestão que organiza toda a documentação do Pibid do campus e envia para o coordenador institucional. O relatório é um movimento mais burocrático.

Eu não disse antes, mas quem idealizou o Pibid da UFSCar foi a professora Maria do Carmo¹⁹, que foi coordenadora institucional de 2007 a 2015. Ela fez um trabalho muito interessante. Eu a conheci em São Carlos, quando eu estava como professora substituta. Uma coisa que aconteceu foi que, a partir do edital de 2012, o Pibid passou a ter a figura do coordenador de gestão, que auxiliava a coordenadoria institucional nas questões de organização e, principalmente, financeira, porque a prestação de contas desprendia muito tempo. Eu imagino o trabalho que a Maria do Carmo não tinha para organizar as finanças dos subprojetos dos três campi. Era uma coisa muito trabalhosa. Então, a partir desse edital, o Pibid da UFSCar passou a ter um coordenador de gestão atuando em cada campus mais um exclusivo para o Pibid que atuava no Ensino a Distância, EAD. Tínhamos, portanto, quatro coordenadores de gestão. A partir disso, foram acontecendo algumas mudanças organizacionais. Alguns professores tanto coordenadores de área quanto de gestão foram se desligando do Pibid para trabalhar em projetos de pesquisa e por isso nós tivemos que ir se reorganizando internamente até que, no meio do ano passado, 2015, a nossa coordenadora de gestão, que era a professora Fernanda²⁰, pediu para sair e precisávamos de outra em seu lugar. Ninguém do grupo queria assumir, mas, como eu tenho um parceiro muito bacana na área de ensino de Biologia, que é o professor Anselmo, fui conversar com ele e tentar convencê-lo de vir para o Pibid. Eu falei para ele que o programa tinha tudo a ver com o estilo dele, que seria legal e tal. Ele manteve uma certa resistência inicial, mas depois isso foi superado. Enfim, combinei com ele que ele assumiria meu lugar na

¹⁷ Trata-se de um *software* que permite comunicação de voz, texto e imagem via *internet*.

¹⁸ Município situado no interior do estado de São Paulo e distando aproximadamente 87 km da capital do Estado. Sorocaba, juntamente com a Grande São Paulo, a região metropolitana de Campinas e a Baixada Santista, formam o chamado Complexo Metropolitano Expandido, uma megalópole que já ultrapassa os 30 milhões de habitantes.

¹⁹ Trata-se de Maria do Carmo de Sousa, professora associada do Departamento de Metodologia de Ensino, DME, da UFSCar campus de São Carlos.

²⁰ Trata-se de Fernanda Vilhena Mafra Bazon, professora adjunta do Centro de Ciências Agrárias da UFSCar campus de Araras.

coordenação do subprojeto de Biologia e eu iria para a gestão e assim nós conseguiríamos dar continuidade aos trabalhos.

Nesse mesmo período, a professora Maria do Carmo se afastou da coordenação institucional e quem assumiu foi a professora Bárbara²¹ da UFSCar de Sorocaba. O professor Anselmo já a conhecia desde a época da pós-graduação em São Carlos. Então, apesar da mudança, foi bem tranquilo e nós nos integramos muito bem. Nós fizemos um trabalho bem bacana também em relação à gestão e nosso objetivo era retomar o projeto institucional, porque, como o Pibid da UFSCar cresceu muito, nós acabamos trabalhando nas localidades e criaram-se identidades: São Carlos tinha uma, Sorocaba outra e Araras outra. O Pibid da UFSCar, pensando nos três campi, não tinha uma identidade. Apesar dos trabalhos com portfólios, relatórios e diários, que é comum a todos os campi e que amarra alguns princípios que foram marcados desde o início do projeto institucional como a parceria colaborativa e a interdisciplinaridade, por exemplo, o Pibid não tinha uma identidade única, mesmo com todo o cuidado que a Maria do Carmo tomou para que as ações não se distanciassem da proposta do projeto institucional. Me lembro que ela temia muito que as pessoas fossem fazer pesquisa na escola e não atuassem na questão da colaboração e melhoria da educação básica.

Isso que eu estou falando é uma coisa que a gente discutiu muito ao longo do tempo. Eu acho sim que os três campi conseguiram seguir essa ideia de se distanciar da pesquisa e focar na parceria colaborativa e impactos na educação. Não que a pesquisa não faça parte do processo, ao contrário, ela é importante e fundamental tanto que nós percebemos que o fato de termos abandonado por algum tempo a pesquisa, fez com que isso fosse alvo de críticas no Ministério da Educação, MEC, e na própria Capes, porque nós não tínhamos os dados referentes aos impactos das ações do Pibid e, quando surgiam argumentos de que o Pibid não era uma política efetiva, de que não impactava do modo como previsto, nós não tínhamos meio de contra argumentar. Inclusive, nesse último ano do projeto institucional, 2017, nós vamos solicitar que todos os professores invistam na pesquisa. Lógico que sem abandonar as intervenções, o trabalho colaborativo, o auxílio na escola e a formação continuada dos professores da escola e nossa também, que é fundamental e o que o Pibid nos propicia, mas é preciso investir na pesquisa para que possamos criar elementos para contra argumentar em favor do Pibid.

Então, meu caminho no Pibid foi esse e agora, em 2016, com a gravidez da professora Bárbara, eu assumi a coordenação institucional, porque assim, a coordenação institucional já esteve em São Carlos, depois em Sorocaba, então era o momento de vir para Araras. Foi um

²¹ Trata-se de Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação, DCHE, na UFSCar campus de Sorocaba.

rodízio. No início eu fiquei relutante, mas depois falei: “mais um desafio!” Na verdade, o que eu tinha conversado com o meu grupo era que eu ficaria seis meses na coordenação de gestão e depois outra pessoa viria no meu lugar para eu poder voltar para a escola, mas é aquela coisa, o cotidiano vai nos engolindo e aqui nós temos um grupo pequeno da Educação, somos em oito, nove, com o professor Paulo²² que é da Educação Matemática. Somos em nove, para assumir todos os cargos que entendemos ser importante ter algum representante da Educação como, por exemplo, a coordenação dos cursos de licenciatura e do cursinho pré-vestibular popular, o UFSCurso, que era uma parceria entre a UFSCar e a prefeitura de Araras. Então, para dar conta disso tudo, nós vamos fazendo rodízios entre os professores. Para eu assumir a coordenação institucional do Pibid, eu coloquei para o grupo que eu não poderia mais assumir a coordenação do curso de Biologia, que era o combinado anteriormente. Com isso, a professora Renata²³, que era a coordenadora na época e também é do Pibid, ficou por um período maior e agora o professor Anselmo entrou em seu lugar. Tem todo um planejamento de rodízios para não sobrecarregar ninguém e para mantermos pessoas da área da Educação envolvidas nas funções.

Pois bem, sei que, desde que a Bárbara assumiu o Pibid da UFSCar, nós temos tentado fazer uma articulação entre os três campi. Antes tínhamos quatro coordenadores de gestão e agora, como os cursos de EAD já foram finalizados e também por conta dos cortes que a Capes fez em relação ao número de bolsistas, nós estamos com três coordenadores de gestão e temos tentado fazer um trabalho muito próximo com eles. Para nós, eles são a ponte entre o coordenador institucional e os de área. Eu acho que a professora Bárbara conseguiu fazer isso, ou seja, aglutinar os coordenadores de gestão e fazer com que houvesse essa articulação, esse diálogo, não sei como funcionava antes, porque não participava desta função. Então, eu tenho feito reuniões periódicas com esses coordenadores, pelo menos a cada quinze dias, via *Skype*. Outra coisa que a Bárbara conseguiu fazer que eu acho que a Maria do Carmo fez no começo do Pibid, foi criar encontros entre os coordenadores de área do Pibid da UFSCar. Nós já fizemos um em São Carlos, outro em Sorocaba e, recentemente aqui em Araras. Essas reuniões são feitas para pensarmos sobre que rumos iremos tomar e avaliar o trabalho que temos feito. É a partir desses encontros que planejamos as ações do ano seguinte.

Nesse último encontro, uma das questões que discutimos bastante foi em relação às narrativas e os relatórios. A Bárbara já tinha começado essa conversa. Discutimos a importância de trabalhar o uso de narrativas mais reflexivas com os alunos ao longo do ano, para que os portfólios não fiquem apenas descritivos, e que os relatórios sejam feitos por escola e não por

²² Trata-se de Paulo Cezar Faria, professor adjunto no Centro de Ciências Agrárias da UFSCar campus de Araras.

²³ Trata-se de Renata Sebastiani, professora adjunta no Centro de Ciências Agrárias da UFSCar campus de Araras.

área dentro da escola, uma forma de aproximar os grupos e incentivar a interdisciplinaridade. Outro ponto discutido foi em relação às produções sobre o Pibid da UFSCar. A gente entende que esse ano, 2017, por ser o último do edital de 2013, ele tem que ser um ano de avaliação intensa do programa. Nós temos que produzir dados para que possamos escrever sobre o Pibid. É um modo de argumentar em prol dele. Nós não sabemos se o Pibid vai continuar ou não, mas em uma conversa com o professor Abílio²⁴, ele disse aos colegas do Forpibid²⁵ que sim, que teremos outro edital, mas não se sabe com que cara ele será lançado. Nós estamos na expectativa de encerrar esse edital sabendo o que foi o Pibid nesse período em que a gente atuou. Então, essa preocupação de dar uma unidade para ele, como eu comentei, ela vem sendo bastante trabalhada. Se olharmos para os primeiros relatórios do Pibid da UFSCar e para os últimos, você percebe que agora existe uma cara de UFSCar e não de Sorocaba ou São Carlos ou Araras. Isso é muito interessante.

Em 2017, portanto, focaremos na produção e análise de dados sobre o que foi o Pibid da UFSCar. É uma estratégia política nossa, porque em quase tudo o que aconteceu com o Pibid nestes últimos tempos, nós fomos pegos desprevenidos, não tínhamos dados e com isso, não dava para contra argumentar. Nesse último encontro nacional do Pibid²⁶ que aconteceu em Curitiba, o grupo da professora Marli André²⁷ apresentou dados que refutam totalmente aquela questão de que o aluno que passou pelo Pibid não está na escola. Ela mostrou que esses ex-pibidianos²⁸ estão na área de Educação e, pelos dados que ela tem, considerando obviamente que se trata de um *survey*²⁹, que não tem a representação todos os locais e tal, mas, pelo levantamento deles, a partir das 1200 entrevistas que eles produziram com pessoas envolvidas no Pibid, incluindo oitenta ex-pibidianos, acho que era isso, não me lembro o número exato, 65 por cento estão na Educação. E mais, desses 65 por cento, 72 por cento estão na escola pública e muitos dos que não estão, afirmaram não estar por falta de oportunidade. Aqui no estado de São Paulo, por exemplo, tem disso. A gente sabe o quanto é difícil ingressar na área. Está difícil.

²⁴ Trata-se de Abílio Afonso Baeta Neves, nomeado, pela segunda vez, coordenador da Capes, em julho de 2016. O professor já ocupou este cargo no período de 1995 a 2003.

²⁵ Trata-se do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Forpibid, criado com o intuito de promover o diálogo entre coordenadores institucionais do Pibid, Capes e instituições.

²⁶ Trata-se do VI Encontro Nacional das Licenciaturas, ENALIC, em conjunto com o V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores de Pibid e X Seminário Institucional do Pibid da PUC- Paraná, que ocorreu entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2016, nas dependências da Pontifícia Universidade Católica, PUC, na cidade de Curitiba, estado do Paraná.

²⁷ Trata-se de Marli Eliza Dalmazio Afonso de André, professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP e, desde 2000, tem atuado na Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC – São Paulo. Suas pesquisas estão voltadas para a área de formação docente e metodologia de pesquisa em Educação.

²⁸ Refere-se aos alunos de licenciatura que, em algum momento, participaram do Pibid.

²⁹ Trata-se a uma sondagem, um levantamento de dados.

Os concursos são abertos, mas as pessoas não são chamadas. Ao mesmo tempo, faltam professores na rede. Fica-se priorizando a contratação de professores eventuais³⁰. Isso mostra a cara que é dada para a educação no estado. Para ajudar, nosso estado, São Paulo, acaba de aprovar a Lei do notório saber³¹! Tem tudo isso. O estado de São Paulo sempre sai na frente dos demais, quando se trata de ideias ruins no âmbito educacional. Estamos em um momento muito complicado.

Nós temos comentado por aqui que esse ano de 2016 foi cansativo não pela atividade na universidade ou na escola, mas por conta das políticas, das manobras que foram feitas de modo a sempre nos atropelar. Estamos esgotados. Me parece que o governo tem agido ao contrário do que nossas pesquisas apontam. Estamos sem chão. Politicamente falando, eu acho que as articulações são fundamentais nesse momento. O projeto de lei do Pibid³² foi aprovado em primeira instância. Ele ia para a plenária e o MEC mandou retirar de pauta. O relator, Flavinho³³, se não me engano, tinha dado parecer favorável. Isso mostra o tamanho da aceitação do programa nas diversas áreas em que ele atua. Na reunião que fizemos do Forpibid, eu falei que ele teve papel fundamental na articulação política e na agilidade em lidar com as decisões que ocorriam rapidamente, já que éramos atropelados pelas reformas, mas o Forpibid não foi criado para isso, a ideia era a de nos reunirmos para avaliarmos o Pibid e analisar os dados que eram coletados. Por outro lado, diante de tudo o que foi acontecendo, eles “vestiram a camisa”³⁴ e acabaram atuando em prol da permanência do programa. Por outro lado, eu os alertei para o fato de que eu não tenho dúvidas de que o Pibid possa se manter por conta das faculdades particulares. Os reitores e os donos dessas instituições têm acesso direto com deputados e senadores. Há uma relação muito próxima. Temos vários parlamentares donos ou com cotas de faculdades particulares. Portanto, não se trata apenas de uma questão de representatividade das particulares, elas têm também papel fundamental nessa articulação. Nós temos visto isso. Foi assim com o Fundo de Financiamento Estudantil, Fies, e o Programa Universidade para Todos,

³⁰ Professores eventuais são contratados em regime de Consolidação da Leis Trabalhistas, CLT, e são convocados conforme necessidade das escolas, ou seja, falta de docentes, afastamentos, dentre outros pontos que possam vir a causar, temporariamente, a ausência de professores no quadro geral da escola.

³¹ Trata-se da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que dentre inúmeras alterações, prevê mudanças nas Leis de Diretrizes e Bases, LDB, de modo a possibilitar que profissionais considerados com notório saber pelas instituições de ensino, possam atuar como professores mesmo que não possuam formação na área. Tal medida foi transformada em norma jurídica, Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e encaminhada ao Congresso Legislativo que, a contar de 17 de abril de 2017, têm prazo de 60 dias corridos para edição do Decreto Legislativo.

³² Trata-se do Projeto de Lei 5180/2016, proposta pelo deputado federal Francisco Lopes da Silva, o Chico Lopes (PCdoB-CE), que tem por objetivo preservar o Pibid, institucionalizando-o como uma ação da CAPES.

³³ Trata-se do deputado federal Flávio Augusto da Silva, o Flavinho (PSB-SP).

³⁴ Refere-se a ação de dedicar-se a algo.

Prouni, por exemplo. Veja, não estou negando que o fato de conseguirmos um abaixo assinado com 100 mil assinaturas em uma semana, não seja uma conquista imensa, mas acho sim que as instituições particulares têm exercido papel fundamental nesta articulação.

É isso. Eu espero ter ajudado a elucidar um pouco sobre o que é o Pibid da UFSCar e dizer que esse programa deveria ser estendido para todos, que o ideal seria a gente conseguir que ele fosse aberto para todos os alunos da licenciatura. Eu sei das dificuldades, como por exemplo, se pensarmos nos alunos que trabalham, que é uma característica daqui, como eles se engajariam no programa? Até tem uns que deixam o emprego para participar do Pibid, mas não são todos. Eu vejo também que os alunos que passam pelo Pibid, percebem melhor a relação teoria e prática. Quem vivencia o Pibid tem isso de forma mais clara. Isso é muito importante, porque o fato dos estágios estarem localizados no final do curso, porque até então não se podia ter atividades de estágio antes da metade da graduação, fazia com que esse contato se desse de forma mais tardia. Eu percebo que não importa o momento, começo, meio ou fim do curso, a vivência no Pibid traz para o aluno um olhar diferenciado para a educação, para a formação deles. O choque com a realidade da escola e as vivências naquele espaço, servem para que eles também definam se é isso ou não que eles querem para a vida. Isso é muito bom. Saber o que você quer ou não, é importante. Isso, na verdade, seria o estágio ideal.

Além disso, eu vejo que existem outros programas como a residência educacional³⁵, por exemplo, que vão nessa direção, mas o ponto alto do Pibid é justamente a possibilidade que ele dá de envolvimento entre coordenadores e supervisores. Nenhum outro programa oferece bolsas de auxílio financeiro para o professor da escola ou o reconhece como co-formador. O Pibid mostra que o professor da escola é um colaborador na formação daqueles licenciandos, que ele não é qualquer um ou só mais um que os alunos vão até eles, ocupam o espaço de suas aulas e vão embora. O professor da escola se sente parte do processo e percebe os ganhos que tem na sua formação. Isso acontece aqui na universidade também. Eu percebo o ganho que temos tido nos cursos de licenciatura, quando os professores de áreas específicas se envolvem no Pibid, porque eles acabam tendo contato com a escola, com as dificuldades daquele espaço, que, normalmente, é algo distante deles. Esses professores passam a olhar a formação inicial de uma outra forma. A professora Renata, por exemplo, é da Botânica e tem realizado diversos projetos de formação inicial por conta de ter se envolvido no Pibid. Temos que ver que todos

³⁵Trata-se de um programa exclusivo do estado de São Paulo, lançado em abril de 2012 pelo então governador Geraldo Alckmin. O programa tinha por objetivo fortalecer a formação inicial de professores via um novo modelo de estágio que oferecia bolsas de 425 reais aos estudantes de licenciatura, mais um auxílio transporte no valor de 180 reais.

os professores da universidade colaboram com a formação inicial, mesmo que ele não esteja envolvido com a área de Educação nas suas pesquisas. É muito diferente o olhar dos professores que participam ou participaram do Pibid, para o daqueles que nunca participaram. Eu li algumas coisas e assisti uma palestra da professora Bernardete Gatti³⁶ que ela comentava algo nessa direção. Ela dizia que o maior ganho do Pibid foi aproximar o professor da universidade da escola básica. Eu discordo de algumas coisas que ela diz, mas em relação a isso, eu acho que ela tem muita razão. Muitos professores de áreas específicas sentem dificuldades em se sentir co-formadores. No mestrado, quando analisei o curso de graduação que fiz, entrevistando os professores do curso, era possível ver isso. Eles diziam: “eu faço minha parte. Ministro minha disciplina da melhor forma possível. Preparo minhas aulas, estou atualizado e passo todo o conteúdo previsto. Essa é minha contribuição”. Enfim, eram essas as minhas considerações.

³⁶Trata-se de Bernardete Angelina Gatti, professora aposentada da USP. Atuou como docente no Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC de São Paulo e foi pesquisadora sênior na Fundação Carlos Chagas onde, atualmente, ocupa a vice-presidência da instituição. Suas principais linhas de pesquisas são: formação de professores, avaliação educacional e metodologias de investigação científica.

“E assim, quando falo de narrativas, não estou dizendo somente da oralidade e da escrita. Estou falando de formas de expressão”

Construir-se através do narrar-se é um processo incessante e eterno, talvez mais do que nunca. É um processo dialético, é um número de equilibrista.

(Jerome Bruner)

Notas Introdutórias

Conversei com a professora Elaine, como irei me referir a ela ao longo da tese, no dia 19 de dezembro de 2016, à tarde, nas dependências do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, DCNME, da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Araras. O convite ocorreu porque, no questionário enviado aos coordenadores de área de subprojetos, no item que perguntava sobre o uso (ou não) de formas narrativas no subprojeto coordenado por ela, a professora respondeu positivamente e, por isso, nosso interesse em realizar a entrevista.

Se pela manhã, o dia estava quente e abafado, após o almoço, próximo às 14 horas, ficou chuvoso. Chovia muito em Araras, quando fui conversar com a professora Elaine em sua sala. Com a chuva, o clima ficou agradável e, como o departamento estava quase sem funcionários, docentes e estudantes, por conta as férias letivas, optamos por deixar a porta aberta.

A entrevista não demorou nem meia hora. Ao entrar na sala e olhar para a direita, podemos ver a mesa e as cadeiras, local em que a professora Elaine fica e recebe as pessoas que vão até sua sala. É interessante que, apesar de tranquila para falar, a professora me parecia inquieta por conta do compromisso que teria na sequência e, por isso, tinha certa pressa em conceder a entrevista.

Foi uma conversa tão rápida e objetiva, que nem tive oportunidade de olhar para a sala e ver como era aquele espaço. Só me recordo da mesa e cadeiras, onde ficamos. Durante a entrevista, a professora me pareceu muito organizada em relação ao que gostaria de falar.

Conversamos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, o subprojeto de Química do qual era uma das coordenadoras, sobre algumas mudanças no Pibid da UFSCar em termos de gestão e dinâmica de grupo, das diferenças entre Pibid e Estágio, do trabalho com narrativas, dos cortes financeiros enfrentados no Pibid, das dificuldades que os

alunos encontram em mobilizar formas narrativas para além da oralidade e escrita, dentre outros temas.

Apesar da professora tratar de temas delicados e que, na ocasião, efervescia, a cautela, as ponderações e articulações que fez ao conduzir sua narrativa, para mim, foram interessantes ao passo que pude compreender outros caminhos possíveis para situações complicadas como a que se encontrava o Pibid de modo geral.

Elaine Gomes Matheus Furlan

Vou começar dizendo um pouco sobre minha formação. Sou licenciada em Química pela Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp, de Araraquara¹, cursei o Mestrado² e o Doutorado³ em Educação, no Programa de Educação, História, Política e Sociedade da Pontifícia Universidade Católica, PUC, de São Paulo⁴ e fiz um Pós-doutorado vinculado ao projeto temático intitulado “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço” da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Fapesp, desenvolvido em parceria entre a PUC-São Paulo e a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP. Sempre estive envolvida na área de formação de professores. Então, no Mestrado, trabalhei um pouco com a formação inicial; no Doutorado, com a inserção profissional e a socialização de professores; e, no Pós-doutorado, com a formação continuada. Portanto, sempre na área de formação.

Aqui na Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, campus de Araras⁵, estou desde 2013. Eu estava cursando o Pós-doutorado quando surgiu o concurso para professor e por isso, interrompi meu pós-doutoramento, na verdade terminei, só que em vez de desenvolver um projeto maior, fiz um menor com o que já tinha coletado e avançado na pesquisa, com possibilidade de análises para aquele momento e o encerrei, na verdade, pensando no contexto da bolsa, porque eu tinha bolsa, precisava encerrar o termo de outorga para entrar aqui. Em

¹ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 276 quilômetros da capital paulista.

² FURLAN, E. G. M. **A Cultura Estudantil na Licenciatura em Química**: dando voz aos alunos. 2004. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

³ FURLAN, E. G. M. **O Processo de Socialização e Construção de Identidade Profissional do Professor Iniciante de Química**. 2011. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

⁴ Capital do Estado que recebe o mesmo nome.

⁵ Município situado no interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 172 quilômetros da capital paulista.

relação ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, Pibid, logo no início, quando a gente começou⁶ a trabalhar aqui, surgiu a oportunidade de participar do Edital de 2013, que ainda está vigente. Eu nunca havia trabalhado com o Pibid, só tinha ouvido falar, mas nunca trabalhado efetivamente. Alguns professores entraram praticamente juntos aqui na UFSCar, então, resolvemos trabalhar com o Pibid nas três licenciaturas que oferecemos aqui em Araras: Química, Física e Ciências Biológicas. Nossos subprojetos foram criados a partir desde edital de 2013 e foi elaborado por um grupo de professores, alguns com um pouquinho mais de experiência que outros, e desde então, faço parte do Pibid. Já faz três anos⁷ que estou envolvida e atuando, mais diretamente, no subprojeto de Química. Porém, de uns seis meses para cá, nós tivemos uma reorganização dentro do Pibid da UFSCar e assumi a coordenação de gestão⁸ aqui de Araras.

Nós temos aqui quatro subprojetos: o Interdisciplinar, que atua em escolas municipais de Ensino Fundamental II e três específicos, como gostamos de chamar, que é o de Química, Ciências Biológicas e Física, que trabalham em escolas estaduais. O modo como esses subprojetos se organizam é um pouco variável, mas, em geral, nós temos dois grupos de alunos, com dois coordenadores de área para cada subprojeto específico. No caso do de Química, era eu e uma outra colega que coordenávamos, cada uma em uma escola. Eu, particularmente, trabalhava em uma aqui pertinho⁹, na escola estadual Professora Maria Rosa Nucci Pacífico Homem. Nós atuávamos um pouco no Ensino Fundamental II, porque algumas professoras supervisoras tinham aulas lá, mas, basicamente, o foco era no Ensino Médio. O grupo que coordenei teve, em média, dez ou onze alunos, assim como, o outro grupo, ou seja, 21 alunos no total do subprojeto e, por isso, tínhamos dois coordenadores de área e quatro supervisores, o que dão dois grupos de acordo com a portaria¹⁰ que estabelece que cada professor supervisor deva ter de cinco a dez alunos licenciandos. No subprojeto da Química tínhamos, portanto, dois supervisores e um coordenador de área atuando em uma escola e essa mesma configuração em outra escola, o que nos dava, em média, vinte e um licenciandos vinculados ao subprojeto de Química, mais ou menos divididos entre dez e onze alunos por escola.

⁶ Eu digo “a gente começou”, porque muitos dos meus colegas de departamento entraram praticamente juntos comigo aqui na UFSCar e desde então, desenvolvemos algumas atividades juntos.

⁷ A entrevista a partir da qual está narrativa foi produzida, foi realizada em dezembro 2016.

⁸ O Pibid da UFSCar funciona assim: cada campi, Araras, São Carlos e Sorocaba, têm um docente na coordenação de gestão e, para todos os campi, há uma única coordenação institucional. Cada campi têm uma certa quantidade de subprojetos que, no nosso caso, são quatro.

⁹ A referência “pertinho” é em relação à UFSCar de Araras. A distância entre estas instituições é de aproximadamente 2 quilômetros.

¹⁰ Trata-se da portaria nº 096 de 18 de julho de 2013 que traz medidas voltadas para a atualização e aperfeiçoamento do Pibid.

Em relação à organização do Pibid, esse ano, com toda essa instabilidade do Programa e uma série de coisas que aconteceram, a gente passou a ter um foco maior na escola, até porque, foi um direcionamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, para que fizéssemos isso. Desde o início, todos os subprojetos são independentes, assim como, os grupos que os compõem, porém nós temos momentos de socialização entre todos os subprojetos. A gente sabe o que as escolas estão fazendo, mas digamos assim, a autonomia, ela é de cada grupo. No começo, nós trabalhávamos de forma bem articulada dentro dos grupos específicos. Então, por exemplo, a outra professora e eu, nós tínhamos grupos de estudos com todos os licenciandos e supervisores para discutirmos questões específicas da Química. Ficamos uns dois anos fazendo isso. Nós mantínhamos uma comunicação muito boa e trocávamos muitas ideias. Eu sabia o que ela fazia e vice-versa. Sempre dialogando um grupo com o outro, mas as ações de cada um na escola, elas não eram articuladas. Isso quem determina, ainda hoje, é o grupo junto com a escola onde ele atua.

Nós aqui do Pibid/UFSCar trabalhamos com portfólios, relatórios e diários. Os portfólios e relatórios, são semestrais, embora eles sejam encaminhados para a Capes anualmente, mas pedimos para que os alunos nos entreguem por semestre. Então, ao longo desse período, isso em todos os grupos, mas vou falar especificamente do meu, a gente propõe uma data de entrega, o aluno faz o portfólio e envia para o professor supervisor, que lê e faz suas considerações. Para isso, nós dividimos os alunos: o supervisor A vai ler o portfólio de tais alunos e o B, de tais. Depois que eles fazem a leitura e considerações, eu faço as minhas. Sempre respeitamos essa hierarquia. Quando os supervisores e eu já fizemos nossas sugestões, nós devolvemos o texto para o aluno. É ele quem faz uma revisão do que acha que deve ser alterado ou não. A gente sempre deixou isso muito livre, porque o portfólio é individual. O que fazemos são sugestões para que ele tire ou coloque elementos, mas a autoria é do aluno. Nas reuniões, nós, obviamente, discutimos todas as ações que ocorrem na escola, os conteúdos trabalhados e fazemos os relatos, então, tudo isso, digamos assim, são fontes para o aluno construir seu portfólio. Além disso, eles e as supervisoras fazem os diários. Eu, particularmente, não ficava olhando com frequência, era mais esporádico. Digamos que, uma vez por mês mais ou menos, eu pegava os diários, lia, mas não ficava corrigindo, só me atentava para o fato deles estarem ou não fazendo. Eu deixava essa escrita muito livre. Entendo que o diário tem que ser uma escrita mais livre, eles só precisam fazer, como fonte para os portfólios.

Nossas reuniões tinham uma dinâmica de registro muito regular e estou falando enquanto coordenadora de área, porque depois disso mudou. O grupo está junto há três anos e não houve muita mudança, então, tanto os supervisores quanto os alunos já estavam

acostumados com isso. Em cada reunião, era o dia de um aluno fazer o relato. Quando a gente começava, ele já sabia que era o dia dele fazer. Tudo o que era discutido, era registrado no relato. Em geral, os alunos trabalhavam muito em duplas, às vezes formadas a partir das áreas, às vezes por atividade. Se tinha uma ação prevista, eles já planejavam e faziam, juntos, o relato disso no diário. Era bem tranquila essa dinâmica de registro. Há relatos de reuniões, planejamento, reuniões etc. tanto nos diários, assim como, em outros documentos próprios. Nós temos também uma pasta no *Dropbox*¹¹ em que o grupo todo tem acesso. Então, assim, o meu olhar é mais macro. Eu vejo que os relatos estão lá postados, que eles estão fazendo, mas não fico corrigindo relatos e diários, sistematicamente. Eu vejo se o conteúdo está ali. Isso tudo vai caminhando ao passo que, no final do semestre, eles têm condições, fontes, para fazer os portfólios.

Nas primeiras vezes, nós trabalhamos muito em cima do que é um portfólio, como que se escreve e trabalha com este instrumento. A gente criou um modelo aqui, que, lógico, trata-se de um modelo e, por isso, não é engessado, mas segue alguns itens. E por que criamos este modelo? No começo, nosso foco era mais na especificidade do conteúdo, então, um dos itens criados, servia para identificar o subprojeto ao qual o aluno estava vinculado. E por que disso? Aqui em Araras, a gente trabalha de modo interdisciplinar e é assim: o aluno do curso de licenciatura em Química, não necessariamente atua no subprojeto de Química. Todos os subprojetos são formados por alunos dos três cursos. No meu grupo, por exemplo, tenho alunos da Química, da Física e da Ciências Biológicas. Porém, têm momentos em que eles participam de discussões específicas com os grupos das áreas específicas, que é como eu disse no começo, eu e minha colega, tínhamos um grupo voltado para as discussões próprias da área da Química. Então, digamos assim, no modelo que criamos, há dois momentos: o de discussões mais específicas do subprojeto e o relacionado ao que acontece na escola, que se volta mais para as questões interdisciplinares, para a dinâmica do grupo e que vai mapeando um pouco das relações de grupo, das dificuldades tanto de interagir quanto de atuar na escola. Enfim, a gente tenta cercar tudo isso.

Nosso portfólio, portanto, não é só uma descrição de atividades. Claro que tem esse momento em que o aluno descreve um pouco do que fez, mas não é só isso. Ele tem que discutir um pouco as atividades, ele também escolhe se quer ou não colocar todas as que participou, enfim, isso tudo é livre e cada grupo tem sua dinâmica própria para isso. Depois que ele passa pelo momento que discute os aspectos mais específicos do subprojeto e do que fala da dinâmica

¹¹ Serviço de armazenamento e compartilhamento de arquivos. Sua proposta é baseada no conceito de “computação em nuvem”.

da escola, há um campo em que ele deve falar sobre como isso impacta na sua formação, ou seja, como é que ele vê o Pibid na sua formação. Esse momento entra mais a ideia da reflexão sobre a prática na formação inicial e o papel do Pibid. Essas questões entram de forma bastante individuais. Há também um campo para o aluno argumentar sobre quais foram as dificuldades encontradas, o que o atrapalhou, o que pode ser melhorado e um espaço para sugestões. Portanto, o modelo é bem amplo e todo dissertativo. O aluno tem que dissertar sobre todas as questões abertas colocadas como tópicos, mas, assim, são sugestões, não é nada engessado. Por outro lado, a gente tenta, mais ou menos, respeitar esse modelo. Basicamente, nosso portfólio, em termos estruturais, é isso.

Dentro desse modelo, nossos alunos produzem seus portfólios, alguns com mais dúvidas, outros menos e, para ajudar nessa parte, nossa dinâmica é assim: os alunos que já fizeram pelo menos uma vez o portfólio, quando chega um bolsista ID, iniciação à Docência¹² novo, eles são colocados juntos, então eles mesmos vão aprendendo. A primeira vez que o aluno faz o portfólio, a gente tem um pouco mais de cuidado, depois ele vai se soltando e isso vai ficando mais fluído. Os portfólios, sim, são corrigidos. Não no sentido do conteúdo, mas da escrita. Nós costumamos verificar se ela está clara ou se faltando informações. Fazemos isso no sentido de evoluir um pouco mais a reflexão do aluno e ajudar para que o texto seja menos descritivo e mais reflexivo. Escrever reflexivamente é um processo para eles. Nos primeiros portfólios, a gente percebe uma escrita muita descritiva e ao passo que nós vamos lendo e discutindo com eles sobre o que pensam e o que significa alguns pontos que eles escrevem, a gente vai fazendo com que eles consigam elaborar um pouco melhor o pensamento e colocar no papel. Trata-se de um processo. Esses portfólios, digamos assim, tanto registram as ações e evidências de atividades que vão para a Capes como participam do processo formativo no sentido de que é nele, na escrita, que o aluno pensa e reflete sobre aquilo que ele faz no coletivo. O portfólio é um momento individual. O relatório, por exemplo, é diferente. Eu faço junto com eles. A gente senta, discute e em uma reunião ele está pronto. Nós pensamos: “tem tal atividade que fizemos”, “tem o relato disso em determinado lugar” ... A gente vai escrevendo o texto juntos e esse movimento, obviamente, também os ajuda a pensar no portfólio, só que lá, é algo individual.

Eu insisto muito com eles em relação a isso. Eu sempre alerta: o conteúdo é o mesmo, fazemos as mesmas atividades, estamos no mesmo grupo, mas cada um tem a sua forma de

¹² É denominado bolsista, ou pibidiano, os coordenadores institucionais, de gestão e de subprojetos, os supervisores e os licenciandos que atuam junto ao Pibid. No caso desta narrativa, o termo irá se remeter, sempre e exclusivamente, aos alunos de licenciatura contemplados com a bolsa de iniciação à docência.

pensar e registrar. Isso precisa ser respeitado, mas também potencializado. É o aluno quem decide se ele vai colocar foto ou não, qual é a atividade que ele vai desenvolver mais, qual menos, de qual ele participou mais, de qual menos, enfim, esse processo de seleção cabe a ele. Eles precisam desenvolver essa parte de forma individual. Esse é um dos objetivos do portfólio. É um momento individual no qual ele deve sair daquele contexto de grupo, que é onde tudo acontece, e dizer o que ele pensa e como ele se vê nessa situação. Nós conseguimos isso por conta da reflexão, dele poder pensar um pouco sobre aquela prática ou estudo que foi desenvolvido. Novamente, trata-se de um processo. A gente vai caminhando nessa direção e vê a evolução daqueles alunos que já estão há três anos no Pibid, por exemplo. Nós vemos como é que isso vai melhorando tanto do ponto de vista da escrita, da quantidade que eles escrevem quanto do que eles escrevem, de como vão problematizando, articulando as ideias, criando questionamentos e levantando hipóteses.

Por conta desse movimento formativo, determinamos que todos os alunos devem fazer o portfólio, no âmbito do PIBID/UFSCar. Já o coordenador de área e o supervisor, apesar de não escreverem o portfólio, nós trabalhamos com o relatório que é o nosso espaço de reflexão. O modelo que nós utilizamos no Pibid da UFSCar é composto por metas que são, basicamente, os eixos temáticos, ET¹³, do projeto institucional. Dentro de cada meta, há um campo para a reflexão sobre o tema. Esse espaço é nosso. Eu, particularmente, faço junto com as supervisoras. A gente senta, preenche de uma maneira geral os itens, inclusive com os alunos, mas esse espaço de reflexão é mais meu e das supervisoras, mas apresentado aos alunos para concordância ou sugestões. Aqui em Araras, esse relatório funciona por escola, do seguinte modo: tem escolas em que há mais de um grupo atuando. Na que eu trabalhava, por exemplo, haviam três grupos, um de cada subprojeto específico. Cada grupo, digamos assim, faz a sua parte do relatório e depois juntamos isso e compomos o relatório da escola, por exemplo, E. E. Maria Rosa Nucci Pacífico Homem. Vamos ter, portanto, os relatórios da escola A, B, C e assim por diante. Cabe a coordenadora de gestão organizar todo o conteúdo e compor um único texto que diz do Pibid do campus de Araras. Nós fazemos isso, São Carlos e Sorocaba, também. Cada campus direciona seu relatório para o coordenador institucional que cria um único e o encaminha para a Capes.

Então, nós prezamos muito esse trabalho com os portfólios, relatórios e diários por

¹³ A saber: ET1 – discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares; ET2 – fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade; ET3 – desenvolvimento curricular; ET4 – reflexões sobre a avaliação; ET5 – sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento; e ET6 – abordagem das relações entre Educação e Trabalho.

entender que é mais do que um registro, trata-se de instrumento de formação e nessa direção, o portfólio é o que mais se destaca. Nós coordenadores, interpretamos o portfólio como uma narrativa, mas para os alunos, trata-se de um momento de reflexão que eles fazem e que pode ser visto como uma narrativa. Nessa direção, eu trabalho um pouco com o referencial do Bruner¹⁴ e da Maria Isabel da Cunha¹⁵. Quando entrego alguma coisa para os alunos e as supervisoras lerem, principalmente para as supervisoras, para elas entenderem um pouco e fazer a revisão das narrativas, costumo passar o texto da Cunha, o “Conta-me agora!”¹⁶, que é bastante simples e fala um pouco dessa questão das narrativas, de para que elas servem e sua importância tanto na pesquisa quanto na formação. Eu trabalho um pouco com isso no que diz respeito às narrativas e, para a questão do professor reflexivo, uso o Zeichner¹⁷ que, em geral, nós lemos e gostamos muito. Existem vários artigos e capítulos de livros que a gente usa¹⁸. Ele é o nosso principal referencial para entender o que é a reflexão na formação de professores. Além disso, nós temos, na verdade alguns professores, participado de congressos, como foi o caso do último Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, que ocorreu recentemente¹⁹, em que temos apresentado as análises que fizemos desses portfólios. Temos nos apoiado em Bruner e na própria Cunha para fazer isso e também olhado um pouco para a questão da aprendizagem da docência, que é a linha da Mizukami²⁰, na verdade, sobre os conteúdos que eles selecionam para escrever. Temos ido um pouco nessa perspectiva.

E assim, esse trabalho com os portfólios, eu estendo para os outros espaços em que atuo aqui na universidade. Eu uso muito. Eu trabalho com Estágio, que tem uma discussão muito

¹⁴ Trata-se de Jerome Seymour Bruner (1915-2016), psicólogo estadunidense com diversos estudos na área da Educação. Bruner foi um dos líderes da chamada Revolução Cognitiva da década de 1960.

¹⁵ Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, UFPel, no Rio Grande do Sul. É pesquisadora da área de formação de professores, pedagogia universitária e avaliação institucional.

¹⁶ CUNHA, M. I. Conta-me Agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

¹⁷ Trata-se de Kenneth Zeichner, professor titular do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin, em Madison, nos EUA. Suas principais áreas de atuação são: formação de professores, desenvolvimentos profissional e pesquisa-ação.

¹⁸ Dois exemplos de textos de Zeichner que que trabalhamos são:

ZEICHNER, K. N. Formação de professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

ZEICHNER, K. N. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

¹⁹ Trata-se do XVIII ENDIPE, realizado em Cuiabá, no estado do Mato Grosso, no período de 23 a 26 de agosto de 2016. O tema do encontro foi “Didática e Prática de Ensino no Contexto Político Contemporâneo: cenas da educação brasileira”.

²⁰ Trata-se de Maria da Graça Nicoletti Mizukami, professora titular pela Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, e adjunta III na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Trabalha na área da Educação, com foco na formação de professores, pesquisando os seguintes temas: base de conhecimento para o ensino, desenvolvimento profissional da docência, aprendizagem profissional da docência, práticas pedagógicas e casos de ensino.

grande entre Pibid e Estágio²¹, e outros professores, colegas meus, também e nós temos adotado a narrativa ao invés de trabalhar com o relatório no Estágio. Então, por exemplo, eu trabalho com o último ano do curso de licenciatura. Eles fazem o estágio de regência. Das 420 horas que o curso de licenciatura exige, no último ano, eles cumprem 300. O estágio é muito intenso São 12 horas semanais e, por isso fico com eles o ano todo, nas duas disciplinas, Estágio supervisionado em Química 2 e Estágio supervisionado em Química 3, em que o Estágio é dividido. Desse modo, vou desenvolvendo a escrita nessa mesma perspectiva de trabalhar a reflexão, o desenvolvimento da escrita, a importância de narrar, de contar sua história, de se ver naquela escrita, enfim, vou trabalhando com isso ao longo do ano todo de tal modo que todos os textos que eles vão produzindo, no final, irão compor o relatório. Eu não chamo esse movimento de relatório e eles também não entendem isso como relatório. Por exemplo, quando deu um mês mais ou menos que os estágios iniciaram, eu peço uma narrativa com um foco muito específico, que é o da inserção deles na escola. Depois tem um outro momento, que é sobre as atividades, outro sobre o olhar para o professor e assim vai, eu vou subdividindo a escrita deles de modo que ela perpassasse todos os elementos que teriam que compor o relatório de estágio. Veja que eu peço isso de forma fragmentada, como narrativas que se complementam. Têm alunos que vão percebendo esse movimento e não escrevem mais de forma separada. Eles partem do texto anterior e acrescentam coisas. Muitos fazem isso. Eu nunca pedi para que fosse assim, mas eles fazem porque vão percebendo que, a partir daquele primeiro texto, eles conseguem aumentar, alargar um pouco a discussão de um ou de outro parágrafo que, naquele momento da primeira escrita, ele ainda estava muito focado. Uma ideia de processo mesmo.

É interessante perceber que os alunos que fazem esse movimento não necessariamente são alunos que participaram ou participam do Pibid. Aqui em Araras, a gente tem um público bastante diferenciado. Muitos dos alunos já trabalham ou viajam, porque são de cidades vizinhas e por isso vêm de van, assiste aula e volta; esses alunos dos últimos anos, poucos deles estão no Pibid. Nosso curso é novo, temos três turmas formadas até agora e, quando o Pibid chegou aqui, eles não tiveram a oportunidade de participar porque já estavam engajados em outras coisas. Um ou outro é pibidiano. Tenho dois alunos que são do último ano e entraram no

²¹ Trata-se das discussões em torno das diferenças entre Estágio e Pibid. Entende-se que o Estágio é um momento em que o aluno acompanha as atividades de um docente da escola básica e tem a oportunidade de realizar uma intervenção junto a sala de aula. A disciplina de Estágio é obrigatória para todos os licenciandos. O Pibid, por outro lado, trata-se de um programa que iniciação à docência no qual os alunos não têm obrigação de participar, mas ao tornar-se bolsista Pibid, o licenciando se insere na escola básica por um tempo maior, tem acesso a outros espaços e relações que vão além da sala de aula e o contato com um único docente.

Pibid, mas também foi esse ano. Nosso perfil de alunos que compõem o Pibid é mais de iniciantes do que de veteranos. Temos muitos alunos de primeiro, segundo e terceiro ano. Mas, de qualquer modo, acredito que isso independe no que diz respeito às narrativas. Para mim, é mesmo um processo de escrita, de discussão, de fundamentação teórica que eles vão discutindo e isso nós fazemos tanto no Pibid quanto no Estágio, que é um momento teórico também, até porque, nós temos dois créditos teóricos para discutir, justamente, os fundamentos de tudo o que eles estão fazendo no estágio. Eles vão se apropriando dessas discussões, da escrita e vão percebendo a potencialidade disso.

E assim, quando falo de narrativas, não estou dizendo somente da oralidade e da escrita. Estou falando de formas de expressão. Particularmente, tanto no Pibid quanto no Estágio, eu trabalho com outras formas, porque é assim: o discurso oral é importante, até porque nós estamos trabalhando em um curso de formação e os alunos serão professores e, ao longo do curso, eles pouco são estimulados para uma oralidade diferente da de um seminário. É isso que a gente tenta discutir com eles. Ir lá na frente e apresentar um seminário pautado em um monte de *slides* é importante, mas não é só isso a oralidade. Nós trabalhamos muito com as manifestações culturais, como por exemplo, representar questões da Ciência ou da Docência por gravuras, pintura, música, poesia, teatro etc. que é quando eles elencam um tema de estudo e precisam desenvolver alguma atividade que esteja relacionada com uma questão cultural. Eles têm que expressar aquele conteúdo em uma manifestação cultural. Há várias disciplinas que fazem isso. No Estágio, a gente trabalha muito com a discussão e apresentação de atividades. Eles têm que apresentar e discutir com a turma. Portanto, nós exercitamos muito a oralidade. Não daquele ponto de vista formal, mas mais informal, com roda de conversa, discussões e vídeos. Na primeira aula de estágio que eu dou, por exemplo, eu peço para eles escolherem um conteúdo e darem uma aula, que é para podermos trabalhar a concepção de aula. Isso é gravado e, ao longo das aulas, a gente discute esses vídeos não só do ponto de vista do conteúdo específico, mas de como eles se expressam, falam, de como o pensamento flui, a clareza de ideias e assim vai. Além disso, a escrita é algo que eu prezo muito até porque, é um curso de exatas e eles têm muitas dificuldades e resistência para escrever. No começo, eles resistem muito e escrevem pouco. As narrativas têm, em geral, meia página ou uma e, aos poucos, eles vão exercitando e percebendo que eles conseguem escrever mais, se expressar mais, mas, basicamente, por mais que eu goste das outras formas de se expressar, o foco ainda está na oralidade e na escrita. Essas outras manifestações, elas ocorrem, mas é um processo difícil. Os alunos demoram para perceber que isso também faz parte, então, quando ficamos neste meio mais formal, escrito e oral, é o que eles compreendem melhor. A gente tem que ir, aos poucos,

inserindo e mesclado o trabalho com outras formas de manifestações com esse que eles já estão acostumados. É isso.

Uma aproximação para o Pibid da UFSCar: produções de significados para um cenário investigativo

Agir, eis a inteligência verdadeira. Serei o que quiser. Mas tenho que querer o que for. O êxito está em ter êxito, e não em ter condições de êxito. Condições de palácio tem qualquer terra larga, mas onde estará o palácio se o não fizerem ali?
(Fernando Pessoa)

O Pibid da UFSCar foi o cenário escolhido por nós para que pudéssemos investigar a mobilização de narrativas na formação docente. Neste texto, apresentaremos o Pibid desta instituição da forma como nós o entendemos. Desse modo, como em todas as narrativas, está também traz uma pluralidade de vozes e, por isso, o que iremos contar, emerge das produções de significados cunhadas junto às relações que estabelecemos entre o que vivenciamos e os dados que tivemos acesso, como os documentos oficiais, textualizações¹, arquivos pessoais, artigos, editais lançados pelo Ministério da Educação, MEC, dentre outros.

Antes de falarmos a respeito do Pibid, diremos da UFSCar, de seu processo de constituição, pois, para nós, o Projeto Institucional do Pibid desta instituição, reflete parte do que ela diz ser sua missão: produzir e tornar acessível o conhecimento². Além disso, este estudo nos fez perceber que cada campus oferece cursos que vão ao encontro da demanda econômica do local em que a UFSCar é instalada o que, em nossa leitura, também reflete no modo como o Projeto Institucional e os professores coordenadores entrevistados, pensam suas ações no Pibid.

Nos anos de 1960, junto à Lei nº 3.835 de 13 de dezembro que federalizava a universidade da Paraíba e trazia providências para isso, foi criada “a Universidade Federal de São Paulo (U.F.S.P.) com sede na cidade de São Carlos, Estado de São Paulo, e que será integrada no Ministério da Educação e Cultura” (BRASIL, 1960, art.11), posteriormente, denominada Universidade Federal de São Carlos, UFSCar. O decreto de instituição da

¹ Destacamos que, em geral, ao citar nossos colaboradores, estaremos vinculando os dados ao que consta na textualização produzida a partir do momento de entrevista. Além disso, optamos por utilizar apenas o primeiro nome do colaborador, salvo alguns casos. Ressaltamos também que, citações diretas de parte das textualizações, do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar ou do Regimento Interno do Pibid desta instituição, serão apresentadas em itálico.

² A Comissão Própria de Avaliação da UFSCar, CPA, defende que, o “tornar acessível”, abrange tanto a formação dos alunos quanto da comunidade, de modo a compartilhar e (re)construir conhecimentos. Segundo a CPA, desde o início, a UFSCar defende que a base das atividades da Universidade é a produção de conhecimento e parte do pressuposto que, quando ela acontece junto com as atividades de ensino e extensão, tem-se a garantia de um fazer acadêmico diferenciado. A UFSCar vê que sua ação é diferenciada, pelo fato de promover ações de ensino-pesquisa-extensão de forma indissociável. Disponível em: <<http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/paginas-2015/missao-da-ufscar>>. Acesso em 22 de maio de 2017.

universidade foi assinado em 1968³ e suas atividades foram iniciadas em 1970, com os cursos de Engenharia de Materiais e licenciatura em Ciências, nas dependências da antiga Fazenda Trancham, em São Carlos⁴, tornando-se a primeira e única, até os dias atuais, universidade federal situada no interior do estado de São Paulo. Antes mesmo da implantação da UFSCar, a cidade já contava, desde o final da década de 1950, com a Escola de Engenharia de São Carlos, EESC, vinculada à USP. A instalação de duas universidades públicas, ia ao encontro das potencialidades e necessidades da região. A partir da década de 1950, São Carlos já se consolidava no campo industrial e agrícola⁵ e, por isso, era preciso formar pessoas para atuarem nessas áreas.

Na década de 1990, foram criados três centros de formação na UFSCar, a partir dos quais diversos cursos foram (e estão) instalados: o de Ciências Biológicas e da Saúde, CCBS; o de Ciências Exatas e de Tecnologia, CCET; e o de Educação e Ciências Humanas, CECH. Atualmente estão alocados nestes centros cerca de 30 departamentos acadêmicos que, juntos, oferecem aproximadamente 40 cursos de graduação (presenciais e a distância) e 68 Programas de Pós-graduação. Nessa mesma década, a UFSCar inaugurou outra unidade, agora, no município de Araras, cuja principal atividade econômica era (e é) pautada na agroindústria. O campus foi instalado nas dependências da antiga Fazenda Santa Escolástica que, por décadas, também foi sede do Programa Nacional de Melhoramento de Cana-de-açúcar, PLANALSUCAR, já extinto. Este campus conta com o Centro de Ciências Agrárias, CCA, que aloca cursos de graduação em Engenharia Agrônômica, bacharelado em Biotecnologia e Agroecologia e licenciaturas em Física, Ciência Biológicas e Química, quatro Programas de Pós-graduação e cursos de especialização.

Em 2005, o Conselho Universitário da UFSCar, ConsUni, autorizou a criação de um novo campus na região de Sorocaba. Enquanto se definia o local em que o campus seria instalado e as questões burocráticas pudessem ser resolvidas, a prefeitura de Sorocaba alugou um espaço nas dependências da Faculdade de Engenharia de Sorocaba, FACENS, para que as atividades dos cursos de Engenharia de Produção, licenciatura e bacharelado em Ciências

³ BRASIL. Decreto n. 62.758, de 22 de maio de 1968. **Dispõe sobre a instituição da Fundação universidade Federal de São Paulo.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62758-22-maio-1968-403999-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

⁴ Atualmente, além da UFSCar, o município conta com outras três instituições públicas de ensino superior (Universidade de São Paulo, USP; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP; e Faculdade de Tecnologia de São Paulo, Fatec), polos de ensino a distância de faculdades particulares e o Centro Universitário Central Paulista, Unicep, também da rede privada de ensino.

⁵ No setor industrial, o município contava com empresas multinacionais como a Faber-Castell e a Tecumseh, além de locais, como Toalhas e Tapetes São Carlos, Engemassa e Peccin Tecnologia Agrícola. O setor agrícola, que se mantém até os dias atuais, conta com a produção de leite e laticínios, cana-de-açúcar e laranja.

Biológicas e o bacharelado em Turismo, pudessem funcionar. Foi em 2008, que as atividades no campus construído às margens da rodovia João Leme dos Santos, em Sorocaba, tiveram início em sua sede própria com cursos de licenciatura e bacharelado nas áreas de Exatas, Humanas e Biológicas. Atualmente, este campus conta com três centros acadêmicos: o de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade, CCTS, o de Ciências Humanas e Biológicas, CCHB, e o de Ciências em Gestão e Tecnologia, CCGT, que, juntos, alocam um total de 14 cursos de graduação e 9 programas de Pós-graduação. Sorocaba é considerada um dos principais polos industriais do estado de São Paulo e sua economia se pauta nos setores de indústria, comércio e serviços, o que traz indícios sobre o que pode ter motivado a criação desses centros.

Ainda no ano de 2008, a UFSCar aderiu ao Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior, Reuni, que possibilitou tanto o aumento do número de cursos de graduação quanto de vagas em seus cursos. Além disso, a universidade adotou o Programa de Ações Afirmativas, PAA, que criou uma vaga adicional para candidatos indígenas e reservou parte do total de vagas a estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas da rede pública municipal, estadual ou federal e destas, parte delas são reservadas a estudantes negros⁶. A partir de 2010, o ingresso na universidade passou a ser via Sistema de Seleção Unificada, SISU, do Ministério da Educação, cuja seleção é feita via Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, em etapa única.

Neste mesmo período, o ConsUni aprovou a implantação de um novo campus da UFSCar, nas dependências da fazenda Lagoa do Sino doada pelo escritor Raduan Nassar⁷, no município de Buri⁸, cuja economia baseia-se na atividade agrícola, com destaque no plantio de eucalipto e pínus e o cultivo de cereais e frutas, devido ao solo fértil da região. E, em 2013, aprovou a criação dos cursos de Engenharia Agrônômica, Ambiental e de Alimentos⁹, voltados, respectivamente, para a agricultura familiar, o desenvolvimento sustentável territorial e a

⁶ Entre os anos de 2008 e 2010, a universidade disponibilizou 20% de suas vagas para estudantes que haviam cursado integralmente o Ensino Médio na rede pública (municipal, estadual, federal) e destas, 35% foram destinadas a candidatos negros. No período de 2011 a 2013, foram disponibilizadas 40% de suas vagas aos estudantes da rede pública, seguindo o critério anterior e, no triênio de 2014 a 2016, foram reservadas 50% do total de vagas. Desde 2008, o percentual para negros foi mantido e a vaga extra – uma – para estudantes indígenas. Destacamos que em 2017, está prevista uma reunião entre os colegiados da UFSCar para que seja feita uma apreciação referente aos 10 anos do sistema de reserva de vagas.

⁷ Escritor brasileiro, nascido em 1935 e filho de imigrantes libaneses. Em 2006, ganhou o Prêmio Camões de literatura com destaque para duas de suas obras: *Lavoura Arcaica* (1975) e *Um Copo de Cólera* (1978).

⁸ Município do interior do estado de São Paulo, distante aproximadamente 270 quilômetros da capital paulista.

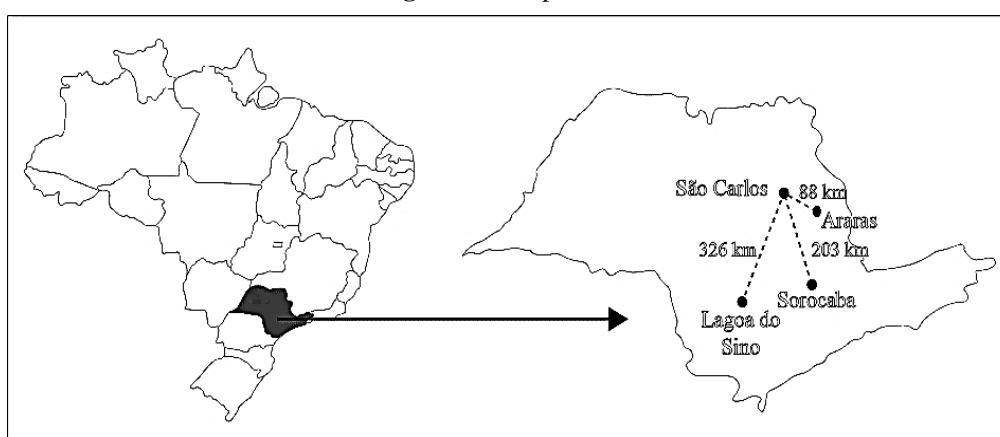
⁹ CONSUNI. Resolução n. 741, de 26 de abril de 2013. **Dispõe sobre a criação de cursos de graduação no Campus Lagoa do Sino da UFSCar**. Disponível em:

<http://www.soc.ufscar.br/consuni/2013/2013/deliberacoes_consuni197.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

soberania e segurança alimentar. Suas atividades tiveram início no ano seguinte junto ao Centro de Ciências da Natureza, CCN, criado nesse campus. Em 2016, o campus UFSCar Lagoa do Sino¹⁰ passou a ofertar os cursos de bacharelado em Biologia da Conservação e Administração.

A seguir, apresentamos a Figura 1, que destaca, no mapa do estado de São Paulo, a região geográfica em que se localiza os campi de Araras, Lagoa do Sino, São Carlos e Sorocaba. Anotamos também, a distância de cada campus em relação ao de São Carlos, que, para nós, trata-se de uma unidade central por alocar a reitoria da UFSCar, órgão executivo cuja alçada é representar a universidade, superintender e coordenar as atividades universitárias.

Figura 1- Campus da UFSCar



Fonte:
arquivo
pessoal

Com
isso,
criamos
um

panorama geral da UFSCar, a partir do qual percebemos que ela tende a se movimentar junto às demandas socioeconômicas da região em que está alocada e a participar de propostas e projetos do governo que promovem uma articulação entre Educação e Sociedade. A tríade ensino-pesquisa-extensão¹¹, de modo integrado, fundamenta os planos de trabalho da universidade, tal como espera-se que aconteça nas demais instituições de ensino superior

¹⁰ Destacamos que este campus está próximo ao Vale do Ribeira, considerada uma das regiões mais carentes do estado de São Paulo. A implantação desta unidade da UFSCar contribui para o desenvolvimento da região que apresenta, entre os municípios vizinhos, características dicotômicas: uns muito industrializados e outros com economia sustentada na agricultura familiar.

¹¹ Segundo Gonçalves (2015), historicamente, a universidade se constituiu como *lócus* de produção de conhecimentos e formação de profissionais. A autora entende que esse processo pode ter ocorrido de diferentes modos em cada país, porém defende que foi comum a visão de que nela se produzia os saberes e soluções para a sociedade e que, o diálogo entre estas instâncias, era, basicamente, um monólogo. A sociedade não era ouvida. No Brasil, essa ideia de universidade passa a se consolidar a partir das primeiras décadas e, com mais intensidade, na segunda metade do século XX. Nesse contexto, a atividade de extensão era vista como um modo de levar o conhecimento produzido na universidade, para a sociedade, como forma de benefício e assistência às populações carentes. No final da década de 1970, com o movimento de questionamento da ditadura militar, redemocratização do país e fortalecimento das classes sociais, a educação passou a ser vista como fundamental ao desenvolvimento do país e a universidade, com funções políticas e sociais. Em 1987, criou-se o Fórum de Pró-reitores de Extensão, FORPROEX, que assumiu um papel relevante junto às negociações e intervenções no MEC, que culminou na compreensão de que a extensão é um processo educativo, cultural e científico, que permite a articulação entre ensino e pesquisa e, portanto, deve ser concebida de modo indissociável destas práticas. Com isso, definiu-se, constitucionalmente, que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207).

brasileiras (GONÇALVES, 2015). Nessa direção, ao visitarmos os campi em que há subprojetos do Pibid¹² e em conversas com pessoas que, de algum modo, vivenciam (ou vivenciaram) a UFSCar, nos chamou a atenção, por exemplo, o engajamento político dos estudantes, funcionários e docentes em relação à democratização do ensino, dos direitos sociais e da participação da comunidade junto à universidade.

Sabemos que outros pontos podem caracterizar a UFSCar e que esses, observados por nós, talvez nem sejam considerados, por aqueles que respondem pela instituição, como marcas dela. Porém, esses apontamentos nos foram latentes, visto que estiveram presentes nas falas e posturas de alguns dos professores coordenadores entrevistados. No início, levantamos a hipótese de que nossos depoentes estavam engajados na luta pela permanência do Pibid, o que é um aspecto a ser considerado, mas por outro lado, o modo como alguns deles pensam a formação, as ações do Programa, as características da escola, da cidade, dos alunos de licenciatura, dentre outros aspectos, nos dão indícios de que essa articulação tende a ser motivada pelo espírito democrático que atravessa a instituição.

Em 2016, com a portaria nº 046 que passava a priorizar não só a iniciação à docência como também “a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos” (BRASIL, 2016, p. 4) e com a crise político-econômica que acometeu o país e resvalou em setores como o da Educação, os Projetos Institucionais sofreram com as incertezas e o não recebimento de verbas, mesmo depois da revogação da portaria. Isso não foi diferente na UFSCar¹³.

Diante dessa portaria e dos problemas financeiros que gerou uma política de corte de verbas no Pibid, alguns professores coordenadores entrevistados, expressaram sua incerteza e insegurança ao dizer do futuro do Programa¹⁴. Nessa direção, pudemos perceber, no próprio levantamento que fizemos dos coordenadores de área, indicativos de uma reestruturação no Pibid da UFSCar que, posteriormente, confirmou-se com a fala do professor Estéfano, por

¹² Ressaltamos que o Projeto Institucional do Pibid da UFSCar não engloba o campus de Lagoa do Sino uma vez que ele não possui nenhum curso de Licenciatura.

¹³ A professora Heloisa Sisle nos diz que o *Pibid tem tido uma precarização* e, dentre as decisões que conduzem o Programa a essa situação, uma delas está relacionada ao corte de verbas e a não inserção de novos bolsistas por um período. Para o professor Estéfano, *com essa crise que o país vem enfrentando e a dificuldade financeira, os bolsistas começam a descobrir como é que se trabalha em época de crise, sem dinheiro*. Ressaltamos que, sobre essa situação, o professor Estéfano fez também uma leitura positiva. Para ele, o fato dos alunos terem desenvolvido trabalhos em condições limitadas, *ajudou muito na criatividade deles*.

¹⁴ Sobre isso, a professora Juliana afirma que, *não havendo substituições com os cortes de bolsas de quarenta e oito meses, a ideia, me parece, é a de que o programa possa estar caminhando para a sua extinção*. E, nesse sentido, a professora Fernanda diz que *a Capes está mudando, não se sabe direito o que vai se fazer ainda, porque antes, não se tinha o corte de bolsistas com quarenta e oito meses, ou seja, com quatro anos de bolsa, mas, agora, ele já foi cortado esse mês e, a próxima etapa de corte, sabe Deus o que vai ser*.

exemplo¹⁵. Ao encontro de ações tomadas mediante crise instaurada, a professora Isabela, ao dizer de uma mudança na coordenação de gestão do Pibid da UFSCar, nos contou que foi preciso estabelecer um combinado com outro docente da área de Biologia do campus de Araras, para que fosse possível *dar continuidade aos trabalhos* desse subprojeto.

Com isso, para nós, as entrevistas dizem também das manobras criadas para que o Pibid da UFSCar não perdesse escolas parceiras, alunos bolsistas e subprojetos. Quando os professores coordenadores entrevistados dizem de impossibilidade de cadastro de novos bolsistas, de encerramento de subprojetos e, conseqüentemente corte de coordenador de área, eles estão atentos ao edital n° 061/2013 da Capes que prevê um número mínimo de licenciandos por professor supervisor e coordenador de área. Essa ação de não cadastramento, culminava na diminuição do número de escolas parceiras, de supervisores, coordenadores de área e, conseqüentemente, subprojetos. Diante deste cenário, esperávamos que algo relacionado à crise no Pibid surgisse, porém, as dimensões que elas tomaram, foram maiores do que o esperado e, para nós, isso teve ligação com os movimentos que ocorrem na universidade.

Essas colocações são necessárias ao passo que acompanham o modo como produzimos significados para o Pibid da UFSCar. Os professores coordenadores entrevistados são também docentes da universidade e, por isso, assumem diferentes funções como, por exemplo, professores da disciplina de Estágio Supervisionado, coordenação de curso, elaboração e desenvolvimento de Atividade Curricular de Integração ‘Ensino, Pesquisa e Extensão’, ACIEPE, direção do cursinho pré-vestibular popular, dentre outras atividades. Com isso, queremos enfatizar que nossos colaboradores se formam em meio a estas relações e por isso, o que nos foi narrado, está repleto desses atravessamentos. A versão que criamos para o Pibid da UFSCar, tem por pano de fundo, a busca constante de um espírito democrático e é, a partir disso, que entendemos sua proposta, suas ações e dificuldades. Assim, no que se segue, diremos o que, para nós, vem a ser um Pibid da UFSCar.

No ano de 2007, com o anúncio da criação do Pibid, após constatação de que em poucos anos haveria falta de professores no Ensino Médio, principalmente, nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007), segundo o relato da professora Maria do Carmo, o pró-reitor de graduação da UFSCar, na época, professor Roberto Tomasi¹⁶, convocou uma reunião. Nela solicitava que os professores se articulassem de modo

¹⁵ O professor Estéfano diz que *foi preciso diminuir o número de alunos* e, por não ser possível acrescentar outros, *um coordenador precisaria sair. Eu me voluntariei a me desligar do projeto, mas não por vontade. Na verdade, porque alguém tinha que sair e eu acabei saindo.*

¹⁶ Professor da UFSCar no campus de São Carlos, vinculado ao Departamento de Engenharia de Materiais, DEMa. Tomasi atuou como Pró-reitor de Graduação da UFSCar no período de 2004 a 2008.

a submeter um projeto nos moldes do Pibid, dizendo da importância que seria a UFSCar participar desse Programa. Esta convocação circulou pelos três campi da universidade, na época, ou seja, Araras, São Carlos e Sorocaba.

Diante de tal solicitação, alguns docentes se reuniram visando buscar compreensões sobre o Pibid, quais eram as intenções e objetivos do Programa¹⁷. Além disso, acrescentamos que, para nós, a proposta do Pibid bem como a coordenação e gestão dele, também era algo novo para a Capes que, até 2007, atuava na expansão e consolidação da Pós-graduação no país e não, na formação de professores. A mudança na Capes ocorreu junto com a iniciativa do Pibid e, por isso, tanto as instituições que poderiam participar quanto a própria Capes, não tinham clareza do que seria o Programa. Enfim, o Pibid, para as Instituições de Ensino Superior e escolas participantes¹⁸, foi sendo construído junto ao desenvolvimento dos Projetos Institucionais.

Após diversas discussões e reuniões, os docentes que se propuseram a participar do Programa, decidiram que o departamento de Metodologia de Ensino, DME, do campus de São Carlos, seria o responsável pela redação final da proposta. Esta escolha esteve pautada nos argumentos de que este departamento era o mais antigo da universidade e porque contava com professores de diferentes áreas do conhecimento o que, possivelmente, contribuiria para a construção de uma proposta de trabalho interdisciplinar¹⁹. Como coordenadora institucional, foi indicada a professora Maria do Carmo, por conta de sua formação e pelos trabalhos que vinha desenvolvendo junto às escolas de São Carlos.

Nesse sentido, destacamos que, para nós, essa ideia de interdisciplinaridade que justificou a escolha pelo DME, parece se aproximar, mas não ser a mesma, do que, posteriormente, foi apresentada no Projeto Institucional. No diálogo com alguns dos professores coordenadores entrevistados, ficou claro que, para uns, a perspectiva não era essa, enquanto que, para outros, sim. Deste modo, entendemos que, ao pensar no Projeto, os professores estudaram e analisaram diferentes perspectivas do que seria um trabalho interdisciplinar e, para nós, parece ter ficado acordado que cada um trabalharia do seu modo, até porque, uma das

¹⁷ Sobre isso, a professora Maria do Carmo diz que não sabia *como é que esse projeto deveria ser escrito*. Por conta da minha formação e do trabalho que eu já desenvolvia com as escolas, eu acreditava que esse projeto deveria ser escrito com os professores e com a escola, caso contrário, não faria sentido. Então, além de envolvermos todos os campi na escrita da proposta, nós ainda quisemos incluir as escolas.

¹⁸ Lembrando que, no edital MEC/CAPES/FNDE de 2007, somente as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica, cujo desempenho no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES, era favorável, podiam participar.

¹⁹ O Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, a partir do que é apresentado por Sousa (2012), respalda a noção de interdisciplinaridade nos estudos de Abreu (1997). A partir do que a autora propõe como uma postura interdisciplinar, a Proposta da UFSCar entende que eles mobilizam, pelo menos, três dos aspectos que movem uma ação interdisciplinar, nesse caso: o diálogo, o agente histórico e a educação e pesquisa.

críticas vai ao encontro da dificuldade em definir um trabalho interdisciplinar e de se padronizar uma proposta sem que se leve em consideração o contexto em que ela se dará²⁰.

Entretanto, imaginamos que, por conta das exigências do edital e da própria academia, no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, foi definido uma noção de interdisciplinaridade e, a partir dele, foram criados eixos temáticos²¹, para orientar as propostas de ações interdisciplinares. Todos os subprojetos, necessariamente, deveriam/devem estar atentos a esses eixos e propor atividades de modo a abarcar maior número possível deles. A partir de 2014, com a implementação da Comissão de Acompanhamento do Pibid, CAP, ela passou a avaliar o Pibid da UFSCar a partir dos relatórios²², observando, junto com o coordenador institucional, se os subprojetos estavam ou não, caminhando junto aos eixos temáticos. Para eles, esta estratégia garante que todos sigam em uma mesma direção.

Para nós, é forte, no discurso em torno do Pibid da UFSCar, as ideias de parceria colaborativa, interdisciplinaridade, *diálogo*²³, reflexão e portfólios. Com diferentes intensidades e, algumas vezes, sentidos, essas noções foram mobilizadas nas textualizações, no Projeto Institucional e no Regimento interno²⁴. Entendemos que a parceria colaborativa seja o

²⁰ Sobre isso, destacamos que a professora Maria do Carmo diz em sua entrevista que o que foi definido no Projeto Institucional trata-se de um “ponto de partida” para o trabalho interdisciplinar e não sobre o modo como os coordenadores de área devem atuar. Nessa direção, no âmbito dos subprojetos, cada docente cria diferentes estratégias que vão ao encontro do que, para eles, favorece uma postura interdisciplinar. Sobre isso, citamos a estratégia elaborada pela professora Isabela para elaborar os relatórios encaminhados à CAP, ou seja, a de produzir narrativas por escola e não por área do conhecimento, priorizando com isso, segundo ela, o trabalho interdisciplinar; a perspectiva de interdisciplinaridade assumida pela professora Fernanda, que segue o viés da dialogia de Mikhail M. Bakhtin; e as ações coordenadas pela professora Isadora que, por meio da elaboração de jornal escolar, atividades de incentivo à leitura, produções escritas contemporâneas e visitas a espaços culturais, promovem o diálogo e discussões com outras áreas que, para ela, são ações interdisciplinares.

²¹ A saber: E1 – discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares; E2 – fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade; E3 – desenvolvimento curricular; E4 – reflexões sobre a avaliação; E5 – sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento; e E6 – abordagem das relações entre Educação e Trabalho. No decorrer da narrativa, apresentaremos outras informações referentes aos eixos temáticos.

²² Na textualização da professora Isabela, ela nos conta que o modelo de relatório adotado pelo Pibid da UFSCar, baseia-se nos eixos temáticos da Proposta. Desse modo, o coordenador de área, em grupo ou individualmente, dependendo do modo como o subprojeto promove essa produção, preenchem os itens correspondentes aos eixos, dizendo quais foram as ações propostas. Em cada um dos itens, segundo a professora, há um espaço para que ela e a supervisora reflitam sobre tal atividade.

²³ Sempre que a palavra “diálogo” se referir ao que foi definido no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, faremos sua escrita em itálico, já que, para nós, a ideia por de trás da palavra é outra. Nós a tomamos como sendo a ação de conversar.

²⁴ Sobre isso, no que tange, principalmente, a escrita dos portfólios, destacamos as múltiplas abordagens com que eles aparecem. Citamos, como exemplos, a prática da professora Isadora, que pressupõe que não há um padrão para os portfólios enquanto gênero e que elas são escritas organizadoras e reveladoras, por exemplo, de ideologias e práticas; a fala da coordenadora do subprojeto da Pedagogia do campus de Sorocaba, que toma os portfólios como instrumentos voltados para que se possa conhecer a Educação e suas relações de forma mais ampla, permitindo que os alunos olhem para além de si; e a perspectiva assumida pelas professoras Heloisa Sista, Maria do Carmo e Clelia, atuantes no Programa desde o início, que entendem a escrita dos portfólios tanto como ferramenta formativo quanto avaliativo, no sentido de uma avaliação formativa.

eixo norteador das ações do Pibid da UFSCar a partir da qual, emergem as ações interdisciplinares, o diálogo e a mobilização de narrativas, em especial os portfólios. Nessa direção, o caráter reflexivo surge, em geral, atrelado ao trabalho com narrativas. Ou seja, quando se fala a respeito do Pibid dessa instituição, tais ideias se sobressaem e passam uma noção de unicidade do Pibid da UFSCar, mesmo nos diferentes campi.

É como se a proposta fosse capaz de abarcar, controlar e atuar efetivamente, sob os mesmos princípios, em municípios, escolas, cursos, licenciandos, docentes, situações e contextos distintos²⁵. Entendemos que, frente às dificuldades que o Pibid tem passado desde 2014, no país e não apenas na UFSCar, e ao que nos foi dito pela professora Isabela, intuímos que a proposta de demarcar uma identidade ao Pibid dessa instituição, pode ser uma tática criada pela ela para se organizar e criar argumentos a respeito do Pibid da UFSCar e com isso, contra argumentar possíveis questionamentos da Capes e do MEC ou mesmo organizar-se politicamente em prol do Programa.

Assim, retomando o processo de implantação do Pibid na UFSCar, em 2008, pesquisadores, gestores e professores da escola básica²⁶ que atuariam no Programa, se reuniram para escrever a proposta de trabalho. Ressaltamos que, a escolha das escolas parceiras, foi indicação das Secretarias de Educação dos municípios envolvidos. Ao defini-las, firmou-se uma parceria, junto às secretarias, entre UFSCar e escolas básicas. Desde o início das negociações, a universidade, ao apresentar o Pibid para as secretarias municipais, e não a proposta do que viria a ser o Programa na instituição, deixou claro seu desejo de que o trabalho fosse pensado e estruturado em parceria com (e não para) a escola básica e de forma interdisciplinar. Por conta disso, enquanto algumas universidades já submetiam o projeto à Capes no início do ano, a UFSCar finalizou sua escrita, somente em outubro de 2008, iniciando suas atividades, efetivamente, em 2009. Ressaltamos que, para nós, frisar a parceria, o movimento de produção

²⁵ Sobre isso, a professora Isabela nos disse que, a partir da gestão institucional da professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, houve um esforço por parte dos coordenadores de gestão e da própria Bárbara em buscar uma unicidade em relação à identidade do Pibid da UFSCar. Segundo ela, com a ampliação da Proposta, por mais que a professora Maria do Carmo acompanhasse os processos e apesar do trabalho comum com portfólio, relatórios e diários, criaram-se, internamente, identidades ao Programa, ou seja, São Carlos tinha uma, Sorocaba outra e Araras outra. Cada campus atuava do seu modo a partir do que era proposto no Projeto Institucional. Atualmente, a professora entende que, após diversas reuniões e ações acompanhadas, o Pibid da UFSCar possui uma única identidade, capaz de o definir como um todo.

²⁶ O Projeto Institucional prevê que a seleção dos professores supervisores fosse feita mediante manifestação de interesse pela vaga, análise do perfil dos candidatos, pelos membros da CAP e o coordenador de área do subprojeto em que o professor se vincularia, e votação, secreta, a ser realizada durante a reunião de ATPC. Porém, observamos, via textualizações, que, em geral, foram os coordenadores de área que, de forma autônoma, realizaram a seleção dos docentes nas escolas em que atuariam.

com a escola, diz da postura da UFSCar em não olhar para ela como parte de um processo, mas, enfatizando que ela está, assim como a universidade, envolvida nele.

Os destaques da proposta – foco de artigos, apresentações em congressos e capítulos de livros – foi (e é) a parceria colaborativa. Nosso entendimento é que a ela assume dupla função, que se interconectam: a de mediar e abrir espaço para a universidade na escola e o de minimizar os processos hierárquicos que, historicamente, caracterizam a relação entre elas. Nessa direção, ao propor a parceria, o Projeto Institucional assumi uma ideia de formação na qual entende-se que a atuação docente é situada, ou seja, “as ações individuais são desempenhadas enquanto práticas socialmente compartilhadas, com dimensões contextuais” (GAMA; SOUSA, 2011, p. 133), o que dá sentido à metodologia da parceria colaborativa.

Segundo Foerste (2005), a parceria colaborativa visa produzir uma relação entre profissionais da escola básica e universidade de modo que as práticas de cooperação sejam favorecidas. Trata-se, então, de um esforço para que os envolvidos possam se articular a partir de objetivos comuns, no caso do Pibid da UFSCar, um deles poderia ser o cuidado com a formação docente. Para este autor, conduzir um trabalho pautado na parceria colaborativa “implica uma postura epistemológica diferenciada, pautada na flexibilização curricular e ação dialógica, que impulsiona a introdução de outros sujeitos, saberes e espaços institucionais aliçados ou pouco considerados” (ibid., p. 3) no processo formativo.

Nessa direção, estudos de Gama e Sousa (2011) e Sousa (2012, 2018), que fazem um balanço e dizem sobre a proposta do Pibid da UFSCar, em relação aos editais de 2007 e 2013, respectivamente, o Pibid dessa instituição defende que, desenvolver um projeto respaldado nesta metodologia (parceria colaborativa), implica investigar processos de aprendizagem da docência a partir da integração de, pelo menos, três comunidades: futuros professores, professores e pesquisadores. Assim, ao trabalharem de forma articulada, consideram a mutualidade de seus objetivos, suas múltiplas perspectivas e defendem a ideia de que cada parceiro contribui com seu conhecimento e vivências²⁷. Estas características da parceria colaborativa promovem à escola um sentimento de pertencimento junto ao processo e não, o de

²⁷ Como exemplos de posturas que vão ao encontro dessa noção, citamos o modo como a professora Heloisa Sista mobiliza os portfólios e diários no subprojeto que coordena, ou seja, promovendo discussões junto aos alunos e professores supervisores; o trabalho, também com portfólios, mobilizado pela professora Fernanda, em que todos os envolvidos com o subprojeto escrevem sobre suas vivências na escola e discutem sobre elas em grupo; e as práticas da professora Clelia no âmbito do subprojeto que coordena, como, por exemplo, a proposta de grupo de estudos e reuniões que integram alunos e professores. Destacamos que outros colaboradores também promovem esse tipo de atividade, contudo, entendemos que essas docentes exploram de forma mais ampla a relação entre licenciandos, professores e pesquisadores.

pertencer a uma etapa, como em geral acontece. Com isso, as escolas tendem a se envolver com a universidade e passam a trabalhar de forma articulada.

A partir desses pressupostos, a proposta sugere que estudantes, docentes e pesquisadores se integrem para investigar e atuar na escola a partir de problemáticas e demandas reais, promovendo uma formação contextualizada, crítica e dialogada, que possibilita ações capazes de intervir na realidade da escola básica. Em 2017, último ano de vigência do Projeto Institucional submetido ao edital de 2013, segundo a professora Elaine, a pedido da Capes, o Pibid da UFSCar tem desenvolvido atividades visando uma contribuição imediata no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola básica e na produção e análise de dados referentes ao que foi e tem sido a ação do Programa²⁸. Nessa direção, a professora Isabela ressaltou a importância de se produzir e analisar dados que dizem sobre as ações do Pibid, pois isso, segundo ela, dará respaldo para contra argumentar em favor do Programa quando afirmações como a de Aloizio Mercadante, ministro da Educação entre os anos de 2015 e 2016, que dizia que o Pibid proporcionava pouco retorno para a sala de aula, fossem levantadas²⁹.

Com isso, essa ideia de formação contextualizada, crítica e dialogada, parece ter ficado em segundo plano, frente à solicitação da agência de fomento. Por outro lado, há indícios de que os professores coordenadores entrevistados têm se articulado de modo a equilibrar as demandas da Capes, que, ao que nos parece, quer fazer do Pibid um canal assistencial da escola básica, com o desejo de estabelecer, na medida do possível, a parceria colaborativa³⁰. Essa ideia de Pibid, como assistência às escolas e não mais como iniciação à docência, foi amplamente repudiada e discutida, principalmente, pelo Forpibid³¹, o que motivou a elaboração do Projeto

²⁸ Destacamos a produção de um *e-book* que traz uma análise do Pibid da UFSCar ao longo dos seus 10 anos de atuação.

BOZZINI, I. C.T. et al. (Org.). **Pibid UFSCar**: uma parceria colaborativa entre universidade e escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

²⁹ Essa afirmação do ministro da educação foi dada como exemplo pela professora Fernanda, quando ela nos diz sobre o papel do Pibid. Nesse caso, a partir da fala do ministro, ela afirma que uma política pública não pode ser resumida e avaliada apenas por esse critério. No caso do Pibid, ela cita a importância do Programa ao reorientar trajetórias que, para ela, é relevante no processo formativo. Além disso, destacamos que, um possível contra argumento à afirmação do ex ministro pode ser encontrada na textualização da professora Isabela, quando ela cita a apresentação de um trabalho pelo grupo da professora Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, no VI Encontro Nacional das Licenciaturas, ENALIC, em conjunto com o V Seminário Nacional do Pibid, IV Encontro Nacional de Coordenadores de Pibid e X Seminário Institucional do Pibid da PUC- Paraná, que ocorreu entre os dias 14 e 16 de dezembro de 2016, na PUC de Curitiba, estado do Paraná.

³⁰ Sobre isso, destacamos a fala da professora Isadora ao nos dizer que, no subprojeto Pibid/ Letras do campus de São Carlos, *nós também temos muitas atividades de formação, porque, afinal, o grande foco do Pibid, até agora, até junho de 2016 pelo menos, é o de iniciação à docência. Hoje, isso está sendo proposto de outra forma pela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, e infelizmente, seu foco será no conteúdo, mas a gente vai buscar não desvirtuar tanto os nossos subprojetos.*

³¹ Trata-se do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Forpibid, criado com o intuito de promover o diálogo entre coordenadores institucionais do Pibid, Capes e instituições.

de Lei 5180/2016 pelo Deputado Federal Francisco Lopes da Silva, o Chico Lopes (PCdoB-CE), já aprovada, que garante o foco de formação à docência, do Programa.

De todo o modo, a parceria colaborativa, no âmbito do Pibid da UFSCar, é um caminho possível para que a universidade possa se relacionar com a escola e vice-versa. Além disso, ela possibilita ações, em espaços formais e não formais³², que promovem articulação entre os participantes. Nessa perspectiva, o eixo articulador dessas ações, é a situação didática³³, que por sua vez, deve envolver, segundo o regimento interno e o Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, prioritariamente, os contextos de sala de aula e de outros espaços escolares e da comunidade³⁴. Apesar dos professores coordenadores entrevistados não falarem explicitamente sobre situações didáticas, entendemos que alguns trabalhos desenvolvidos e citados por eles possam ser exemplos de algo que vá ao encontro dessas situações. Como exemplo, citamos o trabalho com tertúlia literária dialógica e *fanzines*, apresentados pela professora Heloisa Sista; as oficinas de experimentação, citadas tanto pelo professor Alexandre quanto pela professora Clelia Mara; e as atividades de investigação junto à comunidade acerca da realidade em que vivem, citadas pela professora Juliana.

Assim, entende-se que a formação deve ser pautada em uma reflexão crítica, articulada e motivada por problemas *concretos*³⁵ do ensino, a partir dos quais é possível pensar sobre determinadas situações, discutir questões que são evidentes e aquelas que se escondem por detrás de certas ações, identificando assim, algumas das relações existentes. Defende-se, portanto, como forma possível de promover uma articulação entre teoria e prática, a necessidade

³² Esclarecemos que, no âmbito do Projeto Institucional, os espaços formais remetem às instituições de ensino, ou seja, universidade e escola, “no Núcleo de formação de professores, ou ainda em espaços considerados não formais, como o Centro de Divulgação Científica e Cultural, CDCC, localizado na USP da cidade de São Carlos, museus etc., através de seminários, estudos do meio, atividades interdisciplinares e outras” (PROJETO INSTITUCIONAL, 2013, p. 2-3).

³³ A Teoria das Situações Didáticas foi formulada por Guy Brousseau, educador matemático francês, em 1986 em sua tese de Doutorado intitulada “*Théorisation des phénomènes d’enseignement des mathématiques*”. O autor considera que uma situação didática é formada a partir das múltiplas relações pedagógicas estabelecidas entre professor, aluno e saber com o intuito de desenvolver atividades voltadas para o ensino e aprendizagem de um conteúdo específico. Além disso, uma situação didática ocorre quando há uma intenção (explícita ou não) de aproximar o trabalho do aluno com o de um pesquisador. Ressaltamos que a tese se encontra disponível em: <<https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/509225/filename/TheseetAnnexesGBA.pdf>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2016.

³⁴ O primeiro, busca relacionar ações docentes com a ambiência institucional do currículo enquanto que, o segundo, articular as práticas docentes com as de diferentes agentes educativos.

³⁵ O conceito de “concreto” descrito no Pibid da UFSCar, está respaldado nos estudos de Karel Kosik, filósofo marxista de origem tcheca (Gama; Sousa, 2011). Segundo (ZAGO, 2013, p. 112), a “dialética marxista pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela tenta-se perceber os diferentes elementos sociais como interligados a uma mesma totalidade”. Assim, quando isto não ocorre, forma-se o senso comum que tende a compreender as ações como desconectadas de suas condições históricas e sociais. Case ressaltar que, para nós, ao passo que práticas discursivas são produzidas em torno do discurso do Pibid da UFSCar, esse conceito de concreto, assim como outros, são, em determinados espaços e tempos, transformados, reelaborados ou mesmo esquecidos ao longo dessas práticas.

de criar mecanismos que propicie espaços de reflexão e estreite as relações entre licenciandos, professor da educação básica e pesquisadores.³⁶ Para isso, o Pibid da UFSCar trabalha sob a perspectiva de que é papel da universidade investir nas licenciaturas de modo que elas sejam “vistas” em primeiro plano e também convidar o aluno a humanizar-se pelo conhecimento; e, é papel da escola, criar movimentos de investigação e reflexão entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (SOUSA, 2012,). Logo, a escola é compreendida como espaço de investigação e o papel do professor é revisto no sentido de que não se trata de um executor de tarefas, mas de um agente ativo no processo, que pesquisa, pensa currículo, produz conhecimento, elabora e reelabora suas práticas.

Além dessa ação que, para eles, favorece a reflexão crítica no contexto formativo, o Pibid da UFSCar também pressupõe que a interdisciplinaridade seja um outro caminho capaz de possibilitar este movimento, propiciando, ainda, a valorização do *diálogo*, a autonomia do aluno, a pesquisa e a descentralização da figura do professor. Nessa direção, o Pibid desta instituição preza por atividades que sejam pensadas sob a ótica do “há de se educar para a dúvida e faz-se necessário transformar a insegurança num exercício do pensar, num construir” (SOUSA, 2012, p. 64). Com isso, entende-se que, a partir do *diálogo* entre os participantes das diferentes áreas do conhecimento, é possível promover espaços de reflexão a respeito do processo e do conteúdo disciplinar.

A ideia de *diálogo* é um dos princípios da interdisciplinaridade que, por sua vez, perpassa diferentes momentos do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar. Ele está pautado nos estudos de David Bohm³⁷ e, desse modo, não se trata simplesmente de uma conversação, mas de um modo de “compor e partilhar significados, evidenciar coerências em busca de entendimentos mais profundos acerca da nossa realidade e nós próprios” (ARAGÃO; NAVARRO, 2004, p. 111).³⁸ O trabalho interdisciplinar, como já sinalizado, está respaldado

³⁶ Nessa direção, ressaltamos que as professoras Juliana, Clelia Mara e Isadora dizem na direção de uma Educação Libertadora e Crítico-Transformadora, cujo alicerce é o pensamento de Paulo Freire. Sobre isso, destacamos a fala da professora Juliana, que demarca seu posicionamento sobre o trabalho de Paulo Freire e o conceito de Educação Libertadora do autor. Assim, ela nos diz que desenvolve, *junto aos pibidianos e às professoras supervisoras, um trabalho inspirado no pensamento de Paulo Freire, pautado na concepção da Educação Libertadora, que defende uma educação que seja problematizadora dos homens em suas relações com o mundo, que é algo que me acompanha desde a graduação, na Iniciação Científica, e que se prolongou no mestrado, no doutorado e no Pós-doutorado. Então, essa inspiração freireana, é o referencial teórico com o qual eu venho trabalhando como pesquisadora e, agora, como formadora de professores, eu também o tomo como norte. Claro que têm outros referenciais que eu utilizo, mas o pano de fundo é Freire.*

³⁷ Trata-se de David Joseph Bohm (1917-1992), físico estadunidense com cidadania brasileira e britânica. Bohm é reconhecido, principalmente, por seus trabalhos na área de Física Quântica. Entretanto, em seus últimos anos de vida, desenvolveu a técnica do Diálogo Bohm, que, para ele, seria a forma de *diálogo* que ajudaria a superar a fragmentação da sociedade.

³⁸ Ressaltamos que, os professores colaboradores entrevistados, não citaram Bohm. Entretanto, entendemos que este autor possa ter sido um disparador de práticas discursivas que contemplam uma ideia de diálogo que pode (ou

em, pelo menos, três princípios elencados por Ana Silvia Couto de Abreu³⁹: *diálogo*, agente histórico e educação e pesquisa.

O primeiro princípio envolve um *diálogo* genuíno em torno de uma realidade compartilhada que, para Sousa (2012), remete à Educação Libertadora. O segundo, refere-se a um sujeito capaz de transformar uma realidade social de modo coletivo e, o terceiro, a conceitos que se integram e dão continuidade um ao outro. Desse modo, Abreu (1997, p.19) nos diz que,

[...] o diálogo não pode existir entre aqueles que acreditam deter o conhecimento em um sentido absoluto e aqueles que acreditam pouco ou nada saberem. E sem diálogo, sem uma comunicação autêntica a respeito de uma realidade compartilhada, não é possível haver educação libertadora. Quanto mais o aluno aceita um papel passivo, mas ele vê a existência como algo dado. Portanto, será difícil perceber-se como agente histórico – alguém capaz de coletivamente transformar nossa realidade social.

Diante desses princípios que regem o trabalho interdisciplinar junto às escolas, desde o primeiro Projeto Institucional do Pibid da UFSCar até o atual, as ações previstas no Programa desta instituição vão ao encontro de seus seis eixos temáticos. Nessa direção, o Projeto Institucional entende que, se as atividades forem pensadas, elaboradas e praticadas dentro de alguns desses eixos, elas caracterizam-se como de cunho interdisciplinar. Os eixos estruturam-se do seguinte modo: E1 – discussões, reflexões e desenvolvimento de situações de aprendizagem e outros temas curriculares; E2 – fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade; E3 – desenvolvimento curricular; E4 – reflexões sobre a avaliação; E5 – sensibilização dos alunos para a aprendizagem e valorização do conhecimento; e E6 – abordagem das relações entre Educação e Trabalho.

A partir do que consta no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, entendemos que, as atividades voltadas para o E1, visam promover um *diálogo* entre licenciandos, professores e pesquisadores de modo a problematizar as situações de aprendizagem propostas. Além disso, preza-se pelo desenvolvimento de estratégias metodológicas como, por exemplo, oficinas e seminários, que devem ser elaborados a partir das discussões travadas em reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, ATPC, na escola e nos grupos colaborativos⁴⁰ formados na

não) ir ao encontro dessa apresentada pelo autor que, para Sousa (2012), é parte integrante da proposta interdisciplinar do Pibid da UFSCar. Sobre isso, destacamos que as professoras Heloisa Sista, Juliana e Isadora, trazem, em perspectivas distintas, noções acerca do diálogo como parte das ações que desenvolvem nos subprojetos que coordenam, a saber, Pedagogia/ São Carlos, Biologia/ Sorocaba e Letras/ São Carlos, respectivamente.

³⁹ Professora adjunta IV na UFSCar, junto ao DME e pesquisadora colaboradora no Laboratório de Estudos Urbanos da universidade de Campinas, Unicamp (Labeurb/Nudecri/Unicamp). Suas pesquisas permeiam temas como: discurso, políticas públicas, formação de professores, recursos educacionais e integridade na pesquisa.

⁴⁰Entende-se este grupo colaborativo como sendo um espaço que reúne pesquisadores, licenciandos e professores, nas dependências da universidade, para que seja feito o acompanhamento e avaliação das ações, bem como a discussão de referenciais teóricos.

universidade. No E2, encontram-se ações que promovem as atividades artísticas, culturais, esportivas, científica, dentre outras, que são voltadas à comunidade no entorno da escola. Já no E3, as atividades devem priorizar o estudo de situações didáticas em sala de aula e tecer um registro das sistematizações do processo. Para isso, os alunos devem analisar o material didático vigente (livro, caderno, apostila) e, com o intuito de promover atividades de leitura e escrita, eles precisam eleger diferentes gêneros textuais (texto, imagem, poesia) para realizar o registro das atividades.

No E4, as atividades devem ser pensadas de modo a promover reflexões sobre o que é avaliação, quais são seus objetivos, metodologias e repercussões. Com essas ações, espera-se que o aluno entenda a importância de suas tomadas de decisão e, ao mesmo tempo, possa vir a combater a política de desresponsabilização docente com relação à aprendizagem e avaliação dos alunos. As atividades voltadas ao E5, almejam a articulação entre os conhecimentos formais e não formais. Para isso, são estimuladas ações que promovam visitas a museus, feiras, o oferecimento de oficinas de Língua Portuguesa, Matemática, Leitura e Produção de Textos, minicursos, jogos nos intervalos de aula, dentre outras. Por fim, no E6, estão alocadas as atividades que visam relacionar a educação com o mercado de trabalho. Neste eixo, busca-se problematizar, junto aos alunos e professores, as relações de produção na sociedade contemporânea e suas relações com o conhecimento formal a partir de seminários, oficinas e palestras. Espera-se com estas atividades, que haja uma reflexão crítica sobre como organizar uma aula de modo que os conteúdos não sejam descontextualizados. Cabe ressaltar que, as ações previstas neste eixo, valorizam a relação escola-universidade-empresa, visando aproximar os profissionais de diversas áreas com os alunos da escola, de modo a convidá-los a conhecer suas instalações produtivas⁴¹.

Frente a estes pressupostos que, segundo os documentos oficiais do Pibid da UFSCar e artigos elaborados por partícipes da proposta, fundamentam o Projeto Institucional desta

⁴¹ A partir das práticas narradas nas textualizações e das nossas produções de significados para esses eixos temáticos, pudemos identificar que, exceto em relação ao eixo 5, que aborda o tema da avaliação, em todos os demais, pelo menos um de nossos colaboradores, possuem atividades que, para nós, vinculam-se aos eixos. Sobre isso, o trabalho com as Tertúlias Literárias Dialógicas mobilizado pela professora Heloisa Sisle, pode exemplificar uma ação vinculada ao eixo temático 1; as atividades junto à comunidade desenvolvidas pela professora Juliana com viés freireano, o trabalho com diferentes formas de manifestações culturais, da professora Elaine, o de fotos, como modo de se expressar e ensinar um conteúdo, desenvolvido pelo professor Estéfano e a atividade de levar os alunos da escola para conhecer o Serviço de Autônomo de Água e Esgoto, SAAE, de São Carlos, promovido pela professora Clelia, são exemplos de ações que, para nós, estão pautadas no eixo temático 2; a atividade *dez sacizinhos*, apresentada pela coordenadora de área do subprojeto da Pedagogia do campus de Sorocaba, pode ser considerada uma ação do eixo 3; a produção de um jornal da escola proposto pela professora Isadora, as *fanzines* desenvolvidas no subprojeto que a professora Heloisa Sisle coordena e a produção do Livro da Vida, coordenado pela professora Fernanda, são exemplos de atividades vinculadas ao eixo temático 4; por fim, entendemos que a visita dos alunos ao SAAE é uma ação que também pode estar integrada ao eixo 6.

instituição, nos questionamos sobre alguns pontos: que reflexão é essa? Que crítica é essa? Esse diálogo, é o de Bohn? Pelo que pudemos constatar, esses conceitos parecem disparar perspectivas. Entendemos que possa existir um desejo de que eles estejam vinculados às ações do Pibid da UFSCar, entretanto não percebemos um movimento em torno desses conceitos que pretenda sistematizar ou normalizá-los.

No decorrer das entrevistas, algumas delas, perpassaram essas temáticas, cada uma em uma direção que, ora parecia se aproximar do que é apresentado nos documentos ora não. Com isso, percebemos que as práticas discursivas⁴² que dizem, constituem, produzem, transformam e modificam o discurso em torno do Pibid da UFSCar, são também quem o coloca em movimento. Por isso, não temos entendido essas diferentes perspectivas em torno de um conceito apresentado nos documentos oficiais ou mesmo a ausência deles nas entrevistas, como algo contraditório ou uma fragilidade do Pibid desta instituição, ao contrário, essa pluralidade nos permite entender o programa na UFSCar em movimento, se constituindo junto àqueles que, de algum modo, se relacionam com ele.

Nesse sentido, entendemos que a reflexão e a crítica indicadas, tanto nos documentos quanto nas entrevistas, como fundamentais no processo formativo dos licenciandos, vão ao encontro da ideia de *diálogo*, base da interdisciplinaridade, que, por sua vez, contribui para a metodologia da parceria colaborativa. Ou seja, essas noções estão amplamente interligadas. Assim, ao retomarmos o que é *diálogo* para Bohn, vemos que o autor defende como sendo o *jogo livre* do pensamento, ou seja, um “instrumento valioso de entendimento das nossas formas de pensar e agir, e de correção da incoerência, tão presente, atualmente, nas nossas relações” (ARAGÃO; NAVARRO, 2004, p. 111). Isso porque, para o autor, nós nos constituímos dialogicamente e o pensamento, parte deste processo, tem sido o problema dos seres humanos. Para ele, o fato de não capturarmos a realidade, essencialmente, é consequência de falhas no modo como o pensamento opera. Quando percebemos algo, nosso pensamento tende a criar separações e categorizar. Depois, analisamos essas categorias como se elas fossem independentes, ou seja, as descontextualizamos. Esse movimento, gera confusões a respeito da realidade, o que, em sua teoria, diz ser as falhas do pensamento. Nessa direção, Bohn entende que há uma capacidade, vinculada à atenção, que torna nosso pensamento mais habilidoso e diminui as incoerências. Com isso, é possível sair deste *jogo falso* do pensamento, que nos fornece garantias fixas, conhecimentos cristalizados, emoções imutáveis e entrar num *jogo*

⁴² Temos assumido que as práticas discursivas vão além do ato da fala. Para nós, elas moldam o nosso modo de ver, produzir, compreender e falar sobre as realidades que criamos.

livre, que cria significados novos, pensa criativamente, constrói caminhos e é capaz de mudar a sociedade.

Frente a isso, para nós, a reflexão e a crítica, são caminhos pelos quais deixamos o *jogo falso* e entramos no *livre*. Apesar do Projeto Institucional não apresentar explicitamente a noção de reflexão que assumem, Gama e Sousa (2011), ao dizerem do papel das narrativas no Pibid, nos dão indícios sobre o que seria esse processo reflexivo. Segundo as autoras, a partir dos estudos de Mizukami (2006), a reflexão seria o momento em que o aluno se coloca a pensar e questionar seu exercício profissional. Além disso, nas textualizações, alguns dos nossos colaboradores citam referenciais teóricos que nos permitem criar uma ideia do que seria a reflexão para eles⁴³.

Assim, o Pibid da UFSCar foi pensado e estruturado de modo a promover uma formação que valoriza o compartilhamento de vivências, conhecimentos, o diálogo com o outro e a criação de um elo entre os envolvidos com o Programa. É forte, para nós, o fundamento de um Projeto Institucional que pauta a formação dos licenciandos, alunos da escola básica, professores e pesquisadores, em um processo democrático, que entende “a educação como atividade histórica e social, intrinsecamente política e problemática” (DUARTE; SILVA, 2011, p. 24). E por isso, pensa em ações contextualizadas e as conduz de modo a provocar transformações na comunidade, na escola, no estudante, na prática docente, no modo como os sujeitos se percebem inscritos em uma realidade e assim por diante. De acordo com a proposta, parceria colaborativa, *diálogo* e reflexão, são ferramentas e veículos que conduzem a essa formação.

A partir desses pressupostos que, de acordo com o Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, as textualizações e os trabalhos de Gama e Sousa (2011) e Sousa (2012, 2018), caracterizam e, de certo modo, regem o Pibid desta instituição, no início, em 2009, o Programa contemplou as quatro áreas identificadas como problemáticas em relação à possível falta de professores (Biologia, Física, Química e Matemática) e firmou parceria com oito escolas públicas de Ensino Básico, 7 estaduais e uma municipal. Participavam desse primeiro

⁴³ A professora Juliana, por exemplo, afirma trabalhar respaldada em Paulo Freire. Com isso, podemos supor que sua noção de reflexão é a de que se trata de um movimento que se dá entre o fazer e o pensar, ou seja, o sujeito pensa para realizar determinada ação e sobre ela. As professoras Isabela e Elaine, citam Zeichner como sendo o autor que as inspiram em relação ao processo reflexivo na formação docente. Nessa direção, entendemos que a reflexão seria o processo de questionar-se, olhar para, desvelar relações e identificar ideologias que fazem parte da profissão docente. Desse modo, a reflexão seria um modo de ir além do evidente e do que opera em senso comum. A professora Clelia, por sua vez, cita Schön o que, para nós, indica que ela entende a necessidade de pensar e questionar-se antes de propor uma atividade, durante a ação e depois dela. Por fim, destacamos que a professora Isadora não trabalha com a noção de reflexão. Em sua textualização, ela diz que opta por dizer de uma prática dialogada, sendo o diálogo entre os pares, base para o processo formativo.

movimento, os campi de São Carlos e Sorocaba. Com o lançamento de um novo edital, no segundo semestre de 2009⁴⁴, a UFSCar ampliou seu projeto e passou a contemplar o campus de Araras e as licenciaturas em Letras, Pedagogia, Educação Musical e Educação Física. Com a abertura de outro edital, no final de 2010⁴⁵, novamente a universidade estendeu suas ações e criou subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura em Educação Especial, Pedagogia a distância e Filosofia.

Enfim, o projeto que vigorou na universidade até 2017⁴⁶ e a partir do qual criou-se o cenário investigativo desta pesquisa, é intitulado “*Parceria Colaborativa entre Universidade e Escola: contribuições para a formação de professores*”. Trata-se de uma continuidade e ampliação das propostas anteriores. Nesse cenário, o desenvolvimento do projeto se deu em 19 escolas (municipais e estaduais), sendo uma delas rural, contemplando 7 municípios do interior paulista. Vinculado ao campus de Araras, havia 8 escolas; ao de São Carlos, 7, sendo que, uma delas, fica em Jales⁴⁷; o campus de Sorocaba, atuou em 4 municípios, São José dos Campos⁴⁸, Salto de Pirapora⁴⁹, Sorocaba e Votorantim⁵⁰, com uma escola em cada.

As escolas participantes foram, em geral, de Ensino Fundamental e (ou) Médio e Educação de Jovens e Adultos, EJA⁵¹. Elas foram apresentadas no Projeto Institucional desta instituição, como bem equipadas, com a presença de computadores, bibliotecas e corpo docente qualificado. Além disso, encontravam-se envolvidas em outros Programas do governo, tais

⁴⁴ Trata-se do edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID, de setembro de 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

⁴⁵ Trata-se do edital nº001/2011/CAPES, de dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

⁴⁶ Trata-se do edital nº 061/2013 que previa ações para os anos de 2014 e 2015, porém, foi prorrogado por mais dois anos. Desse modo, em 2017, serão finalizadas as atividades deste projeto. Ressaltamos que, em 2018, o Pibid da UFSCar participou do Edital nº 07/2018 da Capes e foi contemplado. Com as atualizações realizadas, o programa desta instituição passa a contar com subprojetos nas áreas de Biologia, Ciências, Educação Física, Filosofia, Física, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química. Além disso, a coordenação institucional passou a ser de responsabilidade da professora Renata Prenstteter Gama, docente do Departamento de Metodologia de Ensino - DME, da UFSCar campus de São Carlos.

⁴⁷ Município distante aproximadamente 587 quilômetros da capital do estado de São Paulo.

⁴⁸ Município distante aproximadamente 90 quilômetros da capital do estado de São Paulo.

⁴⁹ Município do interior paulista, localizado a 121 quilômetros da capital do Estado.

⁵⁰ Município do interior paulista, distante aproximadamente 100 quilômetros da capital paulista.

⁵¹ Sobre isso, a coordenadora de área do subprojeto da Pedagogia do campus de Sorocaba relata que, para ela, que trabalha em uma escola de Educação Infantil, há desafios e dificuldades em trabalhar interdisciplinarmente no Pibid. Segundo ela, a distância entre os níveis de ensino e conteúdos abordados, dificultam que ações sejam pensadas junto a outros subprojetos do campus.

como o Mais Educação⁵² e o Observatório da Educação, Obeduc⁵³. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, variava entre 3,4 e 4,9, quando a meta estabelecida pela secretaria estadual de educação, era de 5,1. O projeto contou com subprojetos distribuídos entre 10 áreas do conhecimento: Biologia, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras-Espanhol, Matemática, Pedagogia (presencial e a distância) e Química. Abaixo, nas tabelas 1 e 2, é possível observar dados quantitativos do Pibid da UFSCar⁵⁴.

Tabela 1 – Números do Pibid da UFSCar

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Escolas parceiras	8	10	15	15	19	19	19	19	17	16
Licenciandos	65	213	260	260	260	451	416	386	395	333
Professores supervisores	9	28	48	48	37	87	77	67	66	52
Coordenador de área	5	13	17	17	21	38	34	35	33	29
Coordenação de gestão	-	-	-	2	2	4	4	4	3	3
Coordenador Institucional	Maria do Carmo					Maria do Carmo e Bárbara	Bárbara e Isabela	Isabela	Isabela	Renata

Fonte: arquivo pessoal.

Tabela 2 – Área de subprojetos e campi vinculado referentes ao Edital de 2013

Áreas com subprojetos vinculados	Campi com subprojeto na área
Biologia	Araras
	São Carlos
	Sorocaba
Educação Especial	São Carlos
Educação Física	São Carlos
Física	Araras
	São Carlos
	Sorocaba
Geografia	Sorocaba
Interdisciplinar	Araras
	Sorocaba
Letras-Espanhol	São Carlos
Matemática	São Carlos

⁵² Programa criado em 2007, por iniciativa do MEC, com o objetivo de gerar impactos positivos na aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, nos alunos do Ensino Fundamental, via ampliação da jornada escolar.

⁵³ Trata-se de uma parceria, firmada em 2006, entre Capes, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep, e *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Secadi*, cujo objetivo é fomentar estudos e pesquisa voltados à Educação.

⁵⁴ Ressaltamos que esses números podem variar, principalmente os referentes ao ano de 2018, visto que a proposta está em andamento. As informações que compõem a tabela, foram obtidas a partir da análise apresentada por Bozzini et al (2018) e do relatório de pagamento de bolsas emitido pela Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: dezembro de 2018.

	Sorocaba
Pedagogia	Jales – polo UAB
	São Carlos
	São José dos Campos – polo UAB
	Sorocaba
Química	Araras
	São Carlos
	Sorocaba

Fonte: arquivo pessoal.

A tabela 1 oferece uma visão geral da atuação do Pibid da UFSCar. Nela, é possível identificar os dados referentes ao número de bolsistas que atuaram/atua no projeto. Cabe esclarecer que a figura do coordenador de gestão surgiu no Pibid a partir de 2012 e por isso, ele não consta nos anos anteriores. Nessa mesma direção, a redução no número deles de 2016 para 2017, segundo a professora Isabela, ocorreu porque o subprojeto do curso de Pedagogia dos polos UAB, foi concluído. Além disso, destacamos que nos últimos anos, após a saída da professora Maria do Carmo, houve uma movimentação de coordenadores institucionais entre os três campi: em Sorocaba, onde atuou a professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, em Araras, com a professora Isabela Custódio Talora Bozzini e, atualmente, com o Edital de 2018, a coordenação retorna para o campus de São Carlos, com a professora Renata Prenstteter Gama. Este movimento é intencional, uma vez que, com ele, os três campi em que o Pibid atua puderam vivenciar a coordenadoria institucional e assim, trabalhar com as questões gerenciais e burocráticas.

Há de se considerar o “salto” positivo de licenciandos envolvidos entre os anos de 2013 e 2014. Este fato é reflexo do processo de democratização em que o Pibid, como um todo, passou, ou seja, houve abertura de editais que contemplavam mais áreas do conhecimento, instituições de ensino de diferentes naturezas (federais, estaduais, privadas, filantrópicas, ...) e aumento do número de bolsas financiadas. Em meio a este movimento, o Pibid da UFSCar reelaborou seu Projeto Institucional, que passou a contemplar mais cursos, docentes, licenciandos e pesquisadores. Do período de 2014 até os dias atuais, o que se percebe são mudanças no número de licenciandos, supervisores e coordenadores. Isso se dá, possivelmente, pelo contexto de crise política, econômica e social a que estamos imersos e que refletem fortemente na educação, nas políticas educacionais, inclusive no Pibid.

Além disso, Bozzini et al (2018) destaca, ao tecer uma análise sobre o Pibid da UFSCar, outros fatores que contribuíram na direção destes números, a saber: mudanças nas direções e coordenações das escolas básicas; perda de professores supervisores por conta de exonerações, remoções e aposentadorias; de bolsistas de iniciação à docência por transferência de curso, desistência (do curso ou do programa) e participação em outras propostas da instituição; e de

professores coordenadores, por passarem a atuar em outros programas, cursar o doutorado ou pós-doutorado ou mesmo que perderam suas turmas devido aos cortes de bolsas.

Em relação à tabela 2, ela nos dá um panorama dos campi em que os subprojetos, por área, estão alocados. Observa-se que o número de subprojetos é inferior ao de coordenadores de área. Isso se dá devido ao fato de que, segundo a Portaria nº 096 de 2013, os subprojetos poderiam conter, no mínimo, um coordenador de área. Para que fosse aprovado mais de um, cada um deles deveria respeitar o artigo 31, parágrafo 1, desta mesma Portaria, que prevê que cada coordenador de área pode orientar, no mínimo, 5 alunos e, no máximo, 20.

Logo, em alguns casos, há mais do que um coordenador em um mesmo subprojeto. Nessa direção, ressaltamos que, apesar desses pesquisadores estarem vinculados ao mesmo subprojeto, não necessariamente atuam na mesma escola, partilham dos mesmos referenciais teóricos ou desenvolvem as mesmas atividades. Nossos depoentes sinalizam para o fato de que cada coordenador possui autonomia para organizar seus horários, criar a dinâmica das reuniões, elencar pontos de discussão interna e desenvolver as atividades no interior do subprojeto em que atua. Estas por sua vez, devem, obrigatoriamente, estar vinculadas aos eixos temáticos do Projeto Institucional e atentas aos seus princípios da parceria colaborativa e da interdisciplinaridade.

Essa configuração toda do Programa, vem acompanhada, como dito anteriormente, por uma proposta de trabalho em torno das narrativas⁵⁵, mais especificamente, dos portfólios, relatórios e diários, como indicam os documentos oficiais do Pibid da UFSCar, que defendem a importância da escrita como um modo pelo qual os alunos possam registrar, sistematizar e refletir sobre as ações ocorridas. Entende-se que, via práticas de escrita, pode-se perceber e pensar questões que são características da fase inicial da carreira docente, principalmente no que diz respeito aos sentimentos de descoberta e sobrevivência⁵⁶. Também defendem que, os

⁵⁵ Destacamos que, alguns colaboradores, consideram as narrativas para além do trabalho com portfólios, diários e relatórios. Para o professor Alexandre, por exemplo, a narrativa significa saber ler e escrever, ou seja, expressar-se, sobretudo, textualmente. As professoras Juliana e a coordenadora do subprojeto da Pedagogia de Sorocaba entendem a oralidade também como sendo exemplos de narrativa, pois ela permite que histórias sejam contadas. O professor Estéfano, respaldando-se em Bruner, e a professora Elaine, entendem que a narrativa são modos de expressão e por isso, consideram que fotografias, vídeos, desenho e as diferentes formas de manifestações culturais, são formas narrativas. Sobre isso, a professora Elaine comenta que ela considera todas essas possibilidades, mas que, no Pibid e no curso de licenciatura em si, em geral, ela mobiliza mais as narrativas escritas uma vez que, para ela, os alunos ainda têm dificuldades de compreender essas outras formas e sentem-se seguros na produção textual.

⁵⁶ Estas ideias estão respaldadas nos estudos referentes às fases da carreira docente de Michael Huberman (1990). Para este autor, os professores, ao ingressarem na carreira docente, passam por ciclos que não são lineares e podem não ser aplicáveis a todos os docentes, mas que, de modo geral, são observados em grande número deles. Huberman nos apresenta cinco ciclos: início de carreira, que pode durar até o terceiro ano da prática profissional; a estabilização, que compreende o período entre o quarto e sexto ano de carreira; a diversificação e experimentação, entre o sétimo e vigésimo quinto ano de serviço; a serenidade e distanciamento, entre o vigésimo quinto e trigésimo

processos de *ser* e *tornar-se*, presentes na escrita da narrativa, permitem “entrelaçar a vida pessoal e profissional do professor nos espaços formativos, trazendo ao tempo presente do narrador e protagonista sua trajetória e suas perspectivas” (GAMA; SOUSA, 2011, p.138).

A partir da escrita, é possível “congelar” o tempo em que as ações se deram e assim, questioná-las, avaliá-las e repensá-las de modo a promover uma reflexão distanciada do exercício profissional, que favorece um olhar global dos fatos. Desse modo, entende-se que o processo formativo, quando mediado pela escrita, pode promover uma aprendizagem que articula “em diferentes contextos, tempos e interações, vários conhecimentos relativos ao saber ser, saber fazer e saber conduzir-se” (FREITAS, 2006, p. 276).

Ao analisar o modo como estas escritas são mobilizadas pelos professores coordenadores entrevistados e como elas são descritas no Projeto Institucional e no Regimento Interno do Pibid da UFSCar, percebemos uma pluralidade de sentidos e intenções. Fato este, que não nos incomoda, ao passo que, para nós, isto possa estar atrelado aos significados que nossos colaboradores produzem para as narrativas e por entender que elas são conduzidas no interior de suas práticas e, por isso, trazem consigo marcas de quem orienta a produção da narrativa. Assim, por vezes, notamos que elas ora assumem papel formativo ora avaliativo, no sentido de acompanhar tanto o trabalho desenvolvido pelos bolsistas quanto o andamento das atividades dos subprojetos. Além disso, cabe destacar que essas intenções não são excludentes. Há quem aborde essas e outras possibilidades como, por exemplo, a pesquisa. Quem dita quais serão as intenções é quem trabalha com elas.

Nos parece que, no âmbito do Pibid da UFSCar, as narrativas são muito convenientes ao movimento do Programa desta instituição, pois elas dizem sobre diferentes aspectos que permitem desde que elas sejam tomadas como fontes para contar, avaliar e regulamentar o Pibid da UFSCar, até como ferramenta capaz de revelar possibilidades, fragilidades e limitações do processo formativo. Apesar da dimensão formativa aparecer com destaque nas entrevistas e nos documentos, entendemos que, de certo modo, as narrativas são também tomadas como veículos a partir dos quais processos burocráticos são otimizados.

Nessa direção, se tomarmos, por exemplo, o portfólio de um aluno, teremos que, para ele, a escrita pode ter sido um instrumento de autoformação, de registro e organização de suas práticas. Para o coordenador de área, este mesmo portfólio representa uma ferramenta formativa tanto para o aluno quanto para o professor da escola básica e ele mesmo, na medida em que possibilita refletir sobre as ações desenvolvidas, aprimora a escrita acadêmica e o uso da língua

quinto ano da atuação docente; e, por fim, o ciclo de contração, descompromisso e desinvestimento, que acompanha os professores a partir do trigésimo quinto ano de carreira à aposentadoria.

portuguesa. Por outro lado, pode ser também, instrumento avaliativo, por permitir que o coordenador acompanhe alguns dos passos de seus alunos. A CAP, por sua vez, toma o portfólio como um dos instrumentos de avaliação dos subprojetos, já que é possível acompanhar se o que está narrado, cumpre ou não com as propostas que se inserem no Projeto Institucional. Já no âmbito da Capes, estas escritas dizem sobre o trabalho das instituições, os impactos na formação e na educação básica, ou seja, apresentam um panorama da educação nos lugares em que há Pibids atuando, permitindo a criação de estratégias de ações e políticas públicas.

Diante das potencialidades da escrita, já partindo do pressuposto de que ela é fundamental para a formação docente, desde o início, o Pibid da UFSCar propõe a escrita de portfólios e relatórios. Primeiramente, pensou-se nos portfólios, porque, para os docentes do DME e aqueles que estavam envolvidos com a disciplina de Estágio, esta forma de narrativa representava uma escrita diferente dos relatórios que eram trabalhados nas disciplinas de Estágio, independente do aluno ser ou não bolsista⁵⁷. A ideia era proporcionar outro movimento. Alguns dos nossos colaboradores entendem que os relatórios de estágio são mais descritivos e o tempo disponível para se trabalhar com eles, não permite o movimento do questionar-se, que leva à reflexão. No Pibid é diferente. O contato com a escola e com os professores (supervisor e coordenador) é mais intenso, o tempo de inserção e discussão é maior, o que permite estender o trabalho e atuar pontualmente em questões que, para o coordenador, sejam relevantes ao processo formativo. Esses portfólios, para eles, eram o caminho para que os alunos pudessem pensar sobre a própria escrita e olhar para a escola de modo menos óbvio, enxergando para além do senso comum.

Assim, no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, ficou demarcada a produção, por parte dos alunos de licenciatura apesar de que, em alguns subprojetos, como o coordenado pela professora Fernanda, o supervisor também produz, escritas reflexivas, no formato de portfólio e de relatórios científicos. Este último, para nós, ao enfatizar o caráter “científico”, parece descrever um lugar específico para reflexões sobre o conteúdo da disciplina em que está vinculado o subprojeto. Ao mesmo tempo, quando se analisa as propostas dos subprojetos, que se encontram anexados aos Projeto Institucional, nenhum deles traz o termo “relatório científico”, somente relatório e, assim como os portfólios, com diferentes objetivos que vão desde serem tomados como base para a produção dos portfólios até como produção de dados

⁵⁷ Segundo a professora Maria do Carmo, foi ao encontro desse desejo em propor uma escrita diferente do que já ocorre na disciplina de estágio, que eles propuseram a escrita dos portfólios, a partir dos trabalhos desenvolvidos pela Idália Sá-Chavez em Portugal. Além disso, segundo a professora, iniciar o Pibid da UFSCar já com a prática de escrita, contribuiu para que eles fossem se aproximando e conhecendo os limites e dificuldades da parceria colaborativa.

para a página oficial do Pibid da UFSCar⁵⁸. Os diários, por sua vez, são mobilizados e apresentados nas propostas de subprojetos e respondem a uma exigência do Regimento Interno, que prevê a obrigatoriedade dos portfólios, diários e relatórios, mas não constam no Projeto Institucional.

Como o Regimento Interno surge junto com a CAP, em 2014, posteriormente à proposta do Projeto Institucional submetido ao edital de 2013, somente os subprojetos puderam ser repensados de modo a contemplar essa exigência da comissão. O diário, para eles, deve abarcar todas as atividades que estiverem descritas nos portfólios, nos relatórios e outras, ou seja, deve ser uma escrita ampla, detalhada, sobre tudo o que é desenvolvido pelos alunos, não só em relação às atividades da escola, mas também congressos, oficinas, minicursos que participam, textos que publicam e eventos que organizam. Pelo Regimento, essas escritas devem ser acompanhadas pelos coordenadores e supervisores.

Os portfólios, no Pibid da UFSCar, seguem um modelo que, segundo os participantes, não é obrigatório, mas todos se pautam nele e o implementam. Há itens direcionadores. Cada coordenador tem autonomia para trabalhar com base nestas orientações ou não. No Projeto Institucional, o portfólio se divide em dois momentos: descritivo e interpretativo ou, totalmente reflexivo, como afirma uma de nossas colaboradoras. Cada um deles, com duas etapas: descrição detalhada das atividades realizadas pelo bolsista e observações relevantes referentes ao espaço escolar, dizem da parte descritiva; e escolha justificada de um episódio vivenciado na escola e uma discussão em torno dela junto com referenciais teóricos, caracterizam o momento interpretativo. Essa escrita tem caráter formativo e, para alguns, ela também permite que seja feita uma avaliação formativa, no sentido de que possibilita acompanhar os processos e intervir de forma pontual.

É de responsabilidade dos coordenadores, cuidar destas escritas. Cada um deles possui estratégias distintas para corrigir e trabalhar com os alunos. Alguns se prendem às questões gramaticais, já que eles entendem que é um dos objetivos do Programa e uma exigência da Capes, cuidar e criar estratégias que possibilitem o desenvolvimento da leitura e escrita; outros orientam em relação ao uso correto das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, que, segundo eles, não se trata de uma obrigação da Capes, mas, de certo modo, a UFSCar se compromete com essa formação em relação à escrita acadêmica; há quem opte por sugerir e questionar algumas afirmações, para que o aluno pense sobre o que escreveu; tem coordenadores que promovem discussão individual e particular, enquanto outros preferem

⁵⁸ O site encontra-se desatualizado desde 2014. Seu acesso está disponível em: <<http://www.pibid.ufscar.br/site/page/56>>.

discutir estes textos em reuniões ou fazem os dois movimentos, individual e coletivo ou nem fazem; enfim, as práticas e objetivos, são diversos no interior dos subprojetos, mas, para a CAP, trata-se de uma forma de avaliar e acompanhar a gestão do coordenador.

Em relação ao modo como tem sido criado os portfólios e realizadas algumas correções, há casos em que o portfólio é tomado como um catálogo sobre todos os trabalhos realizados, no sentido do *marketing* mesmo, tal como acontece em empresas e, ao mesmo tempo, dito que é lugar de reflexão e questionamentos. A nós não ficou claro como se dá o movimento reflexivo nessa escrita. Entendemos que a narrativa tem o potencial para abarcar esses e outros objetivos, mas em que medida, um não acaba interferindo no outro de modo que ela acabe se transformando em mais um relatório de atividades?

Há uma pluralidade de mobilizações que, a nosso ver, tendem a não ser decorrentes apenas das diferentes perspectivas, mas também das exigências impostas pela CAP, que, segundo alguns professores coordenadores entrevistados, burocratizou o trabalho no interior dos subprojetos e impôs ações, sem que discussões fossem realizadas. Apesar de ser formada por membros do Pibid, ao assumir o poder de avaliar e acompanhar, a CAP parece se distanciar, em algumas ações, dos princípios do *diálogo*, da interdisciplinaridade e da parceria colaborativa, que são fortes no Pibid. Ou seja, traz à tona, a ideia de hierarquia e submissão. Essas formas de agir da CAP, para as professoras Heloisa Sisle e Clelia, tem limitado, engessado e diminuído as possibilidades do Pibid no interior da UFSCar. Frente às imposições, os docentes, principalmente os novos, sentem-se perdidos em relação ao que se espera da escrita do portfólio. Assim, uma pluralidade de ideias, conceitos e mobilizações, muitas vezes, distantes da proposta de possibilitar movimentos reflexivos na formação, são criados.

Os relatórios, por sua vez, nos passam dupla compreensão, o que, para nós, também traz diferentes perspectivas e mobilizações no âmbito dos subprojetos. No Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, consta a sugestão de escrita de relatórios acadêmicos, o que não é explorado no decorrer do texto. Por conta disso, entendemos como sendo a descrição detalhada de todas as atividades acadêmicas pelas quais o licenciando passou, incluindo a descrição do tempo em que esteve na escola e em que situações. Já no Regimento Interno, consta que essa escrita deva ser coletiva, produzida, na escola, com a participação dos supervisores, coordenadores e alunos. Deve-se incluir todas as atividades realizadas no semestre e uma reflexão geral sobre elas. Assim, por um lado a escrita parece ser individualizada e pontual, por outro, coletiva e reflexiva. Contudo, há ainda quem as mobiliza de forma articulada. Com isso, percebemos que o Pibid da UFSCar foi, a partir da CAP, criando critérios, normas, diretrizes, que, algumas delas, vão de encontro ao que se propunha na proposta inicial. Isso, a nosso ver, é um dos pontos que têm

incomodado nossos colaboradores. É perceptível a frustração deles em perceber que a precarização do Pibid não está somente na Capes, mas na própria instituição que se fechou e trouxe à tona as relações de forças, que, no início, eles tentavam combater ou, pelo menos, minimizar.

Pelo que pudemos constatar, em geral, os docentes solicitam para que os licenciandos mantenham um registro de todas as atividades realizadas na escola, quais foram os resultados percebidos, as dificuldades e uma sistematização dos horários em que esteve presente em sala de aula, em reuniões de ATPC, planejamento, participação em eventos, minicurso, *workshop*, dentre outras atividades acadêmicas. Com esses dados, alunos, coordenadores e supervisores que atuam na escola se reúnem e preenchem o relatório. Há um modelo, criado pelo Pibid da UFSCar, com itens relacionados aos eixos temáticos do Projeto Institucional. A ideia é que o relatório conste quais foram os eixos contemplados com as ações, uma breve descrição das atividades e um espaço comum aos coordenadores e supervisores, para que façam suas reflexões. Ressaltamos que há casos em que existe mais de um subprojeto vinculado à escola e, como o relatório é único, todos se reúnem para preencher o documento.

O relatório parece⁵⁹ ter o objetivo de mapear, avaliar os subprojetos e constatar possíveis impactos na educação básica. Por mais que haja um espaço, para coordenadores e supervisores, voltado à reflexão, esta, para nós, não nos parece ter intenções formativas, mesmo que, ao preencher e pensar sobre a escrita, eles possam vir a se formar. Os objetivos deste movimento, ao que pudemos perceber, é burocrático, de levantamento de dados e, neste caso, os comentários dos docentes e pesquisadores, ajudam a fundamentar uma possível análise sobre os resultados apresentados. Isso nos faz sentido, principalmente, ao analisarmos o Regimento Interno, que prevê a avaliação do Pibid da UFSCar pela CAP, via relatórios, e quando os professores coordenadores entrevistados dizem que os relatórios são documentos que devem ser enviados para a CAP, para que ela os aprove e encaminhe ao MEC.

Por outro lado, ressaltamos que, para nós, o primeiro plano dos relatórios pode dizer sobre isso, entretanto, percebemos também que, ao passo que eles anunciam essas informações, passam a denunciar fragilidades, descasos e dificuldades que acometem a Educação brasileira. No decorrer das entrevistas, alguns professores, ao dizer de sua mobilização de narrativas ou do Pibid da UFSCar ou do subprojeto que coordenada, nos deu indícios de que eles percebem

⁵⁹ Ressaltamos que, tanto os documentos oficiais quanto as textualizações não dizem explicitamente que esse é um objetivo do relatório, entretanto, a partir da análise que tecemos dos dados, entendemos que há indícios de que esse possa ser um dos objetivos do uso do relatório.

essas outras visões não só com os relatórios, mas também com os portfólios, relatórios e outras ações citadas.

Os diários, por sua vez, pelo Regimento Interno, devem contemplar, como já sinalizado, todas as atividades que estão presentes nos portfólios e relatórios bem como aquelas que não foram sistematizadas nestes movimentos de escrita. Eles devem ser acompanhados e corrigidos pelos coordenadores e supervisores. Em geral, pelo que pudemos perceber nas entrevistas, a correção e supervisão dos diários estão a cargo dos supervisores. Essa postura parece estar pactuada entre os coordenadores de subprojetos. Eles afirmam não ser possível fazer esse acompanhamento, porque os subprojetos, em geral, possuem muitos alunos, o que inviabiliza o processo, visto que eles também precisam cuidar de questões administrativas que envolvem prestações de contas e planejamento financeiro.

No interior de cada subprojeto, há diferentes mobilizações para os diários: escritas semanais, mensais, reflexivas, descritivas, individuais, coletivas e assim por diante. Apesar de utilizarem o mesmo rótulo, “diário”, fica evidente a polissemia da palavra e com isso, suas diferentes abordagens que, nem sempre, são correlatas. Para nós, as exigências impostas, principalmente, pela CAP, diminuem a potencialidade da proposta dos portfólios, diários e relatório. Apesar de o discurso indicar fortemente o caráter formativo, nem sempre, por diferentes fatores como, por exemplo, o excesso de afazeres, as diferenças entre o calendário da escola e o da universidade e o grande número de bolsistas sob orientação de um mesmo docente, essas práticas são intencionalmente direcionadas à formação, elas se multiplicam em outras direções.

Os portfólios parecem ser a ferramenta eleita pela maioria dos coordenadores para, a partir da escrita, acompanhamento, correções e questionamentos, possa se fazer um trabalho voltado para a formação crítica e reflexiva dos bolsistas. Os diários, são, para nós, uma sistematização das atividades do licenciando. Nos remete à ideia de um documento no qual eles explicitam seu cotidiano como licenciandos e participantes do Pibid. A partir disso, cria-se um registro, burocraticamente pensando, sobre as ações do subprojeto e perfil do licenciando que está envolvido no Programa. Não há, em geral, uma atividade entre professores e alunos, que tenha por objetivo discutir pontos que são narrados nos diários. Há casos em que somente o supervisor realiza a leitura do documento e outros em que os coordenadores de área, entendem que basta saber se a narrativa foi produzida ou não, o que nos traz indício de que a prática é exercida por conta da exigência da CAP. Por fim, os relatórios são, para nós, modos de produzir dados em relação ao Pibid da UFSCar e sobre o que o envolve e é envolvido por ele. A partir dele, há um registro sistemático das ações e dos reflexos dela nas escolas parceiras. Este

documento é a base para que o coordenador institucional elabore o relatório que deve ser encaminhado anualmente para a Capes.

Diante disso, a imagem que criamos de um Pibid da UFSCar vai ao encontro de uma proposta que, desde o início, parecia almejar um Projeto que fosse democraticamente pensado e executado. A parceria colaborativa, caracteriza essa postura e é vista como um dos modos pelos quais se possa ultrapassar o ranço que se tem sobre a relação estabelecida entre universidade e escola básica. A interdisciplinaridade, por sua vez, diz de um modo de agir que vai ao encontro da parceria colaborativa e do espírito democrático. Articular ações e pensar a formação de professores de modo integrado com diferentes áreas, aponta para a importância do diálogo com outro, conhecer suas práticas, vivências e assim, questionar-se junto a estas novas vivências e repensar, por exemplo, práticas formativas dentro de cada especialidade. Junto a estes movimentos, acrescenta-se a intenção de formar professores críticos, que sejam investigadores de suas práticas e colaborem com ações que possam transformar a comunidade em que se insere.

O Pibid da UFSCar, a partir do que construímos dele, foi (e busca se manter sendo) um Programa efervescente, repleto de ideias e posturas que almejam romper com paradigmas historicamente construídos, com relações de poder já instituídas e, por vezes, naturalizadas dentro e fora da academia, pensar uma formação contextualizada e que apresentasse aos licenciandos seu futuro ambiente de trabalho, alguns dos desafios e prazeres. Enfim, um Programa que busca por estas particularidades, provavelmente, por desejo dos docentes do DME, que, em geral, estão envolvidos com disciplinas de Prática de Ensino, Estágio e se relacionam, de algum modo, com a escola básica.

O Pibid foi (e é) uma possibilidade de firmar, institucionalmente, propostas de ações conjuntas entre estas instituições. Desse modo, tem-se a garantia do fomento, o que é de extrema relevância para o desenvolvimento de propostas, independente da natureza dela. Atividades que eram desenvolvidas nas escolas, ganham potência ao passo que se tem verba para fomentá-las. Para nós, o Pibid da UFSCar foi cuidadosamente pensado, de modo a englobar o máximo destas perspectivas e promover reflexos não só na Educação Básica, como muito se diz, mas também na universidade, nas condições de trabalho dos pesquisadores.

De 2015 para cá, o Programa parece estar perdendo sua força de ação. Sua bateria está na reserva. A criação da CAP, dá ares de que trouxe à tona forças de dominação, regulamentação e expôs, novamente, as relações hierárquicas. Não que antes elas não existissem, mas a implementação da CAP, parece ter exposto algumas das relações e situações que estavam abafas ou camufladas. Ao invés de ajudar no gerenciamento do Programa, como

a Capes supostamente pensou, na UFSCar, ela trouxe consigo desentendimento, proibições, como foi o caso da extinção da figura do professor orientador, que era voluntário, e burocratizou ações que, anteriormente, aconteciam⁶⁰. Ela limitou o poder de ação do Pibid. Como sinalizado por alguns dos nossos colaboradores, a precarização do Programa está em todas as esferas: MEC, Capes e UFSCar.

Assim, o que vemos hoje, é um grupo de docentes finalizando suas atividades dentro de suas possibilidades e outros se articulando de modo a tentar subverter algumas forças que os enquadram. Ficamos com o sentimento de que esta proposta, “*Parceria Colaborativa entre Universidade e Escola: contribuições para a formação de professores*”, viveu intensamente sua produção e a da Política Pública Pibid que, hoje, pode ser vista, segundo Bozzini et al. (2018), como sinônimo de um espaço de resistência⁶¹.

⁶⁰ Sobre isso, a professora Heloisa Sisle nos diz do quão importante era a figura desses professores para o Programa. Segundo ela, com eles, o Pibid ficava mais espalhado nos cursos de Licenciatura e a orientação era mais próxima de cada aluno. Nessa direção, a professora Clelia afirma que, a partir dessa proibição, tornou-se cada dia mais difícil trabalhar interdisciplinarmente e, para ela, essa característica do Pibid da UFSCar está se perdendo ao longo dos anos e, segundo ela, são grandes as dificuldades em retomá-la. Por outro lado, a professora Maria do Carmo aponta que, a decisão por extinguir a figura do professor voluntário, vai ao encontro de que, com eles, muitos docentes estavam envolvidos no Programa, mas não havia possibilidade de bolsa para todos. Para a professora, a CAP, por entender isso como uma situação injusta com os docentes que não possuíam bolsa, optaram por não permitir mais esse tipo de ação no Programa. Por fim, ressaltamos que, nesse sentido, a professora Heloisa Sisle questiona em que medida esse trabalho era voluntário já que, como sabemos e ela afirma, os docentes, nas universidades, obrigatoriamente devem se envolver em atividades de extensão e estar na escola.

⁶¹ Sobre isso, os autores afirmam que

Podemos entender o PIBID também como espaço de resistência, já que foi praticamente o único programa que sobreviveu na última década, após queda nas arrecadações, mudanças de Ministros da Educação, de governo federal, e principalmente aos ataques neoliberais dos últimos anos pelo atual governo do país. Em 2018, o programa perdeu sua continuidade, pois o edital de seleção, que deveria ter sido publicado em 2017, só foi apresentado em fevereiro de 2018, com o quantitativo de bolsas reduzido à metade em relação ao Edital 61/2013. Além disso, mudanças estruturais profundas foram feitas no programa por parte da CAPES, ignorando as manifestações contrárias por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), de pesquisadores das áreas de Ensino e Educação, Professores da Educação Básica e entidades e sindicatos ligados ao setor. Este processo de resistência está diretamente ligado à criação de uma associação por parte das Instituições de Ensino de Superior, denominada Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID), a qual é composta por todos os Coordenadores Institucionais das IES participantes (BOZZINI et al., 2018, p. 28).

Narrativas na formação de professores: mobilizações no Pibid da UFSCar

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de se o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educação para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de se o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

(Jorge Larrosa e Walter Kohan)

Ao longo desses anos em que temos nos dedicado a elaborar compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, nos deparamos com diferentes pressupostos que alicerçam a prática docente dos coordenadores deste Pibid e o modo como exercem seus trabalhos com as narrativas. Para nós, o exercício de análise que fazemos das mobilizações de narrativas visa compreender o lugar que elas ocupam e quais significados elas têm para os professores coordenadores entrevistados. Nessa direção, entendemos que a todo momento nos deparamos com práticas discursivas¹, isto é, a relação indissociável entre discurso² e prática que moldam nossa produção e compreensão de mundo e o que falamos sobre ele (VEIGA-NETO, 2016). Assim, podemos afirmar que as práticas discursivas reúnem os modos pelos quais fabricamos e ajustamos um discurso e as estratégias³

¹ Uma prática discursiva se define a partir de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento (VEIGA-NETO, 2016) e cada prática discursiva determina exclusões e escolhas. São essas práticas que colocam um discurso em movimento. Partimos do princípio que “a prática discursiva forma elementos essenciais para a constituição de uma ciência, natural ou humana, sem que os elementos daquela prática sejam necessariamente destinados a uma ciência” (ARAÚJO, 2007, p.16-17).

² Tomamos aqui a noção de discurso a partir de Foucault (2014). Para este autor, “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder pelo qual queremos apoderar” (ibid, p. 10).

³ Ressaltamos um cuidado com a palavra “estratégia”. Ao longo do texto, ela assume diferentes perspectivas. No que tange os documentos oficiais e as entrevistas, para nós, ela é mobilizada no sentido de dizer sobre os meios pelos quais se busca algo e, nesse sentido, é possível elencar quem criou tais mecanismos. Em contrapartida, ao assumirmos que nosso exercício de análise se aproxima de ideias de Michael Foucault, não podemos deixar de

a partir das quais articulamos e produzimos esse discurso no interior das instituições e nas relações sociais.

Diante disso, ao tomarmos essas práticas como modos de produção de saber historicamente construídos e os discursos como produtores dos objetos de que falamos, nos questionamos sobre os possíveis movimentos que possam ter disparado esses modos de mobilização de narrativas. Isso porque, o que almejamos não se limita a uma descrição de algumas das práticas discursivas dos professores entrevistados e sim, compreender a mobilização das narrativas a partir de tais práticas. Para isso, nos interrogamos sobre “como é que ela se forma? O que está envolvido neste processo de formação? Quais os comportamentos e estratégias envolvidos? Como ocorrem as posições dos sujeitos?” (AMORIM et al., 2017, p. 477). Deste modo, antes de partirmos para as entrevistas com alguns dos coordenadores de área de subprojetos e com a professora Maria do Carmo de Sousa⁴, nos indagamos sobre quais as possíveis formas de registro previstas nos documentos institucionais do Pibid da UFSCar, uma vez que elas poderiam (ou não) estarem presentes na fala dos entrevistados.

Nesse movimento, nossa intenção foi compreender de que modo as narrativas surgiram nos documentos oficiais e como isso pode ou não ter sido transformado no interior das práticas discursivas. Assim, no que diz respeito a documentos oficiais do Pibid da UFSCar, nos deparamos com o Projeto Institucional de 2013⁵ e o Regimento Interno⁶. No que tange o Projeto Institucional, este estabelece, no tópico intitulado “*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 trabalho com *1) atividades de ensino*

esclarecer que em sua obra “Microfísica do Poder”, Foucault (2018), ao dizer das *estratégias* utilizadas a partir dos anos de 1825-1830 para garantir a permanência dos operários nas fábricas, afirma que houve diferentes *táticas* para isso, como exemplo, a criação de alojamentos, cidades operárias, aluguéis, sindicatos, dentre outras coisas que, aos poucos, permitiram a produção de um discurso sobre a moralização operária. Esse discurso se generaliza a partir da rede de relações entre instituições e sociedade. É nessa rede que são criadas, modificadas, (re)ajustadas e inventadas as ações que possibilitam a moralização operária a partir do contexto. Com isso, o autor afirma que se cria uma *estratégia global* na qual é impossível determinar quem a concebeu, ou seja, quem foi o estrategista.

⁴ Ainda que tenhamos criado o critério “coordenadores de área de subprojetos” para escolher quem seriam nossos colaboradores, a professora Maria do Carmo de Sousa foi incluída uma vez que julgamos relevante seu depoimento por ela ter participado ativamente da elaboração do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar e ter ocupado a função de coordenadora institucional até o ano de 2015.

⁵ Projeto contemplado no edital da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de número 61 de 2 de agosto de 2013.

⁶ Em 2014, a Capes, por meio da Portaria nº 096 de 18 de julho, atualizou as normas do Pibid. No capítulo intitulado “*das atribuições das instituições envolvidas*”, no artigo 22, prevê a nomeação, por meio de portaria interna das instituições de Ensino Superior, de docentes, discentes e membros da comunidade, para compor a Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP), com o objetivo de acompanhar e avaliar, internamente, as ações do projeto institucional, dos subprojetos e dos bolsistas participantes. Em cumprimento a esta portaria, no mesmo ano, o Pibid da UFSCar instituiu a CAP e publica o Regimento Interno do Pibid desta instituição.

*e/ou situações de aprendizagem; 2) projetos de ensino; 3) artigos; 4) relatos de experiências; 5) capítulos de livros; 6) relatórios científicos e 7) escritas reflexivas, no formato de portfólios*⁷.

Nessa direção, o documento prevê também que a escrita do portfólio *tem como principal objetivo, apontar as características da literatura sobre a fase inicial da carreira docente, em especial, no que diz respeito aos sentimentos de descoberta e sobrevivência na profissão e predetermina quatro etapas: 1ª.) Narrativa descritiva (evitar uso exagerado de anotações no momento); 2ª.) Interpretação: o licenciando escolhe um episódio e faz uma discussão/interpretação (narrativa interpretativa); 3ª.) Subjetividade: o licenciando faz uma interpretação de natureza subjetiva, colocando seus sentimentos, juízos de valor, emoções etc. e, 4ª.) Interpretação dos fatos com base em aportes teóricos. Aqui, os licenciandos escrevem e falam sobre as possíveis relações que podem existir entre teoria e prática.*

Sobre isso, a professora Maria do Carmo nos disse que os professores envolvidos no Pibid da UFSCar discutiram *o conceito de portfólio por um bom tempo, e ele chegou até a ser tema de minicurso*, porque era preciso estudar sobre esse conceito para, segundo ela, *garantir que o portfólio tivesse aquilo que julgávamos importante para o processo formativo*. Para ela, foi necessário ir *refinando aos poucos o como é que seria o papel e o formato desse portfólio*, isso porque, em *um primeiro momento, nós achávamos que os alunos ficavam um tanto perdidos em relação à análise do que escreviam e embora a professora Idália Sá-Chaves, ao pensar em portfólios, nunca criou uma estrutura propriamente dita, mas nós, aqui no Pibid, resolvemos criar uma que fosse mínima*.

Esse modelo para a elaboração do portfólio, de acordo com a professora Maria do Carmo, surgiu do fato de que os professores coordenadores de subprojeto perceberam que alguns pibidianos *tinham dificuldade em lidar com essa escrita “livre” e por isso elencamos esses quatro tópicos que, para nós, era necessário ter: descrição das atividades vivenciadas; seleção de uma experiência, dentre as descritas; leituras teóricas que pudessem auxiliar na discussão do tema que perpassa a experiência selecionada; análise do tema junto aos referenciais teóricos adotados*. A partir disso, ficou definido que a escrita dos portfólios, necessariamente, deveria respeitar esses quatro momentos e os professores coordenadores de área, estabeleceriam os critérios para orientação e correção dessa escrita. Diante disso, institucionalizou-se esse modelo que, como ressaltou a professora Clelia, *deve fundamentalmente, ser reflexivo, não bastava e não poderia ser somente descritivo, era e é preciso ter uma reflexão sempre acompanhada de referenciais teóricos*.

⁷ Faremos uso do itálico para representar os trechos retirados dos documentos oficiais e/ou das textualizações.

Com as entrevistas, percebemos que esse conceito de portfólio foi sendo produzido em trajetória. Para a professora Maria do Carmo, houve uma primeira discussão em que se defendia, ainda durante a elaboração do Projeto Institucional, *que uma forma do aluno começar a ter uma visão menos óbvia da escola, sem ser tão respaldada no senso comum, era se ele tivesse que escrever e pensar sobre a sua própria escrita*. Nesse sentido, a professora Isadora destacou que *a própria concepção de portfólio foi sendo construída por esse grupo de 2010 até 2014. Nosso projeto Institucional tinha uma concepção de portfólio e ela foi sendo discutida e melhor compreendida, no processo*.

Assim, podemos compreender que os critérios do que viria a ser o portfólio do pibidiano, no Projeto Institucional, foi resultado de discussões e estudos de referenciais teóricos que não estão explícitos neste documento. Entretanto, a partir das entrevistas com as professoras Heloisa Sista, Isadora, Maria do Carmo e Clelia, que participaram ou iniciaram suas atividades no Pibid da UFSCar logo nos primeiros anos de funcionamento, podemos inferir que o embasamento teórico está, principalmente, em Idália Sá-Chaves⁸, professora com quem Maria do Carmo teve contato durante seu processo de doutoramento.

Para Sá-Chaves (2004, 2005), o uso do portfólio responde a uma nova (outra) filosofia de formação, em que os saberes profissionais se dão a partir da articulação e reflexão com as diferentes dimensões que envolvem a profissão docente. Segundo ela, a escrita dos portfólios possibilita uma diversificação e ampliação do olhar, que estimula “a tomada de decisões, a necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros” (SÁ-CHAVES, 2004, p. 15). Em entrevista, a autora afirma que esse trabalho pode ser caracterizado como “uma narrativa de cariz reflexivo, que dá voz à pessoa do aluno que aprende, na medida da sua auto-implicação no processo e na complexa e múltipla interação, que a relação entre aprender e ensinar pressupõem” (GOMES et al., 2014, p. 10).

Além disso, a professora Maria do Carmo nos diz que *a professora Idália veio até a Unicamp dar algumas palestras a convite do professor Guilherme do Val Toledo Prado⁹ que, inclusive, passou a trabalhar com essa questão dos portfólios¹⁰*. Na ocasião, o uso dos

⁸ SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão**. 4. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. 60 p.

⁹ Professor vinculado ao Departamento de Ensino e Prática Culturais, DEPC, da Faculdade de Educação, FE da Unicamp.

¹⁰ Caber ressaltar que o trabalho com portfólios produzido pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado, em sua maioria, ocorre junto aos alunos de anos finais do Ensino Fundamental II. Na formação de professores (inicial e continuada), ele mobiliza escritas autobiográficas.

portfólios e outras formas de escrita começava a circular nos espaços em que essas professoras vivenciavam e, a partir disso, *na UFSCar, alguns professores já estavam lendo sobre esse tipo de escrita e acharam interessante arriscar e colocar os portfólios no projeto institucional do Pibid. Seria algo diferente do relatório.*

Sobre o trabalho do professor Guilherme Prado com portfólios, ressaltamos que ele acontece a partir do que é proposto por Alarcão (2010), isto é, parte do princípio de que eles representam um conjunto de documentos que são coerentes, refletida e intencionalmente selecionados, organizados, sistematizados e contextualizados. Além disso, respaldado em Villas Boas (2004), entende que essas escritas perpassam os princípios de *construção, reflexão, criatividade, parceria, auto-avaliação e autonomia*¹¹. Junto a Sá-Chaves (2005), vê nos portfólios a possibilidade de criar um movimento formativo a partir da escrita, que se dá de forma contínua, reflexiva, reguladora e sistemática, uma vez que o aluno expõe suas visões de mundo, suas vivências e as analisa, interpreta, avalia e acompanha sua trajetória formativa. Por fim, entende que os portfólios são também instrumentos autobiográficos, pois os alunos, ao produzirem esse material, não dizem sobre “somente o conhecimento, mas também os significados/sentidos que lhes atribuem a partir de sua aprendizagem, que é gerada a partir das relações e reflexões que o aluno produz com o conteúdo que lhe é ensinado” (PRADO; SIMAS, 2012, p. 4798).

E, sobre essa aparente necessidade de prever uma forma de registro alternativa em relação ao que já era desenvolvido, a professora Maria do Carmo afirma que, de certo modo, havia um consenso entre os docentes que estavam participando da elaboração do Projeto Institucional de que *o relatório já era algo que os alunos produziam na disciplina de estágio e, portanto, não acrescentaria muito, além do que, nós, coordenadores de subprojetos, já teríamos que escrever um relatório final do Pibid. Nossa ideia era uma escrita mais livre, de forma que pudessem narrar e, ao mesmo tempo, na medida do possível, ir teorizando sobre suas narrativas.*

Além disso, a professora Heloisa Sisle fala em sua entrevista que sugere aos seus alunos a leitura de Claudia Raimundo Reyes e Hilda Maria Monteiro¹², que dissertam sobre o olhar crítico-reflexivo na educação, com o intuito de que os alunos possam perceber a relação entre

¹¹ Segundo Villas Boas (2004), o portfólio engloba os princípios de *construção, criatividade e autonomia*, uma vez que são os alunos quem elaboram, sistematizam, escolhem e criam seu material segundo suas intenções. Além disso, a autora afirma que os princípios de *reflexão, auto-avaliação e parceria* ocorrem na medida em que os alunos pensam sobre os porquês dos episódios selecionados, compara e analisa o progresso de seus trabalhos e, estabelecem um diálogo com seus formadores.

¹² REYES, C. R. e MONTEIRO, H. M. Olhando e observando. In _____. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EDUFSCar, 2010, p. 11 - 29.

o movimento reflexivo e a formação. Indica também a leitura de Miguel Ángel Zabalza¹³, para discutir o uso de diários como instrumento formativo de professores e de Benigna Maria de Freitas Villas Boas¹⁴, que trata do uso dos portfólios como instrumentos de formação pessoal, profissional e de avaliação no sentido de acompanhar os processos constituintes do ser professor¹⁵. As professoras Isabela e Elaine citam também a autora Maria Isabel da Cunha¹⁶, que disserta sobre o exercício da escrita para promover momentos reflexivos ao longo do processo formativo. Enfim, tanto o professor Estéfano quanto a Elaine, citam Jerome Bruner, entretanto nenhum deles especifica com qual (quais) obra (s) trabalham¹⁷.

Nessa direção, percebemos que as práticas discursivas em torno do Pibid da UFSCar, em geral, apresentam ou dão indícios de um imperativo sobre a reflexão. E, junto ao que tecemos sobre às textualizações e estudos de alguns dos teóricos citados pelos entrevistados, entendemos que o movimento reflexivo tende a ser um processo em que o sujeito reflete “sistematicamente sobre o modo pelo qual suas práticas podem fomentar as aprendizagens de seus alunos, tanto para compreender melhor como isso pode ocorrer, como também para redirecionar suas ações pedagógicas” (REALI; REYES, 2009, p.12). Nesse sentido, o conceito do professor reflexivo vincula-se aos momentos de reflexão voltados para o desenvolvimento do exercício profissional da atividade de ensinar e do ser professor (PIMENTA, 2002) e, além disso, vai de encontro a perspectivas que defendem a ação docente como mera aplicação de técnicas ou execução de ideias.

Sobre o fato de não partilhar do pressuposto de que o professor é um executor de tarefas e ideias, a professora Isadora¹⁸, ao analisar, cronologicamente, os portfólios produzidos por bolsistas do subprojeto que coordena, afirma que existem pelo menos três fases que se referem ao processo de escrita, reflexão e formação junto aos portfólios: *otimista ingênua*, *pessimista ingênua* e *otimista crítica*¹⁹. Para ela, o exercício da escrita em portfólios e “a presença de

¹³ ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004, p.13-30.

¹⁴ VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

¹⁵ Ressaltamos que estes autores também foram citados pelas professoras Isadora, Maria do Carmo, Isabela e Elaine.

¹⁶ CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.23, n.1-2, 1997.

¹⁷ Nessa direção, o professor Estéfano somente afirma que *os textos de Jerome Bruner são uma inspiração para pensar a questão das narrativas, dos portfólios e das vivências no Pibid nesse processo de formação*.

¹⁸ GREGOLIN, I. V. Processo de Formação de Professores de Línguas com Uso de Portfólios: Experiências do Pibid-Letras da UFSCar. In: BOZZINI, I. C. T. et al. (Org.). **Pibid UFSCar**: uma parceria colaborativa entre universidade e escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 95-106.

¹⁹ Esses três conceitos são apresentados e discutidos por Cortella (1997). Com eles, Gregolin (2018) descreve o movimento que percebe entre a produção dos portfólios, a reflexão e a formação. Para Cortella (1997), a visão *otimista ingênua* é otimista, por valorizar a escola, mas é ingênua, por desconsiderar as relações sociais que a atravessam; a *pessimista ingênua*, é pessimista por só levar em conta as exclusões e discriminações que a escola

licenciandos e docentes da universidade nas escolas, participando de reuniões de planejamento, elaborando e implementando atividades, avaliando e sugerindo ações” (GREGOLIN, 2018, p. 97), propiciado pelo Pibid, aliado às orientações e discussões teóricas, conduzem o aluno de uma visão *otimista ingênua*, na qual parte-se do pressuposto de que a escola, sozinha, é capaz de mudar realidades; passa pela *pessimista ingênua*, em que os alunos entendem a escola como reprodutora de desigualdades e de ideologias dominantes; até chegar à visão *otimista crítica*, almejada, segundo ela, no Pibid da UFSCar, em que se tem a escola como produtora de conhecimento, capaz de promover transformações sociais, sem o princípio da neutralidade e há uma valorização da reflexão.

Assim, entendemos que a proposta da reflexão, da escrita reflexiva, do tornar-se professor reflexivo, visa potencializar as discussões em torno do que se pretende com a formação e dos modos pelos quais aprendemos a ensinar e a ser professores, ou seja, articula essas aprendizagens que, apesar de serem de naturezas distintas, estão inter-relacionadas. Nesse sentido, Pimenta (2002) afirma que todo ser humano, independentemente de sua condição, reflete e que, a diferença dessa ação para o que é apresentado no campo da formação docente, está no objetivo final desse movimento, isto é, no desenvolvimento das aprendizagens supracitadas. Além disso, (REALI; REYES, 2009, p. 26), alertam para os cuidados ao mobilizar esse conceito e ao analisa-los em outros contextos pois, segundo elas, existem “políticas públicas e programas formativos que se apropriam desse conceito apenas nominalmente sem levar em conta os aspectos político-epistemológicos, a melhoria do estatuto profissional docente e a melhoria das condições da escola”.

Diante disso, percebemos com as práticas discursivas dos professores coordenadores entrevistados que, apesar da proposta do portfólio estar inserida no Projeto como uma estratégia voltada para o desenvolvimento da comunicação, domínio, leitura e escrita da Língua Portuguesa, elas nos levam a inferir que as abordagens vão além desse objetivo e ao encontro dos referenciais citados por eles. Nessa direção, compreendemos que a formação dessas professoras, assim como suas vivências e experiências, contribui para a produção e sustentação do discurso sobre as narrativas no Pibid da UFSCar. Entretanto, não podemos deixar de pontuar que esses aspectos são importantes para a produção desse discurso, mas não o suficiente para mantê-lo.

pode promover e é ingênua, por não perceber que ela é permeável aos conflitos e mudanças; por fim, a visão *otimista crítica* é otimista, por valorizar a escola e o papel do docente e é crítica, porque pressupõe movimentos reflexivos.

Desse modo, partimos do pressuposto de que, o desejo de inserir uma prática de escrita diferente do que acontecia em outros espaços que não no Pibid da UFSCar, ou seja, instituir os portfólios, é um elemento que compõe o discurso sobre as narrativas nesta instituição, assim como as verdades individuais também o são, uma vez que elas produzem e sustentam esse discurso, via práticas discursivas. Diante disso, entendemos que, para criar o que poderia ser uma episteme²⁰ das escritas reflexivas neste espaço, foi (e é) necessário exercer o poder. Queremos, portanto, comentar que o discurso diz de um saber que se produz na relação poder-saber e, nesse sentido, entendemos que as práticas discursivas dos professores coordenadores entrevistados dizem desse movimento contínuo que atravessa as instituições e as relações sociais.

Além disso, ressaltamos que, na medida em que se exerce o poder e se produz um saber, esse por sua vez, passa também a exercer outros poderes, inclusive sobre aquele que o produziu. Nossa intenção é deixar explícito que, nas relações que dizem da mobilização de narrativas no Pibid da UFSCar, todos os envolvidos, instituições, sujeitos, regimentos etc. exercem e sofrem efeitos de poder. Para nós, não há, nesse movimento, relações polarizadas como por exemplo, universidade-escola, aluno-professor, dominador-dominado, Projeto Institucional-Regimento Interno, conhecimento acadêmico-conhecimento escolar, todos se relacionam e produzem verdades que estão contextual e historicamente localizadas.

Frente a isso, compreendemos que as entrevistas dizem, dentre outras coisas, de práticas discursivas dos entrevistados e dão indícios de que elas podem ou não se movimentar na direção do que é proposto no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar. Nesse sentido, entendemos que, uma das possibilidades de mobilização de narrativas, é aquela em que seu uso está vinculado ao processo formativo do aluno. Além disso, a professora Maria do Carmo nos diz que, *implicitamente*, os elaboradores do Projeto (o que a inclui), *colocamos essa escrita como uma forma avaliativa. O portfólio não era uma avaliação no sentido classificatório ou de juízo de valor, mas, de certa forma, nos ajudaria a “avaliar” o andamento e participação dos alunos no Pibid. Seria uma avaliação formativa para todos os envolvidos: licenciandos, professores da Educação Básica e professores da universidade.* Diante disso, podemos afirmar que o portfólio *serviria tanto para o processo formativo deles, pibidianos, quanto para a avaliação,*

²⁰ A episteme é um conjunto de relações, deslocamentos, princípios, regras e de condições que governam, no sentido de gerir e direcionar o funcionamento, a produção de discursos em determinadas épocas. A episteme constitui e dá sentido as práticas discursivas ao mesmo tempo em que ela é formada e colocada em movimento por essas práticas (Veiga-Neto, 2016).

afinal, nós, enquanto coordenadores de subprojetos, tínhamos que montar o relatório final da escola.

Nessa direção, tal como destaca a professora Isadora, atualmente, *se olharmos para os subprojetos que compõem o projeto Institucional do Pibid da UFSCar, vamos perceber uma multiplicidade de concepções de portfólio.* Segundo ela, *antes, existia uma concepção mais próxima, mas de 2014 para cá, com a expansão do Pibid e a própria modificação das exigências do edital da Capes, isso foi mudando.* Assim, a partir do estudo que tecemos dos documentos oficiais e das narrativas produzidas a partir do momento de entrevista com os professores colaboradores, entendemos que a tônica que rege o Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, no que tange as formas de registro²¹, é a produção dos portfólios.

Destacamos que, ao longo do documento e nas entrevistas, durante a descrição dos subprojetos, surgem outras nomenclaturas tais como relatórios científicos, relatos de experiência, diário ou caderno de campo semanal e memórias que, de modo geral, remetem a ideia de registro, mas não há, nem no documento nem nas textualizações, uma articulação maior desses conceitos para que possamos problematizá-los. O que sabemos em relação à essas práticas, é o que a professora Isabela nos disse, de que *sempre destacou a importância de os alunos bolsistas trabalharem com um caderno de campo.* Para ela, *isso os ajuda na construção do próprio portfólio. Se eles não anotam, depois não sabem onde, quando e de que modo foi elaborada a atividade de intervenção. Nesse caderno de anotações ou de campo, são feitas as anotações gerais e algumas reflexões.*

Em relação ao que é denominado memórias, a professora Clelia diz que *é uma espécie de ata das reuniões. O responsável pela escrita dela é indicado por escola e isso vai sendo intercalado.* Nessas memórias, o aluno registra *quem foram os presentes, qual era a pauta de discussão do dia, o que foi resolvido na reunião, dentre outras coisas que aconteceram tanto nas reuniões quanto nas atividades na escola. Desse modo, as coisas ficam registradas e organizadas.* Assim, ao que nos parece, diário ou caderno de campo semanal e memórias, são formas de dizer de uma escrita cotidiana, enquanto que os relatórios científicos podem ser entendidos como o documento que sistematiza e organiza as atividades do Pibid da UFSCar. Nesse sentido, conjecturamos que o uso destas nomenclaturas pode estar associado à área de

²¹ Entendemos que o fio condutor do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar é a parceria colaborativa. Entretanto, no que diz respeito às estratégias de registro, trata-se dos portfólios. Sobre isso, a professora Elaine afirma que eles prezam muito esse trabalho com os portfólios, relatórios e diários por entender que é mais do que um registro, trata-se de instrumento de formação e nessa direção, o portfólio é o que mais se destaca.

atuação e referenciais teóricos que alicerçam a linha de pesquisa dos coordenadores de subprojetos.

Agora, quando analisamos o Regimento interno especificamente, ele nos chamou a atenção em dois capítulos específicos: “*Dos instrumentos avaliativos e de acompanhamento*” e “*Dos instrumentos de registro das atividades*”. O primeiro prevê que um dos modos de acompanhar os bolsistas será *por meio do acompanhamento da escrita de portfólios²² reflexivos acerca das atividades desenvolvidas nas escolas*, enquanto que o segundo, inclui, como instrumentos de registro das atividades, a *obrigatoriedade de: I – diário de atividades; II – relatórios; III - portfólios*. Sobre o primeiro ponto, o documento diz que o diário de atividades *compreende o conteúdo dos relatórios e dos portfólios e deverá ser acompanhado pela supervisão e coordenação de área dos Subprojetos do Projeto Institucional*. Em relação aos relatórios, prevê que se trata de *instrumentos de registro das atividades das escolas, elaborados de forma coletiva pelas equipes das escolas*. E, sobre os portfólios, além do já previsto no Projeto Institucional, é acrescida a função de *instrumento de formação e registro das atividades individuais e devem ser acompanhados pela supervisão e pela Coordenação de Área dos Subprojetos do Projeto Institucional, os quais são co-responsáveis pela formação dos licenciandos bolsistas*.

Diante da obrigatoriedade do uso dos portfólios, relatórios e diários, da inclusão da perspectiva formativa e da previsão do acompanhamento dessas atividades por parte dos supervisores e coordenadores, nos questionamos sobre possibilidades para tal institucionalidade: Produzir uma “identidade” para o Pibid da UFSCar? Produzir uma verdade²³, em especial, sobre o uso dos portfólios na formação de professores? Criar táticas que pudessem (con)firmar o Pibid da UFSCar na ordem do discurso²⁴ da Política Pública Pibid? Criar um veículo de denúncia-anúncio para a discussão de temas que envolvem educação, formação e políticas públicas?

²² Em todo o Regimento Interno, a grafia da palavra portfólio é “portifólio”. Entretanto, ressaltamos que, ainda que os trechos em itálico sejam citações diretas dos documentos oficiais ou textualizações, neste caso, optamos por realizar a correção do termo ao transcrevê-lo no texto.

²³ Ressaltamos que, por verdade, estamos entendendo “o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2014, p. 11). Desse modo, partimos do pressuposto de que a verdade é produzida pelos sujeitos e que ela também atua como regulamentadora de poderes. Cada povo, sociedade, produz sua verdade, isto é, “os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros” (ibid, p. 10).

²⁴ Esta última questão vai ao encontro dos modos de legitimação do Programa da UFSCar frente a proposta nacional do Pibid. Segundo Foucault (2014, p. 35) “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais especificamente, nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis”. Então, para nós, criar tais regras, é uma forma de poder que pode permitir o fortalecimento do Projeto Institucional e, no âmbito das relações de poder que se movem nas instituições que regulamentam e financiam a Política Pública Pibid, essa tática poderia fortalecer e beneficiá-los.

Tais questões representam um emaranhado de relações que podem nos conduzir a diferentes direções e interpretações. Além disso, não podemos negar que esses questionamentos de algum modo conduziram a produção da análise acerca dos modos de mobilização de narrativas no Pibid da UFSCar. Assim, destacamos que não é um problema para nós se ora entendermos que as narrativas são mobilizadas com uma determinada intenção ora com outra. As práticas discursivas que fabricam, mantêm e transformam o que se institui por portfólios, diários e relatórios, são transitórias, visto que estão diretamente vinculadas às relações sociais e às instituições. Queremos com isso afirmar que essa análise que fazemos a partir dos documentos e entrevistas é tão transitória quanto os modos de mobilizações das narrativas.

Nessa direção, se observarmos os documentos oficiais do Pibid da UFSCar e as textualizações, identificamos dois objetivos mais amplos e não disjuntos dessas práticas: o formativo e o avaliativo. Sobre isso, a professora Clelia nos diz que o objetivo com os portfólios, no subprojeto de Química do Pibid da UFSCar de São Carlos, *é tanto formativo quanto avaliativo*. Para ela, *tudo o que é pensado deve ser colocado no portfólio. Isso é parte fundamental da formação*. Além disso, quando a professora diz da dimensão avaliativa, ela destaca que *o portfólio não é um instrumento que vai decidir se um aluno fica ou não no Pibid. Fazer ou não um bom portfólio, não é critério de avaliação, mas ele ajuda a verificar onde estão as dificuldades do aluno* e por isso, essa ação ocorre no sentido de *avaliar o andamento, o processo de formação* dos bolsistas.

Na mesma direção de Clelia e Maria do Carmo, citadas anteriormente, a professora Heloisa Sisle nos lembra que os *portfólios aparecem também nas normas da CAP como forma de avaliação e acompanhamento dos subprojetos*. Entretanto, para o grupo que ela coordena, Pedagogia em São Carlos, *essa avaliação é no sentido formativo*. Heloisa Sisle afirma que *o portfólio cumpre, claro, com sua função básica que é formativa, mas ele pode ter uma postura avaliativa que acho muito salutar, porque isso é um ambiente pré-profissional e se ela não entregar as coisas que a escola irá exigir, ela vai ser demitida, por isso é bom aprender isso no Pibid e não na escola*.

Já a professora Elaine diz que *esses portfólios, digamos assim, tanto registram as ações e evidências de atividades que vão para a Capes como participam do processo formativo no sentido de que é nele, na escrita, que o aluno pensa e reflete sobre aquilo que ele faz no coletivo*. Assim, a partir da leitura que fizemos das textualizações, entendemos que há indícios de que nossos colaboradores vinculam a mobilização dos portfólios a um movimento formativo e avaliativo. Além disso, a partir do que a Maria do Carmo diz que *quando a Capes colocou isso, a escrita do portfólio como sendo uma avaliação, nós achamos perigoso, embora a gente já*

usasse como tal, mas, quando é a Capes que usa o termo “avaliação”, soa aquela coisa institucional, classificatória, de dar uma nota, entendemos que há um desejo em desconstruir o conceito de avaliação como ação vinculada a processos classificatórios, eliminatórios, que, de certo modo, refletem uma relação de poder percebida, apenas, em sua dimensão negativa.

Isso nos chama atenção ao passo que, nos parece existir um senso comum de que as relações de poder se dão de forma vertical e unidirecional quando, do ponto de vista que estamos aqui assumindo, ocorrem em diferentes direções, compondo uma rede de relações na qual estamos imersos e somos atravessados por ela. Nesse sentido, avaliar é exercer um poder tanto como conduzir um movimento formativo também o é. Além disso, na medida em que os professores coordenadores entrevistados exercem poder, eles também sofrem efeito desses e de outros. Essas relações estabelecem, de um modo ou outro, ações de controle e disciplinarização em todos os sentidos.

Sobre isso, ressaltamos que o controle não é só um mecanismo de vigilância sobre o que os sujeitos fazem, é também modos de verificar o que eles podem, o que são capazes, o que desejam fazer, isto é, o que está na iminência de fazer (Revel, 2002). Já a noção de disciplinarização está relacionada com os processos disciplinares, ou seja, aos modos pelos quais podemos controlar a conduta, o comportamento, as atitudes, intensificar a *performance*, ampliar as capacidades e direcionar os sujeitos de modo que desperte suas potências. Com isso, queremos indicar que, poder não está só vinculado à mecanismos de violência, controle, disciplinarização etc. é também veículo para produção de saber e processos de subjetivação.

Ao que nos parece, os professores coordenadores entrevistados que citaram essa dimensão avaliativa, entendem que esse momento esteja vinculado ao processo de controle e disciplinarização. Entretanto, talvez, no intuito de destacar a ação formativa que, em nível de senso comum, não carrega consigo essa característica de forma de governo, apesar de também haver, temos indícios, nessas práticas um movimento que tende a justificar a dimensão avaliativa como parte da formativa. Notamos ainda um cuidado em não transparecer a face em que ela é, sim, meio pelo qual se exige algo, que normaliza as ações do sujeito mas que, a partir disso e com isso, permite a produção de saberes sobre si mesmo, sobre as ações dos subprojetos, currículo, políticas públicas, a escola e o que ocorre nela, o trabalho dos coordenadores, as fragilidades do processo, o ser professor, ensinar, o funcionamento da universidade, os problemas sociais, econômicos etc.

A mobilização de narrativas no Pibid da UFSCar nos possibilitou ver a articulação entre poder-saber-subjetivação. Como destacamos acima, a produção e orientação dos portfólios, ao passo que regem, organizam, sistematizam, avaliam e veiculam múltiplos saberes, também

orientam e produzem aqueles, em específico, que dizem do modo como o sujeito se fabrica, com o intuito de promover uma transformação. Esse movimento “trata-se de produzir e mediar certas “formas de subjetivação” nas quais se estabeleceria e se modificaria a “experiência” que a pessoa tem de si mesma” (LARROSA, 1994, p. 50). Essas técnicas mediadas pelos portfólios, possibilitam que o sujeito se perceba como parte de sua existência.

Diante disso, temos entendido que a mobilização de narrativas no Pibid da UFSCar tende a apresentar os modos pelos quais o sujeito vai se constituindo, histórica e contextualmente. Esse processo é conduzido e mediado por práticas sociais institucionalizadas por políticas, desejos e verdades que são, muitas vezes, exteriores a esses sujeitos que as produzem, ou seja, são diretrizes pautadas em normas e valores particulares, no caso do Pibid desta instituição, dos professores coordenadores que orientam a produção dessas escritas e dos documentos oficiais que regulamentam seu uso. O exercício da reflexão sobre si, obrigatório aos pibidianos, diz de operações das quais o sujeito “se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se” (LARROSA, 1994, p. 55). Portanto, essas relações de poder ao mesmo tempo que regulamentam, direcionam e violentam a produção de si ao passo que impõe e estabelecem seus modelos e verdades, também promovem a subjetivação, visto que orientam e mediam relações do sujeito consigo mesmo.

No que diz respeito a escrita dos diários, a professora Elaine, pondera ter uma visão macro²⁵ sobre o que os alunos produziam, ou seja, ela verifica se eles estavam ou não entregando a atividade. Em um primeiro instante, essa mobilização, diferente do que já foi apresentado, para nós, dava indícios de que se tratava, apenas, de um instrumento de vigilância. O que essas narrativas anunciavam parecia não ser algo de desejo para o desenvolvimento do subprojeto e por isso, o que percebíamos era essa prática como um instrumento regulador necessário para a existência e vigência do Pibid da UFSCar. Em contrapartida, quando a professora afirmou que *isso tudo vai caminhando ao passo que, no final do semestre, eles, alunos bolsistas, têm condições, fontes, para fazer os portfólios*, percebemos que havia um cuidado em relação ao que está em potência e, por isso, entendemos que esse movimento pode

²⁵ Ao dizer da sistemática de registro, a professora afirma que *tudo o que era discutido, era registrado no relato. Em geral, os alunos trabalhavam muito em duplas, às vezes formadas a partir das áreas, às vezes por atividade. Se tinha uma ação prevista, eles já planejavam e faziam, juntos, o relato disso no diário. Era bem tranquila essa dinâmica de registro. Há relatos de reuniões, planejamento, reuniões, etc. tanto nos diários, assim como, em outros documentos próprios. Nós temos também uma pasta no Dropbox em que o grupo todo tem acesso. Então, assim, o meu olhar é mais macro. Eu vejo que os relatos estão lá postados, que eles estão fazendo, mas não fico corrigindo relatos e diários, sistematicamente. Eu vejo se o conteúdo está ali. Isso tudo vai caminhando ao passo que, no final do semestre, eles têm condições, fontes, para fazer os portfólios.*

dizer da produção escrita não como um “solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (LAROSSA, 1994, p. 71), capaz também de conduzir ações que vão ao encontro do devir professor²⁶.

Nessa direção, a professora Heloisa Sisle, ao falar sobre os modos pelos quais conduz a correção dos portfólios, afirma verificar *se o aluno estabeleceu conexões entre seu texto e a citação que fez, porque às vezes o texto trazia uma citação e o que seguia, não conversava com ela. É preciso aprender a fazer isso*. Além disso, afirma verificar *se tinha contradição no texto; se a aluna colocou as aprendizagens referentes ao período contemplado no portfólio*. Com isso, entendemos que a condução da orientação tem o desejo formativo, mas também embrenha uma vontade de verdade²⁷ sobre essa prática ser “o” modelo para se formar um professor idealizado por ela. Nesse sentido, entendemos que a mobilização dos portfólios está cunhada no desejo da formação, mas, ao mesmo tempo, não podemos deixar de notar que ela é também um instrumento que condiciona os alunos segundo a verdade do docente que as mobiliza²⁸. Frente às entrevistas com os professores colaboradores entrevistados, pudemos perceber o quanto suas práticas discursivas dão movimento e criam possibilidades ao discurso em torno das narrativas no Pibid da UFSCar. Pudemos perceber que alguns professores articulam a produção dos portfólios, diários e relatórios com outras atividades, de modo que esses instrumentos passam a operar como meio de resistência, subversão, reinvenção, controle e problematização das políticas públicas formativas, por exemplo.

Sobre isso, a professora Fernanda nos conta que, ao solicitar aos professores supervisores a elaboração de relatórios, almejava criar um espaço no qual fosse possível *pensar ou construir a autonomia, dando voz aos professores, dizendo, construindo, mostrando e produzindo com eles*. Nessa direção, a professora afirma que busca sempre *mostrar como é que*

²⁶ Tomamos a formação docente assumidamente vinculada à formação do sujeito e, nessa direção, entendemos que nós nos constituímos de forma coletiva, atravessados pelas múltiplas vivências e experiências que nos passam, pelos diferentes espaços e tempos em que transitamos e por meio da relação que estabelecemos com o outro (Morais, 2017). Esta produção é dada em processo, isto é, trata-se de um ser sendo, incompleto e moldado pelo contexto e relações que são instituídas junto a esse movimento. Nessa direção, pretendemos com a expressão “devir professor” dizer que, constituir-se professor é também uma ação que não pode ser cristalizada. Uma vez que tornar-se professor está amalgamado a produção de um sujeito, esse processo também se dá de forma inacabada e em movimento, tal como definimos a formação. O termo “devir” destaca a impossibilidade de cristalizar um modelo ou um “ser” professor.

²⁷ Entendemos que a vontade de verdade é um princípio de exclusão na medida em que, ao assumir uma verdade, passamos a selecionar aqueles que concordam e conseguem se encaixar nesta verdade dos que não concordam ou não se enquadram a ela. Segundo Foucault (2014), “essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional; é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas” (p. 16-17).

²⁸ No exemplo que citamos da professora Heloisa Sisle, em sua entrevista ela diz: *muito do que me inspira no Pibid tem a ver com a formação que eu tive, que foi bárbara. A minha formação em serviço era muito acompanhada, então, isso é meu modelo*.

a gente pode usar esse material, sempre tentando resgatar e valorizar a autonomia do professor, porque segundo ela, se a gente continuar a pensar que só a universidade produz conhecimento, o professor será uma categoria profissional de segunda mão.

Nessa direção, ressaltamos que, almejar a autonomia docente via práticas narrativas vai ao encontro de como esse exercício permite acompanhar o processo de subjetivação do sujeito. Para nós, ter autonomia e ser autônomo é reconhecer-se atravessado e envolto por relações de poder que agem em diferentes direções e, sobretudo, ter ciência de que, se por um lado o sujeito sofre efeitos de poder, por outro, também o exerce.

Portanto, por mais que a professora Fernanda possa ter uma visão diferente sobre o sentido de ser/ estar autônomo, para nós, sua prática permite com que o sujeito reconheça certas forças e escolha aquelas pelas quais deseja ser atravessado, subjetivado. Desse modo, destacamos que a “autonomia de que falamos é algo de conquista do indivíduo; ela não é cedida ao sujeito, mas é uma força que vem de dentro dele, diferentemente daquela autonomia decidida em instâncias hierárquicas superiores” (SILVA, 2014b, p. 5694). Ainda, ressaltamos que pensar e exercitar a autonomia como uma possibilidade para a formação, o diálogo e elaboração de táticas para debater e enfrentar os problemas da Educação e das políticas públicas educacionais, por exemplo, caracteriza-se como uma mudança no modo de vida do sujeito. Trata-se de um exercício diário, devotado e inacabado (BOVO, 2011).

Além do mais, entendemos que essa mobilização realizada pela professora Fernanda pode não só ser tomada como uma tática formativa e de desenvolvimento da autonomia para os envolvidos, mas também como um movimento que possibilita romper com discursos de que é na universidade que se produz conhecimento, de que o professor da escola é mero executor de teorias, dentre outras verdades que estiveram e estão instauradas em diferentes espaços e tempos. Esse modo de operar com as narrativas, para nós, dá indícios de que a professora busca produzir uma ruptura no que diz respeito a um modelo formativo. Segundo Diniz-Pereira (2014), o modelo mais difundido, não só no Brasil, é o da Racionalidade Técnica, que toma por pano de fundo a ideia de instrumentação. Nesse caso, pode-se dizer que há uma hierarquia entre conhecimentos acadêmicos e práticos, sendo o primeiro, fundamental e estruturante, enquanto que o outro, desenvolve-se na prática. Ao que nos parece, a professora Fernanda almeja ultrapassar os limites que essa visão impôs uma vez que diz tentar *desconstruir essa relação em que a universidade fica de um lado e a escola de outro*. Para que isso possa se concretizar, parece ser necessário romper com o entendimento vigente de modelo formativo em ação.

Sobre isso, a professora não explicita qual seria esse outro lugar, entretanto, quando diz que seus trabalhos são pautados no princípio de que *a escola também enuncia, porque a escola*

também produz conhecimento, não só a universidade, percebemos uma aproximação com o que Diniz-Pereira (2014) denomina de Racionalidade Crítica. Neste modelo, considera-se que a formação é historicamente localizada e pautada no que se deseja para o futuro. Ele defende que o processo de ensino-aprendizagem é caminho para igualdade, humanidade e justiça social. É por meio da pesquisa-ação, presente neste modelo, que parece ser possível identificar, interpretar e transformar situações de desigualdades sociais.

Esse desejo por minimizar as fronteiras hierárquicas historicamente construídas entre docentes da escola básica e da universidade, bem como dos saberes acadêmicos e escolar, é algo que aparece na prática discursiva de outros professores coordenadores entrevistados. Nessa direção, destacamos que as limitações e dificuldades em transpor essa verdade que é legitimada em alguns discursos sobre a relação universidade e escola, foi algo sinalizados pelos docentes. Sobre isso, entendemos que a própria estrutura do Pibid, institucionalizado na universidade, tende a sustentar uma visão de soberania dela sobre a escola, assim como a diferença entre os objetivos dessas instituições podem promover ações que se distanciam desse movimento.

Além disso, a professora Heloisa Sisle, ao dizer dos portfólios, afirma que eles também revelam *o que tem acontecido no Pibid de modo geral. O Pibid tem tido uma precarização*. E a professora Isabela, nos diz que *se olharmos para os primeiros relatórios do Pibid da UFSCar e para os últimos, você percebe que agora existe uma cara de UFSCar e não de Sorocaba ou São Carlos ou Araras. Isso é muito interessante*, a partir dessa possibilidade de análise do que já foi produzido que, a partir de 2017, eles focaram *na produção e análise de dados sobre o que foi o Pibid da UFSCar. É uma estratégia política nossa, porque em quase tudo o que aconteceu com o Pibid nestes últimos tempos, nós fomos pegos desprevenidos, não tínhamos dados e com isso, não dava para contra argumentar*.

Ainda, (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2017, p. 294), ao analisarem 39 portfólios de bolsistas do Pibid da UFSCar, indicam que estas escritas dizem de aspectos econômicos “já que as escolas públicas estaduais, de uma forma geral, possuem poucos recursos para a compra de materiais, mesmo que simples e baratos”. Nessa direção, a professora Heloisa Sisle aborda esse aspecto no que tange a universidade. Ela diz que, o processo de *precarização que o Pibid vem passando, tem acompanhado a precarização da docência no país*. O Programa *tinha condições bárbaras no começo, em termos materiais* e, segundo ela, em 2015, houve momentos em que *foi a escola quem emprestou os materiais de algumas das ações. Essa precarização, ela se revela nos portfólios*.

Também, segundo (BOZZINI; FURLAN; CALZOLARI, 2017, p. 295), a gestão escolar é apresentada nos portfólios tanto como fator positivo quanto limitante. Nessa direção,

“quando as atividades propostas pelo PIBID encontram eco em outros segmentos da escola, acontecem com todo o apoio institucional, mas quando não são consideradas prioridade, sofrem resistência”. Sobre isso, o professor Estéfano diz, ao comentar do funcionamento do subprojeto que coordena²⁹, que o *objetivo é envolver a comunidade escolar de uma maneira geral, porque em determinadas escolas onde, às vezes, o supervisor monopoliza as coisas, ao conversar com a coordenação e com a direção da escola, eles relatam que o Pibid estar lá ou não, é a mesma coisa. Por outro lado, nas escolas onde os projetos são mais amplos e que todos estão engajados, a direção diz que houve um crescimento significativo nos anos em que o Pibid esteve atuando e que, perder o Pibid, seria muito prejudicial.*

Seguindo na direção do que os portfólios apresentam, a professora Maria do Carmo diz que essas escritas *falavam muito da indisciplina dos alunos da escola e, muitas vezes, não buscavam entender de onde vinha essa indisciplina.* Assim, a partir das orientações e leitura de referenciais teóricos, os alunos *perceberam que, muitas vezes, nós, professores, é quem éramos indisciplinados, porque não ouvíamos os alunos.* Com isso, percebemos que a mobilização de narrativas no Pibid da UFSCar tem permitido discutir temas de natureza distintas que vai desde questões que dizem da sala de aula, do conteúdo, da relação professor-aluno, do currículo, até políticas públicas, precarização e processo de desmonte da Educação no país.

Nessa direção, entendemos que certas mobilizações permitem com que façamos uma aproximação do que Paulo Freire (2000) apresenta como pensamento ou discurso profético, ou seja, as narrativas trazem consigo a sintagma denúncia-anúncio. Ao passo que denuncia a precarização do Programa, as fragilidades e limitações da universidade, da escola, das atividades desenvolvidas nos subprojetos, das relações que ali se instituem, dos sujeitos que as mobilizam, também anuncia como isso poderia ser transformado se outras atividades, articulações ou políticas fossem implementadas. Freire (2000) é cirúrgico ao afirmar que não existe denúncia sem anúncio. A existência de um e inexistência do outro, seria retórica, discurso vazio. Para que isso possa acontecer, é necessário entender que a realidade é produção, processo e que não se pode pensar em outras possibilidades para ela se o sujeito não estiver mergulhado no que está acontecendo e em como isso se dá. Nesse sentido, os portfólios são escritos cujos envolvidos em sua produção³⁰ estão imersos no Programa Pibid, visitam o espaço e vivenciam algumas relações cunhadas na escola e na universidade e estão sujeitados a certas condições, mas também exercem seu poder via práticas narrativas e atividades vinculadas ao Programa.

²⁹ Subprojeto Interdisciplinar do Pibid da UFSCar, campus Araras.

³⁰ Estamos considerando não só os alunos bolsistas que são efetivamente quem escreve o material como também os professores coordenadores e supervisores que, por sua vez, sugerem, orientam e corrigem essas produções.

Com isso, percebemos que o modo como as narrativas são articuladas dá condições para que haja o movimento de denúncia-anúncio, se assim for o desejo de quem irá operar com elas, caso contrário, ele não deixa de existir, apenas fica adormecido. Os portfólios, por exemplo, pelo que podemos observar a partir das falas das professoras Heloisa Sisle e Isabela, evidenciam o fato de que “não é no silêncio que se faz a denúncia-anúncio, mas na ação dialógica, na palavra, pois é com estas que os sujeitos transformam o mundo” (MISOCZKY; MORAES; FLORES, 2009, p. 463). Assim, olhar para a produção narrativa do Pibid da UFSCar pode ser uma tática que indica o caráter de denúncia e, ao mesmo tempo, enuncia o anúncio de articulação para lutar em favor do programa, ou seja, se estabelece o compromisso de transformação junto a ação.

Essas outras saídas para o uso dos portfólios, diários e relatório dizem, novamente, não só de uma tática formativa ou avaliativa, no sentido em que se deseja, de disciplina, normalização, acompanhamento etc., mas também de artifícios que levam a movimentos de resistência e discussão de uma política pública de formação docente. Sobre isso, vale ressaltar que, ao falarmos em resistência, não estamos operando com a ideia de militância e sim, a de que as relações de poder constituem uma rede pelas quais os poderes transitam e nos atravessam em diferentes direções e fluxos. Nesse sentido, ao dizer que as mobilizações de narrativas no Pibid da UFSCar podem gerar resistência, queremos afirmar que, em meio a essas relações, é possível produzir rupturas ou nós que, de certo modo, em maior ou menor intensidade, geram impactos no fluxo do poder.

Assim, retomando a questão da institucionalização dos portfólios no Pibid da UFSCar e da dimensão formativa e avaliativa que identificamos em sua mobilização, ressaltamos que, para nós, o modelo institucional de elaboração de portfólio pode, assim como seu conceito, estar ancorado ou próximo aos princípios propostos por Sá-Chaves (2005) nos quais, segundo ela, o processo formativo deva alicerçar-se. São eles: o da *pessoalidade*, *auto-implicação*, *conscientização*, *inacabamento* e *continuidade*³¹.

³¹ Segundo a autora, o princípio da *pessoalidade* diz da importância do formando se reconhecer no sentido de identificar suas ideologias e fragilidades. Além disso, o formador deve também conhecer esse formando a quem direciona o movimento formativo. Nesse sentido, o portfólio é um instrumento revelador capaz de, dentre outras possibilidades, apresentar o formando a si próprio e ao formador; o princípio da *auto-implicação*, consiste no movimento no qual o aluno amplia sua visão em relação ao seu papel junto a formação, ou seja, em que ele deixa de lado a passividade e passa a envolver e comprometer-se mais com o processo formativo; esses dois princípios conduzem a *conscientização*, momento em que o formando revitaliza convicções ou seja, amplia seu campo de análise sobre suas vivências cotidianas e se permite outros e novos olhares; por fim, os princípios de *inacabamento* e *continuidade* estão amalgamados no sentido de que a natureza das aprendizagens são inacabadas e assim, a formação se dá ao longo da vida como um processo contínuo.

Nesse sentido, identificamos que, em um primeiro momento, acompanhando um Programa que “parecia”³² inovar no sentido da formação de professores, o grupo de docentes responsáveis pela escrita e implementação da proposta, foi em busca de táticas que pudessem entrelaçar a dimensão escrita e formativa. Nessa direção, Sá-Chaves (2004) afirma que em sua “perspectiva o portfólio reflexivo é, fundamentalmente, uma estratégia de formação que, através da relação supervisiva que estabelece entre formando e formador, permite a sustentação da aprendizagem” (p. 13). Segundo a professora Isadora, *os alunos vão produzindo textualmente o portfólio, a partir de suas experiências. Portanto, a partir de qualquer evidência de seu percurso formativo que, para eles, foi mais relevante em um determinado momento, eles vão registrando.*

Ao encontro do proposto por Sá-Chaves (2004), a professora Isadora também chama atenção para outro referencial que, segundo ela, os inspira em relação ao trabalho com portfólios, Isabel Alarcão. Para esta autora, o portfólio se caracteriza como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (ALARCÃO, 2010, p. 60). Nessa direção, a professora Clelia nos diz que *o portfólio também ajuda nesse processo de trabalho, de maturidade dos alunos.* Além disso, a professora Isabela ressalta que *tem trabalhado bastante com as produções do grupo Formação Básica e Continuada de Professores, liderado pelas professoras Graça Mizukami e Aline Reali, na UFSCar de São Carlos. Elas têm produções que falam da questão das narrativas e da importância do uso delas em processos formativos.*

Para Mizukami (2006), ao pensar na formação de formadores, por exemplo, é possível elencar algumas “frentes de investimento” tais como a “natureza individual e coletiva da aprendizagem profissional da docência”; “escola considerada como local de aprendizagem profissional”; “a existência de processos não lineares de aprendizagem”; “A importância de diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimento acadêmico-científico quanto da prática pedagógica”; “A importância da prática profissional para a construção de conhecimentos próprios da docência e de diferentes naturezas”; “A consideração da reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional”; “A influência de crenças, valores, juízos etc. na configuração de práticas

³² Denotamos deste modo pois, a partir das entrevistas, em especial a da professora Maria do Carmo e Clelia Mara, é nítida a insegurança no sentido de que não se sabia ao certo o que seria o Programa. As compreensões eram múltiplas e assim, produziu-se o que, para os envolvidos na elaboração do Projeto Institucional, era um Píbid.

pedagógicas; a necessidade de ambiente propício para partilhar de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores”, dentre outras apresentadas por ela.

Analisando o que os teóricos citados dizem sobre portfólios e formação, é possível perceber algumas das relações que sustentam a rede na qual se insere a mobilização das narrativas no Pibid da UFSCar. As “frentes” apresentadas por Mizukami (2006) ajudam a produzir o modelo de portfólio citado nas entrevistas e nos documentos que, por sua vez, flerta com a proposta apresentada por Sá-Chaves (2004) e Alarcão (2010). Está em jogo outra ideia do que seria formar professores e conseqüentemente, no desejo de se produzir outra verdade, para nós, as práticas discursivas tendem a se movimentar para que esse conceito vá sendo construído, reinventado e transformado ao longo das mobilizações. Em síntese, parte-se do pressuposto de que o portfólio seja um instrumento capaz de revelar parte das inconstâncias do processo formativo e por isso, ele é potencial para o movimento como um todo.

Destacamos ainda que a professora Heloisa Sisle afirma que o portfólio é *um instrumento importante para o pibidiano aprender a ser professor*. Acrescentamos a isso, a colocação da Isadora de que *não podemos nos esquecer de que o Pibid não é só um trabalho voltado para a formação inicial, mas também da nossa própria formação continuada. Nessa direção, o portfólio tem nos ajudado a conhecer mais o que acontece no espaço da escola. Por mais que eu tenha contato, que eu vá nas escolas, eu não estou ali na sala de aula o tempo todo. É difícil essa realidade. Então, nesse movimento em que eu e o supervisor lemos o portfólio, sugerimos, questionamos, discutimos, isso também é uma formação continuada para nós dois*.

Ainda sobre os portfólios, em entrevista concedida a Gomes et al. (2004), Idália Sá-Chaves afirma que o portfólio é uma narrativa longa, no sentido de que conta a história de aprendizagens. Assim, ela pode, e em geral é formada por várias narrativas curtas (diários, anotações, questionamentos) que são elementos importantes para a construção desta “narrativa maior” que é o portfólio. Além disso, Sá-Chaves ressalta a importância de que a relação aluno-professor, via portfólios, seja como *dialogue journal*³³, no qual é necessário a existência de confiança mútua, coragem e emancipação.

Assim, para produzir essa narrativa “maior” entendemos que os diários seriam exemplos de “narrativas menores” que podem ou não compor esse texto final. Nessa direção, os diários,

³³ Trata-se de uma prática educacional desenvolvida a partir da década de 1980, nos Estados Unidos, na qual envolve o diálogo com duas ou mais pessoas em torno de temas comuns. O *dialogue journal* não deve ser confundido com *diário*, pois tem como princípio está troca mútua e contínua de experiências, vivências e reflexões acerca dos temas de interesse.

quando comentados por algum dos nossos colaboradores, são tratados como uma forma de escrita “mais simplista”, mas importante para que o aluno possa produzir o portfólio, considerando a potência do processo formativo. Também, em meio a essas práticas, há a obrigatoriedade da produção dos relatórios que, quando comentados, em geral, estavam atrelados a expressão “processos burocráticos” e havia certa tensão ao produzir este documento uma vez que ele é enviado para a Capes onde supostamente ocorre a avaliação, tomando seu sentido de fiscalizar e normalizar, do Projeto Institucional.

Percebemos nesse movimento, relações de poder que atravessam o percurso formativo, a produção do saber, o processo de subjetivação do sujeito e o funcionamento do Programa não só como Política Pública, mas aquele produzido e moldado pelo Projeto Institucional do Pibid da UFSCar e pelas práticas discursivas que dizem sobre ele. Ao falarem dos relatórios, nossos colaboradores demonstram seu estado de subordinação ao que é proposto institucionalmente. Há certa preocupação com o modo como as informações são apresentadas visto que, esses relatórios são também veículos de denúncia-anúncio³⁴. O poder que força, intimida e obriga a produção desse material, permite a construção de um saber sobre o Pibid desta instituição. Assim, quem produz esse documento pode se valer dele para que, situado no tempo e espaço, consiga legitimar sua verdade e movimentar o discurso sobre narrativas no Pibid da UFSCar.

Ainda nesse sentido, identificamos um movimento de “luta” constante entre o que cada formador acredita e defende como sendo uma formação de professores, um Pibid, uma parceira colaborativa³⁵, um movimento de “estar com” e de “trabalhar com” a escola e o que efetivamente conseguem mobilizar ao assumirem que, por natureza, as instituições pelas quais se movem, ou seja, MEC, Capes, CAP, UFSCar e escola pública, são hierárquicas e com princípios e objetivos distintos. Essas características, para nós, estão presentes nos modos como

³⁴ Sobre a dinâmica da elaboração do relatório que é enviado para a Capes, a professora Maria do Carmo diz que *cuidava muito para que ficasse em uma linguagem mais técnica e com informações mais gerais, porque, muitas vezes, o que acontecia é que um coordenador ou um supervisor, enfim, alguém, tinha alguma crítica para fazer em relação ao modo como eu organizava as coisas, por exemplo, mas, dependendo do tipo de crítica, ela não interessava a Capes, porque é algo muito pontual e interessava a nós, professores da UFSCar. Esse era o meu papel. Narrar tudo o que acontecia na UFSCar, de forma mais objetiva e de modo, vamos assim dizer, que eu não expusesse ninguém.*

³⁵Gama e Sousa (2011), ao dissertarem sobre as aprendizagens docentes reveladas nas escritas de pibidianos, optam por introduzir o tema com uma apresentação do Pibid da UFSCar onde indicam que o conceito de “parceria colaborativa” está pautado em Foerest (2005). O autor defende que essa parceria

“(…) representa um esforço que emerge de ações reflexivas, em que professores da universidade e docentes do ensino básico se articulam a partir de objetivos comuns. Esse movimento busca garantir a indissociabilidade teórico-prática dos currículos dos cursos de formação de profissionais do ensino, tendo como base dispositivos interinstitucionais concretos, negociados coletivamente entre universidade, órgão da gestão pública (secretarias de educação), sindicatos de professores etc.” (FOERSTE, 2005, p. 3).

cada coordenador lê e produz um Pibid da UFSCar, o Pibid como política pública, a relação com a escola e os docentes que lá atuam, o que esperam de transformação em um licenciando que pode participar do Pibid e, finalmente, na forma com que direcionam e discutem a produção dos relatórios, diários e, principalmente, dos portfólios.

Deste modo, dentre as ações apresentadas no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar e no regulamento da CAP desta instituição que dizem respeito a práticas de escrita, isto é, portfólios, diários e relatórios, nos fica nítido que, em geral, a ênfase está na produção dos portfólios. Entendemos que, uma hipótese possível para esse fato seja dada em função de que, para muitos dos coordenadores entrevistados, seu trabalho principal é o de formar professores e de mediar a relação colaborativa entre universidade e escola. Nesse sentido, a mobilização dos portfólios tende a ser priorizada ao passo que possibilita ao formador se aproximar dos significados que os licenciandos estão produzindo para suas vivências em consonância com as discussões que ocorrem, principalmente, na universidade. Esse acompanhamento permite aos docentes fazerem ponderações e intervenções de forma pontual, ou seja, que ele crie espaços problematizadores a partir do que foi produzido pelo aluno.

Sobre essa possibilidade dos portfólios e as atividades que o permeiam, ou seja, correções, orientações, devolutivas, discussões, poderem ser tomados como espaços problematizadores, destacamos a fala do professor Estéfano que afirma que *quando os alunos vão produzir esse portfólio, eles vão contar como é que eram as coisas antes do Pibid, como é que está sendo e o que eles aprenderam*. Diante disso, *nesse movimento, a gente, enquanto coordenador, acaba percebendo como é que essas coisas se internalizam de alguma maneira e como é que eles aprendem e crescem*.

Nesse sentido, a professora Isadora diz que, no portfólio, seu grupo busca, *de alguma forma, teorizar e compreender junto com esse aluno, para avançarmos e sairmos da interpretação do senso comum. A gente sente que, no início, essa escrita é muito interpretativa e descritiva, mas ela tem que ser assim, e depois, com o auxílio de teóricos, de teorização e de discussões a partir de autores da Educação e da Linguística Aplicada, a gente tem conseguido uma compreensão um pouco diferente desses alunos*.

Queremos destacar esse movimento pois, ao elaborarmos compreensões sobre a mobilização de narrativas no âmbito do Pibid da UFSCar, buscamos não somente olhar para as prescrições que delimitam seus usos, mas sobretudo entender qual lugar ocupam e quais significados elas têm para o docente que as mobiliza. Sendo assim, entendemos que os relatórios seriam produções que permitem a construção de um saber sobre como o Pibid atua no âmbito formativo nos diferentes espaços que habita, ou seja, seus resultados no que tange não só a

formação desses professores, como também os impactos que ele produz na Educação Básica e no cotidiano da escola.

Por outro lado, o trabalho com os portfólios e diários geram saberes que nos possibilitam discutir e problematizar temas que envolvem, por exemplo, o professor e sua prática, o processo de constituição da identidade docente, o conceito de professor-pesquisador, a questão da autonomia do professor e os modos pelos quais o currículo, as avaliações e o material didático podem (ou não) reger a ação docente. Enfim, os relatórios, diários e portfólios, permitem a construção e problematização de diferentes saberes que vão além dos limites do conteúdo da disciplina referente ao subprojeto.

Com isso, partimos do pressuposto de que “nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder” (FOUCAULT, 1997, p. 19). De outro modo, impor um instrumento formativo, tal como o projeto institucional do Pibid da UFSCar faz com os portfólios, relatórios e diários, é um modo firmar uma verdade sobre como conduzir o processo formativo e qual deve ser as atitudes e o perfil do professor em formação, marcadas em expressões da forma “o professor deve” ou “o aluno (licenciando) tem que”. Esse modo de agir permite que os mecanismos de controle atuem de modo a gerir e modelar cada sujeito e sua existência.

Destacamos que, ao analisarmos as mobilizações de narrativas no Pibid da UFSCar, é sim relevante falar sobre o fato de que elas estão institucionalmente propostas pois, por mais que o objetivo primeiro seja o de promover movimentos formativos, ao institucionalizá-la, o documento cria uma verdade sobre a formação e as estratégias que são viáveis neste contexto. Desse modo, “somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontra-la” (FOUCAULT, 1999, p. 29).

Queremos assim destacar que, para nós, é esperado que as mobilizações de narrativas no âmbito do Pibid da UFSCar se deem de modos distintos segundo a compreensão que cada um tem delas, ou seja, a verdade que cada um constrói. Quando analisamos as narrativas e observamos práticas que, aparentemente, fogem da proposta institucionalizada, para nós, o que se vê são práticas discursivas assim como, o próprio conceito apresentado no Projeto Institucional também é.

Nessa direção, nossos colaboradores, ao orientarem a escrita dos portfólios, tendem a não perceberem que em sua prática há um imperativo sobre o uso dessa tática e sua relação com a identidade profissional. A ênfase na autocrítica, no encontrar problemáticas, em identificar

situações de autonomia (ou não), isto é, essa prática que solicita que “os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma pela qual construíram a sua identidade pessoal em relação ao seu trabalho profissional” (LARROSA, 2012, p. 49), levam a movimentos de autogoverno e refletem formas outras de manifestação de poder e cristalização de uma verdade. Com isso, entendemos que a elaboração de compreensões sobre a mobilização de narrativas, neste contexto, possibilita compreender as potencialidades dessas táticas em um cenário regido por normas que regulamentam e definem verdades.

Nosso trabalho nos permitiu analisar a mobilização de narrativas por parte de coordenadores de áreas de subprojetos da Biologia, Interdisciplinar, Letras, Pedagogia e Química. Frente a estes subprojetos encontram-se professores licenciandos, bacharéis e, em alguns casos, com ambas titulações. A maioria deles possui Mestrado e (ou) Doutorado em Educação, salvo três casos cujas áreas de especialização são Linguística e Língua Portuguesa, Bioquímica e Química e o da professora Clelia Mara, que possui seu Mestrado e Doutorado em Química e, como complementação, participou de um curso de Especialização em Metodologia de Ensino.

Entendemos ser relevante destacar a formação acadêmica de nossos colaboradores uma vez que, para nós, o percurso formativo e profissional trilhado por cada um deles indicam justificativas possíveis para os modos de mobilizar as narrativas tal como as descrevem, ou seja, entender o caminho que cada um deles percorreu pode nos ajudar a compreender o modo como atuam. Além disso, podemos observar que quatro, dentre as dez textualizações analisadas³⁶, são de docentes que atuam no Pibid da UFSCar desde os primeiros anos de funcionamento. Esse fato é relevante uma vez que, via textualizações, é possível perceber o movimento das narrativas, em especial, dos portfólios, bem como suas transformações com o passar dos anos e renovações de coordenadores tanto de área quanto institucional, ou seja, notamos as práticas discursivas em torno das narrativas, em movimento, sendo criadas, mantidas, transformadas ou ainda, abandonadas.

Junto aos pontos levantados anteriormente, destacamos também o fato de que o modo como cada colaborador entende que se dá a formação docente e qual é o papel do Pibid nesse processo são pontos que, para nós, também direcionam suas práticas com as narrativas. De

³⁶ Ressaltamos que o número de entrevistados foi maior, doze, porém obtivemos autorização para analisar onze delas. Além disso, destas, um (a) colaborador (a) solicitou que não fosse mantida sua identidade. Atentas a esta solicitação e frente às considerações da banca examinadora desta pesquisa que, no momento da análise do Relatório de Qualificação destacou que ainda era possível identificar o (a) colaborador (a) mesmo com as devidas alterações, optamos, por questões éticas, a não considerar tal textualização e, por isso, nossa análise está pautada em dez narrativas.

modo geral, os professores coordenadores entrevistados parecem entender a formação de professores como um movimento, um processo institucionalizado (ou não) e contínuo, isto é, que se inicia, para alguns, na Educação Básica, para outros, na Graduação, mas que não tem um término preestabelecido. Sobre isso, a professora Heloisa Sisle diz que *é um processo que começa quando se entra na Educação Infantil e você tem modelos de professores, de relação entre professor e aluno, de como a aprendizagem se dá ou não, você vê bons e maus exemplos de professores e tudo isso vai ajudar a nos constituirmos professores e a buscar nossos caminhos teóricos e práticos. Ou seja, a formação continua ao longo da vida.*

Ainda na direção de uma formação que se dá em processo, a professora Juliana acrescenta que seu trabalho é *inspirado no pensamento de Paulo Freire, pautado na concepção da Educação Libertadora, que defende uma educação que seja problematizadora dos homens em suas relações com o mundo.* Nesse sentido, ela conclui que, *essa inspiração freireana, é o referencial teórico com o qual eu venho trabalhando como pesquisadora e, agora, como formadora de professores, eu também o tomo como norte.*

Sobre isso, ressaltamos que, a partir do olhar que lançamos para a textualização do professor Alexandre, entendemos que, para ele, a formação do professor é dada por completa no momento em que ele conclui sua graduação e, por isso, quando ele diz da formação continuada, os “novos saberes” mencionados se referem a lacunas formativas que deveriam ter sido trabalhadas na graduação. Sobre isso o professor, ao falar sobre o curso que coordena de formação continuada, nos diz que *o objetivo principal do curso é harmonizar diferentes áreas do conhecimento, buscando preencher possíveis lacunas na formação desses docentes, especialmente aquelas relacionadas às áreas de Ciências.*

Para ele, *no Brasil, o Ensino Fundamental I acaba se limitando muito ao “ensinar a ler, escrever e fazer operações básicas”, em grande parte, devido à falta de formação Científica adequada dos professores que estão ministrando aulas nesse nível.* Ao longo de sua entrevista, é perceptível o imperativo de que existe um momento em que a formação atinge sua completude, isto é, está completa, e que a defasagem, quando acontece, está associada a conceitos específicos da disciplina que o professor leciona.

Além disso, há indícios de que o modelo formativo no qual o professor Alexandre pauta suas ações, parece ser diferente dos demais docentes. Nós percebemos isso ao passo que o professor diz que, no curso de licenciatura em Química da UFSCar do campus de Sorocaba, *tem quase que metade de sua carga de disciplinas relacionadas à prática de Ensino de Química, o que é muito bom, porém, para ele, parece ser um paradoxo priorizar disciplinas de*

práticas de ensino, se os alunos não têm formação consistente sobre aquilo que vai ser ensinado.

O professor ressalta ainda que, *a formação pedagógica sem dúvida alguma não é menos importante do que a técnica acadêmica, mas eu acho que a formação técnica e acadêmica na disciplina em que o professor irá atuar é crucial para que ele possa aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas para preparar um bom curso.* Nesse sentido, por mais que não seja possível vincular o que ele diz à um modelo específico, acreditamos que o modo como ele conduz seu trabalho no Pibid, compartilhado no momento da entrevista, nos conduz a pensar que o professor, de certo modo, trabalha com uma polaridade de saberes em que o acadêmico tem prioridade sobre os demais.

Por fim, no que diz respeito a leitura que fizemos dos nossos dados, destacamos também a defesa de alguns dos docentes de que a formação se dá em processo, de forma contínua e que, além disso, ela deva criar possibilidades de diálogo e ações crítico-transformadoras. Nesta perspectiva, o trabalho formativo tenderia a minimizar as relações hierárquicas e, no limite, diluí-las. Esse ponto de vista tangencia, em especial, as falas das professoras Juliana, Isadora e Clelia.

Essa visão de formação aliada a compreensão que o professor coordenador tem sobre o Pibid, para nós interfere nos modos pelos quais ele mobiliza as narrativas. Nessa direção, identificamos três cenários de Pibid da UFSCar nos quais as narrativas são mobilizadas: Política Pública voltada para a Escola Básica; para a formação de professores e a Educação Básica; e para a formação. Sobre isso, o professor Alexandre ao dizer de seu papel de mediador entre os professores da escola e os pibidianos, afirma que *no Pibid, essa relação de abertura entre o professor da disciplina e os licenciandos, precisa ser constantemente trabalhada, porque você necessita vencer essa insegurança que muitas vezes existe. Nesse contexto, o desafio do coordenador de área é mediar e organizar as relações de trabalho, propiciando a consonância entre os diferentes partícipes do Programa. Trata-se de um espaço bastante rico e o objetivo final é atingir os alunos da escola, envolvendo-os e estimulando-os a ponto de colocarem a “mão na massa” nas oficinas experimentais.*

Em uma compreensão de que o Pibid tanto forma quanto atua na Educação Básica, destacamos a fala da professora Juliana que explicita a existências dessas *duas perspectivas que o Pibid traz: a de melhoria da qualidade da Educação Básica e a de contribuição na formação docente (inicial e continuada).* A professora Fernanda diz que *o foco do Pibid, é a formação do aluno [bolsista].* E nessa mesma linha segue o professor Estéfano que afirma que *o Pibid é um programa voltado para a formação de professores* e a Isadora que ressalta essa perspectiva ao

também dizer que *o foco da proposta está na formação inicial, ou seja, na iniciação desses futuros professores no contexto da escola.*

Para aqueles que visitam o cenário de que o Pibid é uma Política Pública voltada para a Educação Básica, nós entendemos que haja uma perspectiva de que para ser professor é fundamental, como afirma o professor Alexandre, que se tenha *formação específica na área em que leciona*. Nesse sentido, percebemos que a mobilização das narrativas se limita ao que, institucionalmente, é imposto. Para o professor Alexandre, *o processo pleno de formação em leitura e escrita é crucial para o desenvolvimento da cidadania de qualquer indivíduo, pois o pleno domínio da expressão verbal traduzido, por exemplo, em uma boa escrita e no adequado emprego da língua culta, sem dúvida alguma, abre muitas portas na sociedade*. Esse domínio da língua *estimula processos reflexivos, permitindo que o indivíduo interaja de maneira muito mais plena e independente na sociedade*.

Assim, nos parece que há um entendimento de que produzir esses materiais seja importante para o desenvolvimento da leitura e produção de texto e, por isso, nesse cenário, a mobilização das narrativas está alicerçada em uma prática discursiva que traz a Universidade como produtora de saberes e a escola básica como *locus* de aplicação de uma verdade produzida por ela. Os alunos bolsistas do Pibid são mediadores desse saber e são eles quem recebem formação para poderem atuar com os alunos da Educação Básica.

Sobre os portfólios, o professor Alexandre em geral costuma *fazer uma correção bastante minuciosa no texto, repassando-o aos licenciandos para que corrijam e me entreguem novamente*. Assim, *acaba não sobrando tempo suficiente para uma discussão mais ampla e aprofundada dos textos em si*. Ele nos disse que é de costume discutir *aspectos sobre a profissão, mas não costumamos discutir a prática narrativa³⁷ em si, não havendo nenhum tipo de ação que seja, especificamente, voltado para isso*. E, como já citado, *isso demandaria um tempo que a gente acaba usando para planejar e colocar em prática as atividades na escola*.

Assim, entendemos que em uma prática discursiva que toma o Pibid como um Programa voltado à Educação Básica e, por verdade, o fato de que o professor para ensinar e atuar deve ter uma formação científica sólida e saber se expressar textualmente para se relacionar em sociedade, para nós, os portfólios, diários e relatórios atuam como meios legitimadores das ações previstas nos subprojetos, ou seja, neles é possível acompanhar quais ações foram realizadas e o que os alunos avaliam dela. Há uma prerrogativa formativa no que tange os

³⁷ O professor pontua que entendido *as práticas narrativas como a ação de como colocar as ideias no papel, efetivamente*.

aspectos comunicativos, que não deixa de integrar o *rol* de saberes que compõe o devir professor, mas não percebemos uma ramificação, transformação ou produção de outros discursos para além do institucionalizado.

Ao analisarmos esse movimento, conjecturamos que, uma vez que o discurso é veículo de desejo e poder, entendemos que ele cria mecanismos internos e externos que permitem sua circulação, produção e manutenção (ou não) nas instituições e relações sociais. Nesse sentido, o professor que visita esse cenário, ao que nos parece, por diferentes motivos opta por dar sequência a um discurso em torno dos portfólios, relatórios e diários, já apresentado, neste caso, no Projeto Institucional e no Regimento Interno. O professor enquanto autor de um discurso poderia, se fosse de seu desejo, reorganizar e incrementar o discurso apresentado de modo a produzir outros. Com isso, as mobilizações de narrativas, quando o cenário é assumidamente este, operam como instrumentos para o desenvolvimento da comunicação, como mecanismos regulamentadores, tendo em vista as normas institucionais e legitimadores do discurso apresentado nos documentos oficiais.

Por outro lado, se analisarmos o cenário no qual o Pibid é visto como uma Política Pública voltada para a formação de professores e para a Educação Básica, as mobilizações de narrativas vão ao encontro de uma verdade de que a formação, segundo a professora Juliana, por exemplo, deva promover um pensamento crítico-transformador de modo que a *visão de mundo não deve ser naturalizada, mas problematizada e transformada*. O papel do professor em sala de aula vai além dos limites do ensinar a disciplina científica, ele pode atuar de modo a contribuir para a formação crítica do aluno e desenvolver ações que possam impactar o meio em que eles (alunos, professores, bolsistas, comunidade escolar) estão inseridos.

Nesse cenário, o discurso textualizado nos documentos oficiais passam por transformações, o que permite com que as mobilizações de narrativas também se movam frente ao que institucionalmente é proposto. Outras intenções surgem ao passo que os docentes que as mobilizam possuem também suas verdades e, como em uma tentativa de produzir um saber alinhado a elas, criam táticas que podem conduzir e legitimar seu discurso. Essas relações permitem, então, que outras mobilizações, outros discursos entrem na ordem do discurso das práticas narrativas no Pibid da UFSCar.

Sobre isso, a professora Heloisa Sisle fala do trabalho com as tertúlias literárias. Segundo ela, *essa tertúlia trata-se da leitura de clássicos por um grupo de crianças ou adultos/terceira idade ao longo de um período e em um ambiente que pode ou não ser o escolar. O objetivo das tertúlias não é trabalhar a gramática ou a forma do texto, embora isso por vezes apareça, mas é fazer as conexões entre a leitura e a vida das pessoas. Por conta disso, é que*

os textos clássicos são escolhidos, pois eles discutem essas questões humanas e relacionais que são de todas as pessoas. Nessa direção, as narrativas são tomadas em uma perspectiva formativa que excede os limites da formação pessoal e profissional. Essa mobilização dá potência para transformações sociais e rompe com a noção de que a formação deva acontecer em espaços institucionalizados³⁸.

Ainda nessa perspectiva de promover transformação social, a professora Juliana nos diz que mobiliza *a narrativa e a História Oral, dentro de um processo metodológico em que, o primeiro momento é quando os alunos de formação inicial, os licenciandos em Biologia, desenvolvem esse processo de investigação temática junto à comunidade escolar e, quando eu falo em comunidade escolar, isso envolve os alunos, os professores, os pais, etc., e, somente depois que você obtém esses dados, é que o grupo de licenciandos começa a tentar entender qual é a realidade e quais são as contradições sociais vividas, porque a ideia mesmo, é levantar as contradições sociais, para que elas sejam tomadas como ponto de partida para se planejar as atividades escolares futuras.* A professora diz que essa mobilização tem por objetivo *problematizar suas [envolvidos na proposta] visões de mundo.*

Nesse cenário de produção de outras práticas discursivas, destacamos também a fala da professora Isabela, que disse *prezar muito pelo trabalho com as narrativas orais como forma de avaliar as ações dos estudantes.* Segundo ela, *a ideia era fazer uma reflexão sobre o que aconteceu na fase de planejamento, na organização e sobre como foi a operacionalização, como os alunos reagiram, se aprenderam. Isso sempre com eles próprios contando suas vivências, sentimentos, impressões de como foi estar dentro de sala de aula, de como eles se viram naquele espaço e assim por diante.* Essa mobilização, para nós, produz outros contornos a proposta das narrativas como acompanhamento. A professora inclui as narrativas orais e, coletivamente, vai conduzindo os alunos de modo que revisitem suas verdades a respeito do vivenciado.

Ressaltamos que, tanto nesse cenário quanto naquele em que o Pibid é produzido como uma Política Pública de formação, os colaboradores dizem da parceria colaborativa³⁹ proposta

³⁸ Foerste (2005) ao dizer do trabalho colaborativo no âmbito da formação docente, pontua que, essa ação envolve, dentre outras coisas,

[...] a introdução de outros espaços institucionais na formação de professores; c) a valorização de diferentes saberes, muitas vezes pouco prestigiados pela academia, como os saberes práticos, por exemplo; d) a colaboração de novos sujeitos na discussão, implementação e avaliação de projetos, pouco convencionais no contexto nacional na formação de profissionais do ensino (p. 5).

³⁹ Sobre isso, (SOUSA, 2018, p. 59), ao tecer uma análise sobre o Pibid da UFSCar ao longo dos dez anos de funcionamento, afirma que a parceria colaborativa considera que “tanto a escola, quanto a universidade deve ser considerada campo de ação-investigação colaborativa e, espaço de produção de conhecimentos e de formação de professores”.

pelo Projeto Institucional do Pibid da UFSCar se concretizando nas práticas que articulam universidade e escola. A professora Heloisa Sisle nos disse que, *no Pibid da UFSCar, as palavras chave dele são: colaboração e parceria com as escolas de Educação Básica. Então, na minha concepção, o subprojeto é um documento inicial, que norteia a conversa com a escola. Nesse sentido, primeiro, vamos respeitar o trabalho que a escola realiza, respeitar o que ela está dizendo que tem como demanda e ouvir a escola, até mesmo por uma questão de poder, porque eu acho que a universidade sempre chega com o discurso do “nós sabemos, nós temos a solução”.* Portanto, não tem primeiro passo sem antes ouvir a escola.

A professora Isabela ressalta que *o Pibid mostra que o professor da escola é um colaborador na formação daqueles licenciandos, que ele não é qualquer um ou só mais um que os alunos vão até eles, ocupam o espaço de suas aulas e vão embora. O professor da escola se sente parte do processo e percebe os ganhos que tem na sua formação. Isso acontece aqui na universidade também.* Com isso, percebemos que existe um movimento dos professores entrevistados de ir em direção dessa parceria colaborativa apresentada no Projeto Institucional do Pibid da UFSCar e, ao que nos parece, para eles, refere-se a “frentes diferenciadas de qualificação de professores, que aos poucos estão apontando alternativas para superar algumas das principais barreiras que se interpõem historicamente entre a academia e a escola básica na profissionalização do magistério” (FOERSTE, 2005, p. 5).

Nesse contexto, a dinâmica das ações dos subprojetos, as reuniões entre supervisores e coordenadores de área e a produção das narrativas tendem a contribuir com a formação em seu sentido amplo e ao analisarmos o que seriam “narrativas” para os colaboradores que, para nós, visitam esse cenário, entendemos que, para eles, elas podem assumir outras formas que não a escrita. Em relação a isso, a professora Elaine disse que quando *falo de narrativas, não estou dizendo somente da oralidade e da escrita. Estou falando de formas de expressão.* Com isso, a oralidade, a música, a poesia e o teatro, ou seja, as manifestações culturais também podem ser entendidas como narrativas, no entanto, segundo ela, *o foco ainda está na oralidade e na escrita. Essas outras manifestações, elas ocorrem, mas é um processo difícil. Os alunos demoram para perceber que isso também faz parte, então, quando ficamos neste meio mais formal, escrito e oral, é o que eles compreendem melhor. A gente tem que ir, aos poucos, inserindo e mesclando o trabalho com outras formas de manifestações com esse que eles já estão acostumados.* A fala da professora Elaine nos permite analisar parte das movimentações que ocorrem nas práticas discursivas e, em especial, as dificuldades enfrentadas no desejo de criar outro discurso ou mesmo transformar um.

A mobilização de narrativas por parte dos professores colaboradores que visitam esse cenário, tende a promover uma articulação entre os sujeitos que estão inseridos na escola, na universidade e a comunidade como um todo. Há, para nós, uma tendência para que a mobilização das narrativas propostas no âmbito do Pibid da UFSCar possa promover impactos no que diz respeito a formação nos diferentes espaços que ela perpassa. Os diários, relatórios, portfólios e também as outras formas citadas, mesmo que de modo ainda bastante limitado, podem ser entendidos como instrumentos reguladores, político e estratégico no sentido de possibilitar que, a partir deles, discursos sejam produzidos de modo a (con)firmar o Pibid da UFSCar na ordem do discurso dos modelos de políticas educacionais que prosperaram e que verdades e ideologias singulares ao sujeito que conduz a mobilização das narrativas, sejam instauradas, isto é, esses instrumentos podem ser vistos como um caminho possível para que o desejo e o poder possam operar e produzir verdades.

Por outro lado, destacamos que “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 7) e por isso, essas mobilizações são também potentes por ampliar o discurso em torno das práticas reflexivas que, para os professores colaboradores, é fundamental no processo formativo dos envolvidos. Criar modos distintos de expressar suas vivências, desejo, ideologias, ou seja, expandir as possibilidades de comunicar, ver e produzir realidades é um meio de formar, transformar, lutar, resistir, ou seja, de um ser e estar no mundo e, em especial, no Pibid da UFSCar, junto as inúmeras manifestações de poder que atravessam as relações sociais e institucionais.

Nessa direção, destacamos também a mobilização de narrativas por parte dos professores colaboradores que, para nós, entendem o Pibid como uma política pública voltada para a formação de professores, mas que não deixam de destacar que essa ação contribui para a Educação Básica. Sobre isso, notamos que apesar de pequenas variações no que tange a sistemática da escrita dos portfólios, diários e relatórios, o movimento que esses professores tecem junto aos alunos bolsistas vai ao encontro do que é proposto no Projeto Institucional. Entendemos que há uma sintonia considerável entre o modo como eles mobilizam as narrativas e o que é apresentado nos documentos oficiais. Para nós, isso se dá, possivelmente, pelo fato de que a maioria dos professores que visitam esse cenário⁴⁰ de algum modo participaram da elaboração do Projeto Institucional ou estiveram muito próximos desse movimento ou ainda,

⁴⁰ Além dos docentes já citados, Fernanda, Estéfano e Isadora, acrescentamos as professoras Maria do Carmo, Clélia e Heloisa Sista.

por mais que tenham se inserido no programa posteriormente, compartilham desse discurso inicial sobre as narrativas.

Diante disso, não diferente do que já indicamos, a ênfase é dada para a escrita do portfólio. Entendemos que a prática discursiva em torno dos portfólios tende a fortalecer a verdade de que o portfólio é o instrumento potencial para a formação. Para isso, falas como a da professora Heloisa Sisle que ressaltada a necessidade de *a pessoa estar no portfólio, com aquela escrita fazer sentido para ela e aqueles questionamentos estarem movendo alguma coisa dentro dela*, é comum. Há um imperativo, como disse a professora Isadora, de que o portfólio é também um instrumento que *revela para si mesmo, para os licenciandos e para os orientadores e supervisores, os avanços, os movimentos* e que permite com que haja *uma orientação a posteriori, já que, ali no movimento da sala de aula, da estrutura da escola, daquela dinâmica, nem sempre é possível congelar e dizer sobre aquilo que está acontecendo. No portfólio, com o registro escrito, o supervisor e coordenador conseguem, com calma, discutir e sugerir leituras.*

As mobilizações de narrativas nesse cenário configuram-se, para nós, como táticas voltadas para fins formativos, avaliativos e políticos. O modo como as orientações são conduzidas, em certos momentos, nos fez pensar que o coordenador entrevistado buscava impor sua vontade⁴¹, unilateralmente, mas isso deixa de fazer sentido ao passo que é possível perceber que as relações estabelecidas, mesmo que por vezes de forma hierárquica, dizem de caminhos possíveis para que fosse possível se aproximar do que é proposto institucionalmente.

Queremos com isso dizer que, por mais que o Projeto Institucional apresente uma ideia de parceria colaborativa, por exemplo, ou ainda de mobilização das narrativas, operacionalizar isso frente as relações que perpassam os diferentes espaços e sujeitos que compõe essa rede Pibid da UFSCar, é tortuosa, conflitante e esbarra em empecilhos burocráticos e mesmo discursos que, historicamente foram construídos e sustentados e, para que haja mudança, é preciso tempo⁴².

Pretendemos então afirmar que, a partir da análise que estabelecemos dos nossos dados, por hora, as mobilizações de narrativas na formação de professores no âmbito do Pibid da

⁴¹ Alguns exemplos disso seriam, para nós, as falas da professora Heloisa Sisle afirmando que *eu sempre ouço muito a escola, talvez até demais*. Ou ainda, que o aluno *tem que fazer o portfólio, o diário, porque eles são importantes para a formação* (grifos nosso); da Fernanda de que o *texto necessariamente tem que ter a descrição* (grifos nosso); e da professora Clelia de que o aluno *tem que saber escrever bem* (grifos nosso).

⁴² Exemplos disso podem ser encontrados nas falas da professora Fernanda ao dizer que, na articulação entre universidade e escola, *as relações, elas são hierárquicas, tem protocolo social*; do professor Estéfano ao afirmar que *é um momento meio delicado esse de entrar na escola*; da professora Clélia, ao afirmar que *o tempo no Pibid foi e é fundamental. Hoje, muito de minhas práticas foram revistas*; dentre outras que poderíamos destacar.

UFSCar nos permite compreender como elas se dão a partir e junto às práticas discursivas dos professores entrevistados. Existe, para nós, um discurso que está textualizado no Projeto Institucional e no Regimento Interno. Ao analisarmos ambos documentos, tivemos indícios de que diferentes práticas discursivas estavam ocorrendo de modo que já fosse possível perceber, ainda nesses documentos, mudanças que dizem sobre outras formas de se olhar para as narrativas.

Foi possível notar que as narrativas, em geral, acompanham e ajudam na condução de um desejo. A partir das textualizações, percebemos que as narrativas são mobilizadas no âmbito do Pibid da UFSCar, em geral, pautado na potência da formação e mais do que isso, esse cenário teve papel importante nesse movimento ao passo que permitiu (e permite) com que os professores colaboradores explorem, investiguem, conheçam e se arrisquem nas mobilizações para depois, estender essas práticas para outros cenários como, por exemplo, as disciplinas de Estágio Supervisionado.

As narrativas têm participado não só do processo formativo dos envolvidos, mas também das lutas políticas em torno da permanência do programa, uma vez que revelam, segundo alguns professores colaboradores, a precariedade que o Pibid tem sofrido, mas também as potências dele⁴³, a ausência de debates com a comunidade escolar e acadêmica antes que decisões relevantes que impactam diretamente no cotidiano da escola, da universidade, das comunidades, sejam tomadas. Criar formas distintas para orientar essa prática permite também problematizar questões que a literatura propõe no que tange o processo formativo. Sobre isso, a professora Maria do Carmo disse que *ter iniciado o projeto já utilizando as narrativas, foi muito importante para nós entendermos os limites, vamos assim dizer, da parceria universidade-escola, porque, teoricamente, essa relação é muito relevante e ninguém questiona, mas, e como vários autores que escrevem sobre a parceria mostram, há muitos obstáculos.*

Ao operar com as narrativas no Pibid da UFSCar, dentre tantas coisas que poderiam ser ditas, optamos por ressaltar sua mobilização enquanto instrumento reflexivo, formativo, avaliativo, gestor, de produção de realidades e saberes, de resistência, de problematização, de normalização, de governo e autogoverno, de controle, ... Analisar a mobilização de narrativas no Pibid desta instituição, diz também de como os professores colaboradores entendem e se percebem inscritos naquele contexto que está em produção. Mobilizar as narrativas nesse

⁴³ A professora Juliana afirma que *o impacto na formação docente é muito grande, porque os alunos saem do Pibid com um histórico e uma experiência incrível. Se você ler os portfólios que eles escrevem, você consegue notar isso.*

cenário, de certo modo é sempre um devir, assim como os sujeitos e as práticas discursivas também o são.

Modos de operar dentro do/pelo Ghoem: notas de um fazer metodológico

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e social-mente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão e que assim os refaz também.

(Paulo Freire)

Produzir esta narrativa¹ foi um desafio, que adiei até o último minuto. O momento de qualificação do trabalho, passou; a elaboração final da tese está encaminhada; as textualizações foram trabalhadas, cuidadas e tratadas visando torná-las fontes históricas; os capítulos que versam especificamente sobre o cenário investigativo que escolhemos, ou seja, o Pibid da Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, e aquele que elabora compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores, no âmbito do Pibid desta instituição, objetivo da nossa proposta, foram produzidos. Assim, esse capítulo, destaque, tende a aproximar-se de um exercício terapêutico em que eu, como sujeito em formação, produzindo e sendo produzida junto à pesquisa, ao grupo História Oral e Educação Matemática, Ghoem², aos meus colegas, colaboradores, familiares, membros da banca, orientadora, dentre tantas outras relações que me atravessam, busco apresentar alguns dos movimentos tecidos ao logo da pesquisa, que permitiram com que a tese tenha se desenhado do modo como a apresentamos.

¹ Cumpro ressaltar que, do mesmo modo como entendo que “experiência” seja algo que não pode ser definido, ou seja, que “é preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é experiência, a determinar o ser da experiência” (LARROSA, 2016, p. 43), tenho refletido, junto ao Ghoem, sobre a impossibilidade de definir o que é, em essência, uma narrativa. Desse modo, uma vez que o ato de narrar é intrínseco aos seres humanos que, por natureza, são contadores de história que, individual e socialmente, vivem vidas narradas (CONNELLY; CLANDININ, 1990), esse ato é tido como veículo fundamental de sobrevivência, transmissão e preservação de tradições e heranças identitárias (CURY, 2011). Portanto, a narrativa, para nós, é tida como caminho possível pelo qual podemos compreender o modo como os sujeitos vivenciam e se percebem no mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1990), sem que haja padrões ou regras para esta produção.

² Trata-se de um grupo de pesquisa interinstitucional, liderado por Antonio Vicente Marafioti Garnica, que conta com a contribuição de pesquisadores de diferentes estados brasileiros (São Paulo, Minas Gerais, Santa Catarina, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul, entre outros) e com trabalhos de iniciação científica, mestrado e doutorado. O grupo foi criado em 2002, com o intuito de explorar as potencialidades da História Oral na Educação Matemática, ou seja, suas pesquisas e estudos mobilizam uma HO voltada para a compreensão de questões inerentes à Educação Matemática. Ressaltamos que, nossa postura em relação à Educação Matemática é a de que se trata de uma área interdisciplinar, que nasce e se desenvolve por meio da interlocução com outras áreas do conhecimento e que lida com um objeto também interdisciplinar, ou seja, “o ensino e a aprendizagem de matemática, nas mais variadas situações, tempos, espaços e circunstâncias em que essa relação entre matemática, ensino e aprendizagem ocorre” (GARNICA, 2015, p. 36) e portanto, o grupo entende que tanto a HO quanto a Hermenêutica de Profundidade, HP, por exemplo, são metodologias que possibilitam uma interlocução com outras áreas e podem com isso, potencializar as contribuições para a Educação Matemática.

A sistematização desta narrativa, ao contrário do que em geral é feito, foi um dos últimos movimentos da pesquisa em termos de tempo acadêmico³. Diante do que foi produzido nesta tese que intitula “As narrativas na formação de professores: um estudo a partir de suas mobilizações no Pibid da UFSCar”, esperamos que esse documento possa disparar outros movimentos que poderão (ou não) ir ao encontro das nossas escolhas. Assim, neste capítulo, pretendo apresentar alguns dos meus modos de produzir e operar do/pelo Ghoem. Para isso, a escolha por apresentá-lo, no final da tese, vai ao encontro de, ao passo que o leitor teve contato com os “resultados finais” (não finais), aqui, ele poderá compreender alguns elementos que conduziram as escolhas, os abandonos, as mudanças e posturas que assumi no decorrer da pesquisa.

Em geral, no Ghoem, mobilizamos a História Oral⁴, HO, como uma, dentre outras possibilidades para se constituir narrativas e, deste modo, produzir fontes para pesquisas⁵. Nesse sentido, ressaltamos que, ao operarmos dentro do/pelo Ghoem e com a HO, estamos tomando-a como uma metodologia, o que permite esse exercício de análise sobre os meios a partir dos quais produzimos e somos produzidos no decorrer da pesquisa. Assim, “ao defendermos a história oral como uma metodologia, estamos a afirmá-la como uma ressonância entre pressupostos teóricos e procedimentos de pesquisa” (SOUZA; MARTINS-SALANDIM; GARNICA, 2007, p. 2), ou seja, desde os primeiros passos do trabalho, as leituras e discussões

³ O que denominamos de tempo acadêmico refere-se ao prazo estabelecido pelas agências fomentadoras e programas de pós-graduação, para o término do processo de, neste caso, doutoramento. Para nós, a pesquisa não acabou com a entrega do material. Esse ritual acadêmico, demarca um ponto a partir do qual podemos, novamente, escolher em qual direção queremos nos movimentar.

⁴ O trabalho em HO não implica diretamente em uma uniformidade de sentidos. Coexistem diferentes interpretações sobre suas possibilidades de usos (SELAU, 2004). Sobre isso, a partir do trabalho de Joutard (2000), diz existir, pelo menos, quatro gerações de pesquisadores e historiadores que trabalham com a HO. A primeira encontra-se nos Estados Unidos que, por volta de década de 1950, mobilizava as fontes orais com objetivos políticos, ou seja, buscava-se enaltecer e narrar os feitos de políticos da época. A segunda geração, na Itália, no final da década de 1960. Estes historiadores buscavam com a HO revelar a “verdade do povo”. A terceira, encontra-se, principalmente, na América Latina, Europa e Estados Unidos, a partir de 1975 e com maior intensidade na década de 1980. Esta geração caracterizou-se por refletir sobre os problemas epistemológicos e metodológicos da HO. Por fim, os movimentos da quarta geração se deram, em diversos países, a partir da década de 1990 e se caracterizaram por valorizar as subjetividades e pensar a metodologia, os procedimentos, as possibilidades e limitações da HO praticada por essas gerações. Cabe comentar que não vemos a obrigação de inserir, encaixar e dimensionar todas as relações e processos que são possíveis de serem trabalhados junto à HO, em “caixas” que a rotule de *técnica*, *disciplina* ou *metodologia*. Quando insistimos em dizer de uma metodologia praticada no interior do Ghoem, queremos destacar que não estamos falando precisamente do modo como Joutard (2000) nos apresenta, mas sim, de uma outra forma, que se constitui dos diferentes modos pelos quais ela é mobilizada a cada pesquisa realizada no grupo e no campo da Educação Matemática.

⁵ Defendemos que essa mobilização da HO implica na possibilidade de ampliação do conceito de fontes de pesquisa. A HO, de modo geral, “cuida de reconduzir a subjetividades para dentro das práticas científicas” (GARNICA, 2015, p.185) e, se antes, os trabalhos se fundamentavam em textos, documentos e livros, com ela, a narrativa oral e todos os elementos que ela traz consigo, passam a fazer parte deste “catálogo” de fontes. O modo como vemos a HO no Ghoem, não permite que haja supervalorização de uma fonte em detrimento de outra, pelo contrário, defende-se a importância de se estabelecer uma relação dialética entre elas.

já orientavam minhas escolhas e, o que era preciso para implementá-las ou o que decorria delas, também gerou outros movimentos teóricos. Concomitantemente, o que sabíamos do Pibid da UFSCar, a partir das indicações advindas do contato com a professora Maria do Carmo⁶, do acesso ao Regimento Interno do Programa desta instituição⁷ e aos trabalhos de Gregolin (2011)⁸, Gama; Sousa (2011)⁹, Sousa (2012)¹⁰, Onofre et al. (2014)¹¹ e Silva, D (2014a)¹², também nos norteou em relação ao modo como decidimos mobilizar a HO. Cada pesquisa é singular e, por isso, os modos de operar (e produzir) também o são¹³.

Para nós, utilizar a HO e realizar entrevistas foi importante visto que nosso interesse ia além de apresentar uma prescrição dos modos como as narrativas eram mobilizadas no Pibid da UFSCar. Entendemos que isso seja parte do processo, mas, a maneira com que operamos possibilitou uma aproximação das produções de significados tecidas pelos professores coordenadores entrevistados ao que vivenciam¹⁴, ou seja, de algum modo, tivemos indícios dos percursos, escolhas, motivações, inspirações, relações, dentre outros aspectos, que permitiram com que nossos colaboradores dissessem o que optaram por dizer e como entendem e mobilizam as narrativas, do modo como disseram fazer.

⁶ Trata-se de Maria do Carmo de Sousa, professora vinculada ao Centro de Educação e Ciências Humanas - CECH.

⁷ Disponível em: < <http://www.cleesp.ufscar.br/documentos/regimento-pibid> >. Acesso em: maio de 2015.

⁸ O artigo aponta para ações desenvolvidas no Pibid-UFSCar do curso de Letras e o uso de diários e portfólios para a formação dos bolsistas.

⁹ As autoras analisam atividades e registros do Pibid da UFSCar, área de Matemática, e concluem que o uso de narrativas escritas é relevante no processo formativo de licenciandos do curso de Matemática.

¹⁰ A autora cria um panorama geral de como se configurava o Pibid da UFSCar no ano de 2012, apresenta exemplos de ações e destaca o trabalho formativo e reflexivo desenvolvido com os alunos bolsistas via escrita de relatórios e portfólios. Além disso, ela aponta como este trabalho com narrativas impactou positivamente no processo de formação inicial e continuada e na Educação Básica.

¹¹ As autoras analisam dados produzidos entre 2011 e 2012 por meio de estudo de portfólios e relatórios escritos por bolsistas do Pibid da UFSCar participantes do subprojeto do curso de Pedagogia, modalidade a distância – Pibid - Pedagogia EaD.

¹² A autora, em seu trabalho de Mestrado que buscou compreender o processo de iniciação à docência de egressos do Pibid da área de Matemática da UFSCar, fez uso dos portfólios dos egressos, produzidos enquanto bolsistas, para tecer seu movimento analítico.

¹³ Segundo Garnica (2014, p. 39), “teorização e metodologia são movimentos cujos frutos só se dão autenticamente como resultado de uma longa e tortuosa digestão” e por isso, caracterizam-se como processos subjetivos em que, as apropriações e produções de significados, são singulares e acontecem no tempo do sujeito.

¹⁴ Ressaltamos que, segundo a perspectiva que adotamos para experiência, ela é singular ao sujeito e incomunicável. Não é possível prever, pressentir, predizer e nem demarcar uma experiência. Ela simplesmente acontece, nos forma, nos transforma e o que dizemos são aproximações do que pode ter vindo a nos passar. “A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta” (LARROSA, 2016, p. 10). Com isso, entendemos que o que nos é narrado, o que narramos, o que compreendemos e, no limite, o que somos, são produções de significados que tecemos para o que pensamos ser ou ter vivenciado ou experienciado. As narrativas que produzimos trazem consigo marcas de subjetividades e nos apresentam produções de significados a partir das quais faremos outras, outras e outras, num movimento impreciso, singular e inacabado.

Os caminhos para nos aproximarmos dessas produções foram (são) múltiplos¹⁵ e singulares. Nesse sentido, por mais que haja muitas sugestões sobre como conduzir uma entrevista¹⁶, compreendemos que esse momento depende em muito do *background* do sujeito que a realiza, bem como do colaborador, suas singularidades, e das circunstâncias em que ele se dá. Portanto, é importante que, pesquisadores em formação, como eu, assumam essa responsabilidade, pois é nossa a tarefa de estarmos atentos aos modos como os entrevistados vão entrelaçando continuamente os acontecimentos, com suas análises subjetivas (PORTELLI, 1996).

Frente a isso, no meu caso, como entendíamos que era importante ouvir sobre a formação, as atividades, os posicionamentos, enfim, os modos de agir e pensar dos professores coordenadores entrevistados, optei por não pré-estabelecer um modelo de entrevista e sim, partir de um determinado modo e ir revisitando-o a cada depoimento. Assim, na primeira entrevista, com a professora Heloisa Sisle¹⁷, escolhi enviar um *e-mail* dias antes retomando aspectos que diziam sobre as intenções da pesquisa e que elencava sete temas a partir dos quais eu gostaria que ela falasse. A saber: formação, Pibid, narrativas, inspirações, experiências, dificuldades e *fanzines*¹⁸. Com os seis primeiros, pretendia ter um panorama da história de vida dela e de certo modo, ter abertura para tocar no ponto de interesse da pesquisa, caso o diálogo se desviasse demasiadamente. O tema *fanzine*, por sua vez, foi proposto exclusivamente para

¹⁵ No Ghoem, os procedimentos adotados nas pesquisas para a produção de narrativas orais vão ao encontro da elaboração de um roteiro de perguntas, cartões ou frases que possam disparar e produzir sentidos em nossos colaboradores. Devo destacar que, ao longo desses mais de quinze anos de trabalho no grupo, temos ampliado as discussões em torno das narrativas e explorado outras formas de produção como, por exemplo, via escrita de memoriais e (auto)biografias. Sobre isso, a pesquisa de doutorado de Fernandes (2014) e de Mestrado de Rosa (2013), tomam os memoriais de livre-docência e de formação, respectivamente, como fontes para suas pesquisas, enquanto que o trabalho de Mestrado de Zaqueu (2014), se vale das narrativas (auto)biográficas. No caso de Fernandes (2014), algumas narrativas já haviam sido produzidas em outro contexto que não o da pesquisa em questão. Sendo assim, o autor se valeu desta outra forma narrativa como fonte de dados. Já nos outros dois casos citados, as autoras produziram estas narrativas no âmbito de suas pesquisas e as analisaram.

¹⁶ Sobre essa “condução” da entrevista, ressaltamos que nosso interesse está em ouvir e observar os modos pelos quais nossos colaboradores vão produzindo seu discurso “com um olhar que atravessa o óbvio das questões e dá a possibilidade de mostrar aquilo que o afetou, que o atravessou e que produziu as marcas sobre as quais ele está falando” (GASPAROTTO, 2010, p.11). Nesse jogo, é importante estarmos cientes de que tanto pesquisador quanto colaboradores são únicos, que não estão fechados em si, que existem inúmeras linhas de força que os atravessam e os circulam (GASPAROTTO, 2010) e que o diálogo estabelecido entre eles é sempre tensionado entre o que o pesquisador quer ouvir e o que o depoente quer falar ou pensa que o pesquisador quer escutar (PORTELLI, 2010). Por isso, é preciso e importante, criar estratégias que possam contribuir para que estes “obstáculos naturais” sejam minimizados.

¹⁷ Trata-se de Heloisa Chalmers Sisle, professora vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, DTPP. Destaco que a entrevista foi realizada no dia 8 de janeiro de 2016.

¹⁸ A palavra *fanzine* vem da junção das palavras inglesas *fanatic* (fanático) e *magazine* (revista). Seu significado é próximo de “revista de fãs”. As *fanzines* são, portanto, publicações de pessoas interessadas na divulgação de certas expressões artísticas ou *hobby*, por exemplo, a reprodução de histórias em quadrinhos, poemas, contos, ficção científica etc. Sua produção e divulgação são independentes e, portanto, não dependem de estruturas comerciais de produção cultural.

ela, pois, no levantamento que fiz a respeito dos temas de publicação dos colaboradores, via currículo *lattes*¹⁹, pude perceber que essa se tratava de uma abordagem trabalhada por alunos do Pibid sob sua orientação²⁰.

No dia da entrevista, esses temas foram levados em forma de cartões e colocados na mesa, aleatoriamente. A ideia era deixar, na medida do possível, que a professora se organizasse e dissesse sobre os temas do modo como gostaria. Antes de iniciar a entrevista, posicionei os cartões na mesa, expliquei a dinâmica que havia pensado para o momento e, sem quaisquer dúvidas ou dificuldades, a professora organizou os cartões em fila e iniciou sua fala pelo primeiro da esquerda para a direita. As intervenções foram mínimas. Ressalto que, esse movimento de produzir cartões, revisitar o procedimento e se policiar o tempo todo para evitar intromissões na fala da professora ou mesmo com o intuito de produzir (se é que é possível) um equilíbrio de intenções no momento da entrevista, foi fruto de um desejo meu, de lançar-me num exercício que, ao longo da pesquisa, pudesse me manter atenta e aberta para outras compreensões em relação ao que tenho entendido por Pibid, formação e, em especial, por narrativas. Essa vontade, que muito se aproxima da postura de um cartógrafo sentimental²¹, foi um desafio, me trouxe instabilidades e me envolveu com a pesquisa de um modo que, antes, não tinha vivenciado.

Outro aspecto a ser destacado é que optei por, a cada entrevista finalizada, realizar a transcrição²² e textualização, antes de partir para uma nova produção. Esse procedimento só

¹⁹ O *lattes* é uma plataforma virtual elaborada e gerenciada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, que aglutina informações sobre pesquisadores (currículo), grupos de pesquisa e instituições.

²⁰ O mapeamento junto ao currículo *lattes* das publicações dos professores colaboradores foi feito a partir de uma lista de nomes de coordenadores de área de subprojetos cedido pela professora que, na época em que iniciamos a pesquisa, era coordenadora institucional do Pibid da UFSCar, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama. Assim, fizemos um levantamento dos possíveis colaboradores a partir das palavras “narrativa”, “portfólio” e “Pibid”. A palavra narrativa foi escolhida, porque além de ser a tônica da nossa proposta, também, para nós, refere-se a um conceito amplo, que poderia indicar diferentes abordagens. O portfólio, foi escolhido por conta que, a professora Maria do Carmo, já havia sinalizado sobre ele. E, a palavra Pibid, foi elencada, pois entendemos que, ao falar do Programa, os docentes diriam das mobilizações de narrativas. Além disso, o critério de rede, movimento de indicações de nomes, ou seja, ao conversar com um colaborador, o pesquisador pode perceber em seu relato outros possíveis colaboradores ou ainda, o próprio depoente indica nomes que, para ele, podem ajudar o pesquisador com seu tema de trabalho, nos ajudaria a identificar outros, não todos, colaboradores que mobilizassem algo que, para eles, era interessante de ser dito nesta pesquisa como sendo uma mobilização de narrativas.

²¹ Não consideramos que esta tese seja uma cartografia tal como apresentada por Gilles Deleuze e Félix Guattari na introdução da obra *Mil Platôs* (Rio de Janeiro: Editora 34, 1995) ou por Suely Rolnik em *Cartografias Sentimental* (Porto Alegre: Sulina, 2014), porém não podemos negligenciar a importância que os textos que operam nesta perspectiva e que dizem sobre a postura de um cartógrafo tiveram em nosso trabalho. Olhar para a pesquisa e repensá-la a partir do que pudemos compreender desta cartografia, nos sensibilizou e nos atentou para outros modos de ver e agir diante, principalmente, das entrevistas.

²² As transcrições foram realizadas com apoio do *software Express Scribe Transcription*, de circulação livre e gratuita. Ele permite desacelerar/acelerar a velocidade de reprodução do áudio, minimizar ruídos, dentre outras ferramentas de edição. Além disso, é possível efetuar pausas e retomadas de áudio via atalhos no teclado do computador, a tecla F4 pausa e a F9, retoma, sem ser preciso minimizar a tela do programa em que a digitação do áudio está sendo realizada, o que agiliza e facilita o procedimento.

não foi possível em dois casos: quando realizei duas entrevistas no mesmo dia e, em ocasiões em que elas ocorriam em datas muito próximas. O primeiro, aconteceu quando conversei com as professoras Fernanda e Juliana, em Sorocaba²³, e Isabela e Elaine, em Araras²⁴. O outro, foi na entrevista de um (a) professor (a) em São Carlos²⁵, que não consta na tese, porque não obtivemos a carta de cessão²⁶ de direito de uso da textualização, que ocorreu dois dias antes da minha ida à Sorocaba e, quando, via *Skype*²⁷, conversei com outro (a) professor (a)²⁸, que também não está na versão final do trabalho, que antecedeu a entrevista com a Maria do Carmo²⁹, em São Carlos. Esse movimento me permitiu incrementar temas que haviam sido tocados por outros colaboradores, identificar minhas fragilidades frente ao modo como estava operando e possibilitou com que eu pudesse, junto ao movimento, ir levantando quais outros referenciais teóricos estudar, para que pudesse analisar as textualizações.

Por outro lado, devo ressaltar que, essa escolha gerou ansiedade e fez com que uma quantidade relevante de observações, cunhadas sobre o momento da entrevista e que me ajudaram a compor a textualização e a análise, estivessem repletas de emoções, sentidos e interpretações que iam em direção a um pré-julgamento com base em verdades que eu mesma estabelecia. Com isso, não só estava me desviando do que me propus com a HO, isto é, do pressuposto de que, o que compreendo, são os modos pelos quais os sujeitos vivenciam e se percebem no mundo (CONNELLY; CLANDININ, 1990) como também, da ideia de cartografia, de me lançar ao movimento, me abrir às possibilidades e de potencializar o trabalho com as subjetividades Rolnik (2014)³⁰ e Garnica (2014, 2015). Após o exame de qualificação desta pesquisa, fui entendendo que algumas de nossas marcas são, notadamente, impressas nessas anotações e na textualização, isto porque, a narrativa resultante desse processo é coletiva e o que permanece, é uma miscelânea de vivências, atribuições de sentidos e ideias tanto minhas e

²³ Trata-se de Fernanda Keila Marinho da Silva e Juliana Rezende Torres, professoras vinculadas ao Departamento de Física, Química e Matemática, DFQM, e Departamento de Ciências Humanas e Educação, DCHE, respectivamente. Destaco que as entrevistas foram realizadas no dia 18 de fevereiro de 2016.

²⁴ Trata-se de Isabela Custódio Talora Bozzini e Elaine Gomes Matheus Furlan, professoras vinculadas ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, DCNME. Destaco que as entrevistas foram realizadas no dia 19 de dezembro de 2016.

²⁵ Entrevista realizada no dia 15 de fevereiro de 2016.

²⁶ Documento que firma nosso cuidado ético com o material produzido, nosso compromisso com o colaborador e que autoriza o uso da narrativa produzida. Informamos que as cartas de cessão das textualizações que serão apresentadas a seguir, encontram-se no apêndice do trabalho.

²⁷ Trata-se de um *software* que permite comunicação de voz, texto e imagem, em tempo real, via *internet*.

²⁸ Entrevista realizada dia 11 de agosto de 2016.

²⁹ Entrevista realizada dia 12 de agosto de 2016.

³⁰ Ressaltamos que Rolnik se insere no contexto da Psicologia Social e não da HO, porém o caráter interdisciplinar da HO nos dá abertura para, nos apropriarmos desses movimentos que ocorrem em outras áreas, em outros espaços e tempos, para, na medida do possível, fazermos um exercício de aproximação com esses conceitos e com isso, (re)pensarmos nossas práticas de pesquisa.

daqueles que me atravessam e produzem marcas em mim, quanto do depoente. Foi preciso manter a vigilância para que essa ansiedade não me conduzisse a um movimento de análise messiânico, que julga valores e busca contradições.

Nesse sentido, minha intenção nunca foi a de elaborar ou (re)inaugurar algum procedimento de entrevista para o Ghoem. Por mais egoísta que possa parecer, muitas das escolhas foram na direção dos meus desejos de experimentar, junto à pesquisa e ao grupo, abordagens que, na medida do possível, fizessem com que me sentisse menos insegura ao realizar a entrevista e pudesse ir acompanhando e percebendo meu movimento de pesquisadora em formação. Por outro lado, discutir o movimento da pesquisa, tal como defendemos no grupo, é importante porque permite essa análise em trajetória, de problematizar pontos da metodologia em meio ao processo. Sobre isso, gostaria de fazer algumas ponderações a respeito das duas entrevistas que não entraram na tese.

Em 2015, quando comecei a pesquisa de doutorado, depois de um tempo discutindo algumas propostas junto ao grupo de orientação e a professora Heloisa da Silva, decidimos que o estudo envolveria as narrativas³¹ e o Pibid da UFSCar, como um cenário investigativo. Um dos motivos para isso foi o fato da professora Heloisa coordenar um projeto de pesquisa intitulado *Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)*, que pretende, em linhas gerais, explorar como as narrativas são compreendidas, mobilizadas e com quais fundamentos e objetivos e dele estar vinculado à linha de pesquisa do Ghoem, *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*³². Assim, nesse período, entrei em contato, por *e-mail*, com a professora Maria do

³¹ Sobre as narrativas, de modo geral, a partir dos anos de 1990, houve uma intensificação no uso delas tanto como fonte para pesquisas quanto como parte do processo formativo dos professores (BUENO et al., 2006). Na América Latina, em especial no Brasil, isso se deu a partir dos anos 2000 e desde então, as narrativas e as (auto)biografias têm se expandido, ampliando e diversificando as investigações sobre a *escrita de si* (BOLÍVAR, 2016). Com isso, o que se percebe é uma pluralidade de usos, objetivos e denominações que são dadas, em geral, segundo as intenções de quem a mobiliza. Destacamos, a partir do trabalho de Nacarato; Passos; Silva (2014), no contexto das pesquisas em Educação Matemática, três vieses de mobilização: pesquisa, investigação-formação e formação. Nesta primeira linha, encontram-se as propostas, projetos e trabalhos que lançam mão de estudos sobre os modos pelos quais pode-se constituir narrativas; no viés da investigação-formação, encontram-se os trabalhos que se propõem a estudar como as narrativas podem intervir no processo formativo. Nesse contexto, em geral, os trabalhos trazem a análise de atividades de formação pautadas no uso de narrativas; por fim, o viés de formação, refere-se aos usos de narrativas com intenção formativa. Nestes casos, o processo formativo é entendido como um movimento contínuo que perpassa todas as etapas da vida do sujeito e por isso, as narrativas são tomadas como instrumento que conduz a uma formação pautada na reflexão sobre si. Nesta linha, defende-se a importância de se conhecer, reconhecer e dizer sobre si mesmo e suas ações, lançando um olhar para os mecanismos, relações e caminhos pelos quais pode-se pensar sobre os modos como o sujeito se compreende e cria a realidade em que se insere.

³² O Ghoem tem uma linha de pesquisa intitulada *Mapeamento da Formação e Atuação de Professores de Matemática no Brasil* a partir do qual foram delineadas, ao longo dos anos, sete linhas de pesquisas que, direta ou indiretamente, desenvolvem trabalhos que contribuem para a produção deste mapeamento que está assentado na metáfora da cartografia de (ROLNIK, 2014) e portanto, diz de algo simbólico, dinâmico e que não retrata um todo

Carmo dizendo da proposta e do meu interesse em ter acesso à lista de coordenadores de área e ao Projeto Institucional do Pibid da UFSCar. Ela me respondeu indicando que não era mais a coordenadora institucional e que quem havia assumido era a professora Bárbara³³, da UFSCar de Sorocaba. Além disso, me atentou para o fato de que, desde 2014, com a criação da Comissão de Acompanhamento do Pibid³⁴, CAP, era preciso solicitar uma autorização para desenvolver o trabalho e ter acesso ao Projeto Institucional.

A partir destas orientações, entrei em contato com a professora Bárbara e, no dia 2 de julho de 2015, encaminhei a ela: cópia do projeto de pesquisa; carta de apresentação com informações sobre a pesquisa, a professora Heloisa da Silva e eu; dois modelos, passíveis de mudanças, de roteiros de entrevista – uma para coordenadores de área e outro para alunos³⁵; e um modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE³⁶. Destaco que o roteiro de entrevista foi elaborado a partir do modelo que utilizei em meu mestrado (ZAQUEU, 2014), visto que minha intenção não era fazer uma entrevista naqueles moldes e sim, do modo como as descrevi anteriormente, mas foi preciso elencar questões, para que a CAP pudesse julgar se o trabalho interferiria, ou não, nas atividades dos subprojetos³⁷. O TCLE é um tanto genérico. Havia um modelo editável a partir do qual inseri informações como, o nome da pesquisa, os responsáveis, o objetivo do trabalho, algumas informações sobre a metodologia da HO (praticada por nós) e contato pessoal (*e-mail* e telefone).

No termo há passagens que garantem o fato de que *a participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício* e que *a participação na pesquisa não implica em nenhum risco*. Além disso, destaca que *prezando a singularidade e relevância do seu relato*,

estático, mas sim, cria contornos e desenhos ao passo que se movimenta, constituindo cenários de relevâncias produzidos pelo pesquisador com seus colaboradores (GARNICA, 2014). Em relação às sete linhas de pesquisa, são elas: i) *Análise de Livros Didáticos - Hermenêutica de Profundidade*; ii) *Escolas Reunidas, Escolas Isoladas: Educação e Educação Matemática em Grupos Escolares*; iii) *História da Educação Matemática*; iv) *História Oral e Educação Matemática*; v) *IC-GHOEM*; vi) *Narrativas e ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva)*; e vii) *História Oral, Narrativas e Formação de Professores: pesquisa e intervenção*. Para mais (outras) informações, acesse a página do grupo: <<http://www.ghoem.org>>.

³³ Trata-se de Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, professora vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Educação - DCHE.

³⁴ A CAP do Pibid da UFSCar é composta pelo coordenador institucional, pelos coordenadores de gestão, por representantes dos coordenadores de área, dos licenciandos e dos supervisores de cada campus e um representante da Pró-reitoria de graduação.

³⁵ Optamos por encaminhar modelos de entrevista com alunos e coordenadores uma vez que não havíamos determinado se as entrevistas seriam com ambos ou somente com os coordenadores de área. Na dúvida, solicitamos a aprovação para ambas partes.

³⁶ Os documentos enviados à CAP, com exceção do projeto de pesquisa, encontram-se no apêndice desta tese.

³⁷ Entendemos que, independente da intensidade ou direção, as relações provocam interferências, não é possível se eximir dessa condição. Por mais que eu opte, por exemplo, em entrar em uma ala de aula, sentar ao fundo e só observar, no limite, essa presença altera o espaço e as relações que ali se dão. Entretanto, entendemos que, essa avaliação sobre a interferência (ou não) feita pela CAP, vai ao encontro de como a pesquisa poderia, de certo modo, dificultar a execução do que havia sido planejado pela equipe Pibid UFSCar.

*tomamos este documento como instrumento que garanta a ciência e autorização, de sua parte, para mantermos seu nome junto ao depoimento produzido, desde que você concorde*³⁸. Essas condições redigidas no documento, não fogem ao cuidado ético e compromisso que assumimos com nossos colaboradores. Em geral, nós, no Ghoem, trabalhamos com uma carta de cessão de direitos, ou seja, quando realizamos entrevistas, elas são gravadas em áudio e/ou imagem, transcritas³⁹ e textualizadas⁴⁰. O processo de textualização, para nós, traz marcas das intenções do pesquisador com a produção daquela fonte e que, ao manipular o texto, isto é, ao propor mudanças na ordem de parágrafos, inserir notas e complementar ideias, ele pode fazer com que o leitor crie a imagem de um colaborador próxima ao que foi construída pelo pesquisador. Este movimento é intrínseco nas relações humanas e refletem o modo como construímos a imagem do outro, de nós mesmos e como produzimos significados ao que vivenciamos.

Nesse sentido, entendo que, na textualização, o que se tem acesso não é ao que foi dito pelo colaborador, mas sim, o que ele diz que disse e o que pude entender do que foi dito. Há, portanto, uma presença metabolizada do colaborador (ROLNIK, 2014) e por isso, a textualização não representa o colaborador em si, mas um sujeito que passou por transformações próprias e do pesquisador que, ao trabalhar na narrativa, imprime também suas marcas e expõe a imagem de um sujeito que ele próprio criou a partir de si. Por isso, para manter nossa postura ética frente ao que nos foi narrado, estas produções só são finalizadas e publicadas quando o colaborador se reconhece no texto final e autoriza o uso delas como fonte para a pesquisa.

Para que isso possa ocorrer, a relação que se estabelece com o colaborador tem que ser fluída e constante durante todo o processo. Isso é fundamental porque lidamos com discursos mutáveis e, deste modo, entre o dia da entrevista e o envio do áudio, transcrição e textualização⁴¹ podem ocorrer, inclusive durante a análise do material, arrependimentos ou

³⁸ Os trechos apresentados em formato itálico, são citações diretas do TCLE que se encontra nos apêndices da tese.

³⁹ O processo de transcrição (ou gravação) do momento de entrevista constitui-se como um procedimento fundamental tanto no que diz respeito ao armazenamento quanto ao movimento de análise. Entendemos que, ao realizar a transcrição, que altera o suporte da mídia de áudio ou audiovisual para texto escrito, estamos considerando que este é um modo de armazenamento que não depende de questões tecnológicas. Diante da velocidade em que os avanços tecnológicos ocorrem, o fato de transcrever o momento de entrevista ou qualquer outro dado produzido oralmente, torna o documento próprio para a leitura independente de outros dispositivos (leitores de *cd*, *dvd*, *pendrive*, videocassete...). A transcrição é um exemplo de que a análise se dá ao longo da pesquisa e é comum nesta etapa, os casos em que o pesquisador realiza outros pousos que os leva para lugares que antes havia passado despercebidos.

⁴⁰ Nesta etapa, há um cuidado com questões gramaticais, com as repetições excessivas e a inserção de notas de rodapé que visam explicar expressões regionais, instituições e pessoas citadas e identificar, geograficamente, os espaços narrados. Há um cuidado para que se possa permitir tanto ao leitor quanto ao pesquisador que se valerá desta fonte, informações sobre quando, quem, de onde, para quem e em que contexto a narrativa foi produzida.

⁴¹ No grupo, sempre que trabalhamos com entrevistas, encaminhamos aos nossos depoentes o áudio ou *link* que permite acesso ao local onde o salvamos, o arquivo contendo a transcrição e um outro com a textualização. A partir

troca de opinião, fruto da instabilidade e mutualidade da narração e também resultado do fato de que a memória é um “processo múltiplo de produção gradual de significados, influenciado pelo desenvolvimento do sujeito, pelo interlocutor” (PORTELLI, 2010, p. 72).

Desse modo, por mais que não trabalhássemos com um TCLE, e, nesta pesquisa, acabamos não trabalhando, porque nossos colaboradores não solicitaram e concordaram com a carta de cessão, habitual do Ghoem, nossa postura e cuidado na produção das fontes, dizem desse “seguro” textualizado no termo. Então, no que diz respeito ao número de entrevistas, foram realizadas doze, entre janeiro e dezembro de 2016. Dessas, um dos colaboradores não nos concedeu a carta de cessão e, por isso, não incluímos sua narrativa na tese, respeitando às condições previamente acordadas. Sobre a outra textualização, quando conversamos com os participantes, explicamos sobre nosso desejo em deixar o nome deles no texto, uma vez que, muito do que posso falar sobre mobilização de narrativas na formação de professores no Pibid da UFSCar, são produções de significados produzidas a partir das histórias que eles narraram que, por sua vez, compõe suas histórias de vida (PORTELLI, 2016). Nesse sentido, é que temos o desejo de manter o nome e, com esse gesto, de algum modo, dizer de singularidades deles. Por outro lado, caso o colaborador opte por manter o sigilo sobre quem narra, isto é respeitado.

A outra entrevista que não consta na tese também vai nessa direção. Quando retomamos o contato com o(a) colaborador(a), ficou acordado de que poderíamos usar a textualização desde que mantivéssemos seu sigilo. Não é incomum que isso aconteça no Ghoem e, nesses casos, as narrativas são apresentadas na íntegra, porém sem fazer referências ao nome da pessoa entrevistada. O nosso caso se diferiu por algumas particularidades da própria pesquisa e, por isso, optamos por não utilizar a narrativa, mesmo com a autorização da depoente. Note que, o cenário investigativo é bem delineado: Pibid da UFSCar. Os colaboradores também o são: professores coordenadores de subprojetos vinculados ao Edital nº 061/2013 e a professora Maria do Carmo que coordenou o Programa entre os anos de 2007 e 2015. Desse modo, mesmo que não citássemos nomes, não seria difícil identificar o(a) depoente, visto que o texto dizia das atividades realizadas nas escolas em que o subprojeto coordenado por ele(a) atuava, apresentava a formação acadêmica do(a) docente, o tempo em que estava atuando na UFSCar, no Pibid e dizia de outros lugares vivenciados por ele(a), que são muito singulares a quem narra. Por isso,

disso, o depoente tem acesso ao que produzimos a partir da entrevista e pode fazer as alterações que julgar pertinente. Todas as entrevistas são transcritas, textualizadas e enviadas aos colaboradores para que possam analisá-las e legitimá-las. Após estes procedimentos, uma carta de cessão de direito de uso é enviada ao colaborador que, concordando com os termos descritos, assina a carta e nos autoriza a publicar e utilizar o texto produzido na pesquisa.

optamos por não considerar tal textualização⁴² e chamar atenção para o fato de que, uma das características dos trabalhos no Ghoem não é a execução e repetição de um procedimento metodológico, mas o cuidado e revisão constante do movimento de pesquisa frente às necessidades dela e em consonância com os pressupostos defendidos por nós, no grupo.

Enfim, todo esse movimento só pôde ser narrado e existe, porque, na reunião da CAP do dia 14 de julho de 2015, os documentos foram disponibilizados para avaliação e, no dia 23 de setembro, foi dado o parecer favorável para a realização da pesquisa. Ressaltamos que, o prazo de avaliação não foi tão extenso como, em geral, acontece quando submetemos os trabalhos para pareceres em outras instâncias, entretanto, o documento que me autorizou iniciar as atividades⁴³ só foi emitido no dia 01 de dezembro desse mesmo ano, após muitas solicitações. No entanto, junto à autorização, atendendo a um pedido meu, a professora Bárbara encaminhou uma lista com nome, *e-mail* e área de subprojeto de 35 coordenadores. Se esta pesquisa fosse quantitativa, talvez esse número poderia ser suficiente ou ainda, insuficiente, para o que se possa pretender com o trabalho, mas, para uma proposta como a nossa, esse valor é muito alto e, por isso, é comum criarmos critérios que permitam reduzir o número de possíveis participantes.

Diante disso, sabíamos da necessidade de criar um critério e do cuidado para conduzir essa escolha visto que, na medida do possível, devemos minimizar perdas de depoentes que possam contribuir conosco, já cientes de que, por natureza, toda escolha é um processo excludente. Frente a isso, optamos por fazer um mapeamento, via currículo *lattes*, utilizando as palavras “narrativa”, “portfólio” e “Pibid”, para identificar, dentre os colaboradores listados, quem publicava algo nessa direção. Dos 35 nomes, aproximadamente, 17 possuíam uma ou mais publicações envolvendo os termos buscados ou ainda apresentavam trabalhos que faziam uso de fotografias, filmes e poemas que, para nós, se caracterizam como narrativas e, portanto, também foram contabilizados. Para nós, Heloisa da Silva e eu, esse valor ainda era muito alto, frente ao que pretendíamos desenvolver. Tínhamos ciência de que ele tanto poderia ser maior, caso outros docentes afirmassem mobilizar narrativas, mas não publicassem nessa direção, como menor, se àqueles que contabilizamos como quem trabalha com narrativas, via fotos, quadros etc., não entendesse sua prática tal como nós.

⁴² Entendo que, tanto essa textualização quanto a outra, apensar de não estar fisicamente presente na tese, partes do que foi narrado, permitiu com que eu elaborasse compreensões sobre aspectos que não havia pensado ou me deu pistas de outros caminhos para percorrer. Diante disso, destaco a importância desses momentos para o que foi produzido e indico que, cópia da tese será encaminhada ao endereço eletrônico destes (as) colaboradores (as) do mesmo modo que, para os demais.

⁴³ Esta autorização foi dada em formato de ofício e encontra-se no apêndice desta tese.

Ressalto que, em relação ao fato de considerar nossa perspectiva sobre narrativa, entendo isso como uma oportunidade de me aproximar de outras compreensões acerca delas, isto é, caso o docente também considerasse essas outras formas de expressão como narrativas, poderíamos entender a partir de que ou quem ele afirma isso e, caso contrário, também. Logo, por entender as narrativas como modos pelos quais os sujeitos manifestam suas memórias, contam suas histórias e ressignificam suas vivências, elas não necessariamente assumem um modelo estruturante ou se encaixam a um determinado gênero discursivo, existem inúmeras formas e cabe ao narrador buscar por aquela que seja “veículo para expressão de subjetividades, recursos para a manifestação de memórias (passadas e presentes) e vetores para compreender a experiência vivida” (GARNICA, 2014, p. 59) e, por isso, na ocasião do mapeamento no *lattes* dos professores, considere outras possibilidades para além das palavras-chaves escolhidas.

Então, com os dados referentes aos possíveis colaboradores em mãos, diante da necessidade de entrar em contato com eles e, de algum modo, identificar quais deles diziam trabalhar com formas narrativas⁴⁴, independentemente do mapeamento realizado e chegarmos, talvez, em um número menor de colaboradores, decidimos criar um questionário de identificação⁴⁵ que foi encaminhado, em forma de *link*, junto com a carta de apresentação e o ofício de autorização de pesquisa, a todos os coordenadores de área cujos nomes constavam na lista. Os *e-mails* foram enviados por área e campus, ou seja, o professor, ao receber a mensagem, já identificava que seus colegas também estavam inscritos. Esse questionário foi criado via plataforma *survio*⁴⁶ e traz questões voltadas para a confirmação dos dados pessoais tais como, nome, campus em que o docente estava (está) vinculado e área que coordena (coordenou); tempo de envolvimento com o Pibid da UFSCar, o que inclui a participação dele como coordenador e em outras eventuais circunstâncias como, por exemplo, supervisor ou colaborador; uso de formas narrativas; e um espaço destinado para que o docente pudesse tecer suas considerações, caso julgasse pertinente. Ao clicar no *link* que estava no corpo do *e-mail*, a página do questionário é aberta. Para registrar suas respostas, bastava o professor clicar no botão “enviar”, localizado no final do questionário, para que uma notificação fosse encaminhada ao

⁴⁴ Optamos por trabalhar com a expressão “formas narrativas” partindo do pressuposto de que, desse modo, seria possível dar margem para outras possibilidades de compreensões de narrativas sem que estivesse agregado ao termo, algum referencial teórico específico.

⁴⁵ Para visualizar o modelo de questionário, acesse: <<http://www.survio.com/survey/d/T9D1J4Q4N4V4N9B9B>>.

⁴⁶ Trata-se de uma plataforma voltada para elaboração, desenvolvimento e análise de pesquisas em geral. Ao se cadastrar, o usuário pode optar dentre a opção gratuita ou comprar pacotes mensais que dão acesso a outras ferramentas que não estão disponíveis na versão gratuita. Nós optamos pela versão gratuita e pudemos elaborar, editar, acompanhar as respostas e gerar relatórios simples. Para maiores informações, acesse: <http://www.survio.com/br/>

meu *e-mail* e as respostas disponibilizadas na plataforma, em uma área restrita, acessada a partir do preenchimento do usuário e senha.

É interessante notar que, produzir questionários, efetuar levantamento de informações, criar critérios de seleção, dentre outras ações, são comuns ao exercício da pesquisa. Desse modo, ter contato com o *survio* foi importante não só para o desenvolvimento da tese, como também para que eu pudesse repensar e me (re)inventar em outros espaços como aqueles em que sou colocada como formadora. No âmbito da pesquisa, esse modelo de plataforma é interessante porque permite com que os dados fiquem armazenados por tempo indeterminado. Ao criar a conta é possível, ainda na versão gratuita, gerar dados estatísticos e diversos modelos de questionários que podem ser revisitados, alterados, enviados, excluídos e impressos a qualquer instante.

Como, em geral, esses documentos trazem questionamentos de diferentes naturezas, armazenar as respostas das quais temos autorização para trabalhar, abre possibilidades para outros exercícios de análise. Se compartilhado em nível de grupo como, por exemplo, no Ghoem, o que se tem é um banco de dados de possibilidades que pode ser problematizado e alterado, de acordo com a necessidade do pesquisador. Acredito ser importante valer-se de algo nessa direção, principalmente, para orientar aqueles que iniciam o trabalho no grupo. As possibilidades de questionários estariam nessa plataforma ou em outra com característica semelhante, assim como as narrativas estão no Hemera⁴⁷.

Esses processos de escolhas, abandonos, mudanças e permanências são características de um movimento analítico. Assim, fica claro que a análise se dá em processo nas mais diversas direções e que ela perpassa todas as etapas da pesquisa. Na medida em que acompanhamos e reavaliamos nossas ações, já nos encontramos imersos a um processo de análise. Além disso, embrenhar-se na análise não se trata somente de estudar, sistematizar e criar considerações acerca das fontes, mas também questionar e problematizar as limitações da metodologia e dos procedimentos escolhidos. Entendemos que as produções desta tese não são, em hipótese alguma, únicos e determinantes e sim, escolhas intencionais. Nesse sentido, analisei, individualmente, as 26 respostas recebidas via *survio*, sempre, tomando como norte, o objetivo da pesquisa. Pude notar que metade dos coordenadores de área afirmavam mobilizar formas

⁴⁷ Como parte de sua tese, Oliveira (2013), criou o *software* Hemera, cujo nome “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), que consiste em um banco de dados com as textualizações já produzidas nas pesquisas do grupo e, com o intuito de não cessar com esta proposta, as narrativas produzidas no contexto desta tese, além de estarem disponíveis na íntegra, nos capítulos que se seguem, posteriormente, serão incorporadas ao *software*. O *software* está disponível no *site* do Ghoem e pode ser acessado, gratuitamente, por todos os interessados.

narrativas no âmbito do Pibid da UFSCar, enquanto a outra metade dizia não trabalhar e, no campo destinado às observações, justificavam dizendo que estavam afastados do Pibid⁴⁸ e, em alguns casos, indicaram o nome do docente que estava em seu lugar.

Ressalto também que houve casos em que o coordenador optou por não acessar o questionário e respondeu diretamente no meu *e-mail* pessoal. Nessas respostas, tiveram coordenadores que sinalizaram positivamente ao uso de formas narrativas e que disseram estar dispostos a contribuir com a proposta, mas não tinham disponibilidade ou vontade de participar das entrevistas e aqueles que escreveram justificando que não iria preencher as questões, porque não fazia mais parte do Programa. Para o primeiro caso, criei duas propostas alternativas: escrever uma narrativa disparada a partir de um roteiro personalizado⁴⁹ ou responder a este mesmo questionário em forma de pergunta e resposta. Nenhum dos docentes produziram o material, apesar de acenarem positivamente quanto a este modo de produção de dados. Já as respostas que indicavam “nãos”, resultados de desligamentos e as indicações, um exemplo de como o critério de rede pode funcionar, elas me acenderam o alerta para o fato de que havia ocorrido algumas mudanças em relação à lista de nomes que estava conosco e que era preciso buscar por estes outros coordenadores.

Um ponto a ser destacado é que, em alguns dos comentários escritos no campo “observações” do questionário, pude notar que havia docentes que diziam não mobilizar formas narrativas, mas, ao mesmo tempo, sinalizava algumas práticas que, dependendo da perspectiva, poderia ser uma mobilização de narrativa. Hoje, decorridos quase quatro anos de envolvimento com o trabalho, de reflexões, discussões e amadurecimento pessoal e profissional, entendo que essas observações deveriam ter sido analisadas em, pelo menos, duas vertentes: se o professor entende que não trabalha com narrativas e cita exemplos que poderiam até ser considerados como um trabalho com essa abordagem, mas para ele não; e se o professor diz “não” e, nas observações, diz de práticas narrativas em outros espaços. Percebo que, no primeiro caso, eu não deveria ter enviado um *e-mail* pessoal para o docente, discutindo questões referentes à narrativa, proposta da tese e convidando-o para uma entrevista, do modo como fiz. Isso porque, hoje, entendo que não sou eu quem devo dizer o que ele faz ou não e sim, tenho que pensar

⁴⁸ Os afastamentos se deram por diferentes motivos, tais como: licença maternidade, pós-doutoramento, encerramento de subprojetos ou saída definitiva do Programa.

⁴⁹ Este roteiro constituiu-se de questões comuns e específicas. Em relação às comuns, era solicitado que o professor (a) dissesse, de modo geral, sobre o subprojeto que coordenava, as atividades realizadas com os bolsistas e alunos da escola e sobre qual era sua visão de narrativas e formação. Na parte específica, eram colocadas questões que diziam respeito às práticas narrativas destes docentes das quais tivemos conhecimento via artigos publicados por eles, indicação de outros professores, questionário de identificação ou conversas por *e-mail*.

junto com ele, a partir do ele diz fazer e, por isso, não faria sentido esse esforço, pois estaria, de certo modo, tentando encaixar o que ele diz fazer com as verdades que tenho sobre narrativas.

Destaco que, essa reflexão, faz parte do movimento da pesquisa e do processo formativo. Se, hoje, tenho essa visão e teço essas ponderações, devo também dizer que, o fato de afirmar que não tomaria a mesma decisão, agora, não deve soar como um arrependimento e sim, produção. O caminho que trilhei ofereceu oportunidades diferentes deste (e de outros) que, hoje, comento. Isso mostra o como as escolhas conduzem o trabalho e como somos constituídos historicamente. Já, em relação à segunda perspectiva que apresentei, ainda concordo com a direção tomada, porque ela levou em conta duas possibilidades: ou o professor, do modo como ele entende as formas narrativas, considerou que não efetuava nenhum tipo de ação nessa direção e, por isso respondeu negativamente ou, ao ler a questão referente às narrativas, no questionário, entendeu que a pergunta estava relacionada com o trabalho feito com os alunos da escola básica e não com os pibidianos, uma vez que, as observações diziam de práticas narrativas com os bolsistas de iniciação à docência. Por isso, neste último caso, entrei em contato com os docentes para esclarecer a questão e, de fato, alguns deles afirmaram trabalhar com narrativas e, portanto, o convite para a entrevista foi feito.

Frente às alterações em algumas coordenações e do problema com a pergunta do questionário, já que, em conversas com a professora Heloisa da Silva e colegas de orientação, entendemos que, de fato, o modo como formulamos a questão referente ao uso de formas narrativas dava margem para dupla interpretação, optamos por alterar a redação e reenviar o questionário aos docentes que ainda não haviam respondido. Além disso, entramos em contato com os outros nomes de coordenadores que haviam sido indicados, via *survio* ou *e-mail*, e, no mais, optamos por aguardar as entrevistas que estavam agendadas para que, nelas, eu pudesse perguntar se alguém mais coordenava o subprojeto junto com o depoente e, se fosse o caso, entraria em contato. Em paralelo a estas discussões, em meados de 2016, já com algumas entrevistas realizadas, durante encontros do Ghoem e reuniões de orientação, nas quais compartilhávamos sobre o desenvolvimento do trabalho, as dúvidas, incertezas, o que víamos como potente, interessante, dentre outras coisas, surgiu a ideia e, a acatamos, de que seria interessante ouvir também professora Maria do Carmo sobre o tempo em que esteve como coordenadora institucional e a Bárbara que, naquele momento, ocupava essa função.

Tivemos esse *insight*, porque entendemos que é o coordenador institucional o responsável por alinhar as várias possibilidades de ações que surgem na elaboração do Projeto Institucional. Com isso, poderíamos nos aproximar do que, em relação às mobilizações de narrativas, foi proposto pelo Projeto Institucional e como isso foi incorporado aos

subprojetos das diferentes áreas do conhecimento. Desse modo, encaminhamos um *e-mail* para cada uma, dizendo do nosso interesse em realizar uma entrevista (um diálogo) sobre o Pibid da UFSCar e o trabalho com portfólios, relatórios e diários. Nesta época, eu havia lido os documentos oficiais e por conta disso, sabia da obrigatoriedade do uso dessas formas narrativas, previstas no Regimento Interno, então, em dezembro de 2016, a professora Bárbara sinalizou a impossibilidade de participar da conversa por estar em licença maternidade e por não responder mais como coordenadora institucional, nos indicando o contato da professora Isabela, que deixou a coordenação de área do subprojeto da Biologia do campus de Araras, para assumir a institucional. Destaco que, a partir de 2018, essa coordenação foi assumida pela professora Renata Prenstteter Gama⁵⁰.

Apesar de todos os trâmites burocráticos ao qual tivemos que nos submeter junto à CAP, tirando o tempo que demorou para podermos iniciar as ações junto ao Pibid da UFSCar, a existência dessa comissão não limitou nosso trabalho, tal como para alguns dos professores coordenadores entrevistados que, ao dizer de sua atuação no Pibid desta instituição, afirmam que ela não só burocratizou como, de certo modo, precarizou a atuação deles. Portanto, frente a essas possibilidades que tivemos de transitar com aqueles que estiveram e estavam inseridos neste Pibid, entre idas e vidas, me comuniquei com 46 docentes⁵¹, dos quais 32 sinalizaram alguma resposta via *survio* ou diretamente por *e-mail* e a partir desse movimento de análise dos possíveis colaboradores e do contato estabelecido, que decorreram, ao longo de 2016, as 12 entrevistas⁵².

Assim, dentre as 10 áreas contempladas pelo Pibid da UFSCar na proposta submetida ao Edital da Capes de nº 061/2013 e aprovada, ou seja, Biologia, Educação Especial, Educação Física, Física, Geografia, Interdisciplinar, Letras-Espanhol, Matemática, Pedagogia (presencial e a distância) e Química, obtivemos depoimentos de coordenadores de seis das áreas. Entretanto, com a não inclusão de duas entrevistas, nossa análise perpassou cinco delas, Biologia, Interdisciplinar, Letras, Pedagogia e Química.

Frente às possibilidades de produção de fontes, operar dentro do/pelo Ghoem, não implica necessariamente, trabalhar com entrevistas. Nós fizemos isso, mas não é uma regra. No grupo, entendemos que o pesquisador pode mobilizar outros procedimentos e adotar uma postura que vá ao encontro dos pressupostos defendidos por nós como: a intenção em produzir

⁵⁰ Professora vinculado ao Departamento de Metodologia de Ensino, DME, da UFSCar de São Carlos.

⁵¹ São 44 coordenadores de área, mais as professoras Isabela, Maria do Carmo e Bárbara.

⁵² Por se tratar de uma pesquisa de doutorado, cujo tempo de desenvolvimento é maior do que de um mestrado ou iniciação científica, entendemos que essa quantidade de entrevistas era alto, porém exequível.

fontes; o interesse em compreender o modo como os sujeitos atribuem significados às suas vivências; assumir a postura de que o que temos acesso são aos fragmentos de memórias e experiências e não a elas propriamente; e partilhar de uma visão de História que considera as versões históricas e não a produção de algo essencial e verdadeiro (JENKINS, 2011). No Ghoem, não há uma verdade sobre os acontecimentos e sim, versões que podem ou não convergir, mas que coexistem entre si.

Nessa direção, apesar de nos valermos de diferentes fontes para compor a análise como, por exemplo, os documentos oficiais, registros pessoais de coordenadores e exemplos de práticas narrativas, os dados que nós produzimos foram, essencialmente, constituídos a partir do depoimento oral das professoras, Heloisa Sisle, Fernanda, Juliana, Isadora⁵³, Maria do Carmo, Clelia⁵⁴, Isabela, Elaine e dos professores, Alexandre⁵⁵ e Estéfano⁵⁶. Desse modo, essas produções não se tratam de “uma soma de entrevistas independentes entre si, mas um conjunto orgânico e coerente de entrevistas” (GARRIDO, 1993, p. 38), que se dão em coautoria entre os colaboradores e eu, entendendo este “eu” repleto de atravessamentos, e que trazem marcas da subjetividade e das múltiplas vozes que compõem cada um dos envolvidos. A partir dessa perspectiva é que, para mim, os elementos disparadores das entrevistas deveriam ser alterados, segundo o que eu fosse produzindo ao longo do percurso e o que já havia criado com os caminhos trilhados. Particularmente, achei muito interessante esse “jogo de cartões”, porque além de, como já dito, me proporcionar certa estabilidade, também permitia com que eu fosse compreendendo como cada colaborador ia produzindo a narrativa e a si, no decorrer da nossa conversa.

A primeira entrevista foi com a professora Heloisa Sisle. Essa conversa levantou pontos interessantes sobre como se deu o processo de institucionalização das práticas narrativas no Pibid da UFSCar e sinalizou para o fato de que, em geral, elas giravam em torno dos portfólios. A partir disso, quando fui realizar a segunda entrevista, com o professor Alexandre, mantive alguns cartões utilizados anteriormente, retirei aqueles que eram “mais pessoais”, porque diziam de ações específicas do docente e troquei o de “narrativas”, por “portfólios”. Essa alteração foi efetuada não só pelo comentário da professora Heloisa Sisle, mas também e, por

⁵³ Trata-se de Isadora Valencise Gregolin, professora vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino, DME, da UFSCar de São Carlos. Destaco que a entrevista foi realizada no dia 26 de abril de 2016.

⁵⁴ Trata-se de Clelia Mara de Paula Marques, professora vinculada ao Departamento de Química, DQ, da UFSCar de São Carlos. Destaco que a entrevista foi realizada no dia 24 de agosto de 2016.

⁵⁵ Trata-se de Alexandre Donizete Martins Cavagis, professor vinculado ao Departamento de Física, Química e Matemática, DFQM, da UFSCar de Sorocaba. Destaco que a entrevista foi realizada no dia 21 de janeiro de 2016.

⁵⁶ Trata-se de Estéfano Vizconde Veraszto, professor vinculado ao Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação, DCNME, da UFSCar de Araras. Destaco que a entrevista foi realizada no dia 15 de março de 2016.

que não, principalmente, pelo fato de que, nas trocas de *e-mail* com o professor, ele me parecia desconfortável com a possibilidade de não responder com objetividade algum eventual questionamento. Assim, como a palavra “portfólio” aparecia nas respostas do questionário e em outros momentos em que trocamos *e-mails*, pensei que pudesse contribuir com o momento de entrevista, se levasse temas que era familiar a ele e que, essa troca não o impediria de falar em outras direções, se fosse o caso.

Nesse processo percebi que, dentre os tantos momentos que geram incertezas e ansiedade no decorrer da pesquisa, realizar as entrevistas é um desses. Acredito que, por valorizar e defender a potência das narrativas (orais ou não) como fontes para o trabalho, o desejo por produzi-las e trata-las o quanto antes, fizeram com que alguns aspectos fossem negligenciados. Não era importante para mim, até essa entrevista com o professor Alexandre, pensar sobre as condições do momento de entrevista. Bastava que uma data, local e horário fosse marcado, para tudo dar certo. Digo isso porque, como o professor mora em Piracicaba e ele sabia que eu era de São Carlos, ele sugeriu que a entrevista acontecesse na Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, em sua cidade. Não me ocorreu perguntar ou mesmo pesquisar se ele atuava também nesta instituição, apenas concordei.

Ao chegar lá, nos encontramos e fomos para uma mesa ao lado da recepção, na área externa, onde muitas pessoas que chegavam, saíam ou iam para tirar dúvidas na instituição, transitavam. Não consegui ficar atenta à entrevista. Por mais que eu saiba que sempre haverá temas e situações que escapam, a minha postura trazia outras consequências como, por exemplo, em relação aos questionamentos e dúvidas que poderiam ser levantados na textualização para, em parceria com ele, incrementar a narrativa final proveniente deste momento de entrevista. Além disso, por mais que nós, no Ghoem, tenhamos o hábito de enviar o áudio, a transcrição e textualização para que os colaboradores possam acessar e fazer suas considerações, não são todos que leem todos esses documentos. Ou ainda, há quem lê, mas prefere, mesmo com os indicativos de dúvidas e solicitações feitas pelo pesquisador, optar por não alterar o texto. Então, entendo que esse movimento que se dá, pós momento de entrevista, não pode ser tomado como uma outra, visto que, não o é.

A partir da terceira entrevista, que não faz parte da tese, mas que a narro visto que, para mim, é parte do movimento e me permitiu reflexões, estive mais atenta ao local em que ela seria marcada. Dessa vez, ela ocorreu, assim como da professora Heloisa, na sala do (a) docente. Com as entrevistas anteriores e as transcrições e textualizações elaboradas, percebi que os cartões “experiências” e “dificuldades” eram algo que já perpassava as narrativas, independente da tematização delas ou não. Além disso, penso que, o uso exagerado de temáticas ou seguir

com aquelas que, de algum modo, nos dão indícios que podem ser dispensadas, também interfere na produção dos dados. De modo geral, os professores coordenadores entrevistados, olhavam para os cartões, os organizava, segundo a ordem que desejavam falar e iniciavam a conversa. Nesse movimento, pude perceber que, nos primeiros cartões, o depoente, em geral, falava em diferentes direções e com riqueza de detalhes. Ao passo que o tempo ia passando, íamos ficando cansados e, a ânsia por falar sobre todas os temas listados, fazia com que muitos elementos, escolhido por eles, fossem deixados de lado. Isso me acendeu o alerta para o fato de que essas escolhas, poderiam acarretar perdas significativas para o trabalho visto que, o que é importante para um, pode não ser para o outro⁵⁷.

Essa entrevista foi rápida, o(a) depoente tinha compromisso agendado, e fez muitos questionamentos a respeito da pesquisa e dos meus interesses. Diferente dos demais, não houve organização dos cartões. Como ele (a) havia perguntado sobre o tema e a questão norteadora, a partir do que foi dito no momento da entrevista, suponho que a fala foi na direção desses pontos. Dois dias depois, sem ter tido tempo de transcrever e textualizar, fui conversar com as professoras Fernanda e Juliana. Partindo do pressuposto de que, no momento em que realizamos a entrevista, estamos interessadas em compreender alguns dos elementos que permitem com que a narrativa seja produzida daquele modo e não outro, as escolhas e os caminhos (GASPAROTTO, 2010), entendo que haja um desgaste físico e mental, este último, próprio da “arte da escuta”⁵⁸ e, por isso, não foi interessante realizar ambas no mesmo dia.

No período da manhã, conversei com a professora Fernanda, em sua sala, e mantive a dinâmica dos cartões, acrescentando um intitulado “livro da vida”. Essa expressão apareceu no questionário e não estava claro, para mim, do que se tratava. Após o almoço, entrevistei a professora Juliana. Para ela, ao invés de “livro da vida”, levei “história oral”, porque nos *e-mails*, a professora comentou sobre ações envolvendo HO. As duas entrevistadas operaram significativamente, durante a entrevista, com base nos teóricos mobilizados por elas. A

⁵⁷ Sobre isso, gosto de pensar na direção de um trecho do livro “O cavaleiro inexistente”, de Ítalo Calvino, em que uma freira, da ordem de São Columbano, diz que

[...] somos moças do interior, ainda que nobres, tendo vivido sempre em retiro, em castelos perdidos e depois em conventos; excetuando-se funções religiosas, tríduos, novenas, trabalhos de lavouras, debulha de cereais, vindimas, açoitamento de servos, incestos, incêndios, enforcamentos, invasão de exércitos, saques, estupros, pestilências, não vimos nada. O que pode saber do mundo uma pobre ferira? (CALVINO, 2005, p. 32).

⁵⁸ Esta expressão é apresentada por Portelli (2016). Segundo o autor, mobilizar a História Oral, em especial em momentos de entrevista, é exercer uma arte, a da escuta que além de estabelecer uma relação dialógica entre entrevistador e depoente, também é performática, visto que não pode ser separada da linguagem e das expressões utilizadas na narração.

professora Fernanda, junto com Bakhtin⁵⁹ e a Juliana, com Paulo Freire⁶⁰, disseram desse trabalho junto a esses teóricos. Nesse sentido, no Ghoem, sempre que discutíamos sobre a importância de conhecer quem, de onde e quando fala para, depois, elaborar compreensões a respeito do que, sobre e como fala, supunha que esse movimento estava vinculado a um estudo geral e breve do colaborador como, por exemplo, ler o *lattes*. Entretanto, o detalhe está em como fazer esse estudo. Fazer essas entrevistas em que as depoentes falavam junto aos referenciais que trabalhavam, apesar de me afetar de algum modo, na época, não implicou em uma mudança de postura ou alteração na dinâmica de preparação para as entrevistas. Não foi algo que percebi, instantaneamente. Aliás, ocorreu anos depois, com as discussões cunhadas no exame de qualificação do trabalho. A partir de então, esse cuidado em operar com a leitura passou a fazer parte do meu cotidiano.

Assim, para compor esse exercício, ao ler, tanto em relação aos documentos desse Pibid quanto às textualizações, lancei, individualmente, as seguintes questões: Quando leio a palavra formação, o que isso está me dizendo? E sobre Pibid? E narrativas? Com quem ou a partir de quem, ele/ela fala? A partir desses questionamentos, ciente de algumas possibilidades de exercício analítico discutidos no Ghoem⁶¹, decidi por não definir que movimento faria, apenas o fiz, mergulhada nas relações que me atravessavam nos diferentes espaços e tempos pelos quais produzo e transito e nas produções de significados que teço sobre elas e as marcas que ficam desse processo.

Frente a esses questionamentos, elaborei uma tabela na qual as linhas traziam o nome de cada professor coordenador entrevistado e os documentos do Pibid da UFSCar, Projeto Institucional e Regimento Interno, e as colunas, cada uma, com uma dessas questões. A partir do que foi sistematizado nela, iniciei a construção do texto que versa sobre a mobilização de narrativas no Pibid da UFSCar. Em um primeiro momento, escolhi falar sobre os modos pelos quais produzi significados junto ao que me foi narrado pelos colaboradores e, mais especificamente, o que estava proposto no Projeto Institucional do Pibid desta instituição. Na sequência, teci um movimento próximo ao que foi narrado anteriormente, porém com enfoque no Regimento Interno e, depois, nas práticas discursivas dos colaboradores.

⁵⁹ Trata-se de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (17/11/1895 – 07/03/1975), filósofo e pensador russo.

⁶⁰ Trata-se de Paulo Reglus Neves Freire, educador pedagogo e filósofo brasileiro.

⁶¹ São exemplos de possibilidades discutidas no Ghoem: análise de dados narrativos, a partir de Bolívar; Domingo; Fernandez (2001), que discutem diversas questões referentes ao método biográfico narrativo em pesquisas, dentre elas, alguns modos de se conceber a análise de dados narrativos; análise *narrativa de narrativas*, problematizado por Cury (2011) e *análise de singularidades*, discutida e dada a leitura, por Martins-Salandim (2012), na ocasião de seu doutorado.

Ainda em relação ao exercício analítico, gostaria de pontuar algumas decisões que dizem muito sobre a relação que estabelecemos com a pesquisa, os percursos, a metodologia, os colaboradores, as vivências, atravessamentos etc. Começo sinalizando que os temas que perpassam essa análise não se esgotam, ou seja, mobilização de narrativas, formação e Pibid vão e voltam na medida em que altero meu pouso sobre/com os dados. Ora falo com foco no Projeto Institucional ora no Regimento Interno ora no discurso dos colaboradores. Desse modo, há um movimento de vai e vem ao longo de todo o texto.

Outro ponto a ser destacado é a opção que fizemos em trazer para essa narrativa, alguns trechos das textualizações. Uma vez que as entendemos como uma composição conjunta, uma pluralidade de vozes, um emaranhado de ideias assim como o percurso analítico também o é, ao propormos essa estética ao texto, entendemos que essa escolha pode aproximar e permitir com que o leitor acompanhe nossa leitura, interpretação e produção de significados para os dados e ainda, o aproxime do movimento de teorização tecida pelos colaboradores junto as suas subjetividades. Os momentos de entrevista que possibilitaram a escrita das textualizações, caracterizam-se como ensaios teóricos dos colaboradores sobre narrativas, Pibid, formação, dentre outras temáticas abordadas.

Cabe ressaltar que os referenciais teóricos mobilizados e discutidos no capítulo de análise não foram (pré)definidos. Optamos por observar quais pressupostos e possíveis teóricos emergiam dos dados para que, com e a partir deles, pudéssemos discutir e problematizar o que, para nós, era potente no momento da escolha. Esse exercício permitiu, na medida do possível, que a análise fosse elaborada a partir da interlocução entre teóricos mobilizados pelos diferentes sujeitos que compõem essa pesquisa, incluindo a pesquisadora. Trata-se, portanto, de um capítulo no qual sujeitos singulares, subjetividades, documentos e referenciais teóricos dialogam em torno de temáticas comuns.

Além disso, nesse movimento, pude perceber elementos que as entrevistas diziam e que, no momento da entrevista eu não percebia. Ou ainda, pude perceber, vivenciando, como as produções de significado são marcadas pelo espaço, tempo, contexto e relações que estabelecemos. Um exemplo disso, está na entrevista da professora Juliana. Na ocasião, fui embora com um sentimento de frustração pensando que ela havia utilizado o momento da entrevista e a oportunidade da tese, para discutir a política Pibid. Entretanto, tempos depois, revisitando a textualização, com outras discussões, leituras e vivências, percebi que isso poderia ser um elemento, mas que ela também disse de formação, de como as narrativas atuam nesse processo, dentre outros aspectos que, inclusive, vão além dos objetivos da tese como, por

exemplo, a denúncia de problemas de saneamento básico em bairros de Sorocaba, a partir do que é anunciado nos portfólios e atividades do subprojeto que ela coordena.

Contudo, na época, o que ficou foi a dificuldade de realizar duas entrevistas ao mesmo tempo. Quase um mês depois, fui até Araras conversar com o professor Estéfano. Ele me deu a chance de escolher o local: a UFSCar ou algum restaurante. A exemplo do que já tinha passado, indiquei minha preferência por fazer em sua sala, na UFSCar. Levei os cartões, mas, nesse momento da pesquisa, havia vivenciado muitas coisas e me sentia mais segura, inclusive, para falar sobre o Pibid desta instituição e aspectos que eram marcas dele como, por exemplo, parceria colaborativa. Nessa entrevista, antes dela, estabelecemos uma interlocução via *e-mail* que contemplava parte do que eu, como pesquisadora, esperava. No dia, o professor me questionou sobre o que já havia sido dito e, sem nem consultar os cartões, se pôs a falar. Houve um diálogo, interagimos e discutimos aspectos tematizados no cartão, dentre outros.

Em abril, conversei com a professora Isadora, em sua sala, na UFSCar de São Carlos. Tive a mesma dificuldade que com as professoras Juliana e Fernanda, no que diz respeito ao movimento teórico. Neste caso, ela desenvolve seu trabalho e organiza sua fala junto a Bronckart⁶², teórico da área da Linguística. Na época, saí frustrada, porque pouco entendia do que ela falava, principalmente sobre o cartão “portfólio dialogado”, que era algo que apareceu em suas publicações registradas no *lattes*, mas que, mesmo explicando, não estava claro. Essa expressão só fez sentido depois, quando entrevistei a professora Maria do Carmo e Clelia, que sinalizaram leituras e referenciais teóricos discutidos, no início do Pibid da UFSCar, pelos professores que iriam coordenar subprojetos. Pelo período, tivemos indícios de que ela poderia ter participado e assim, entendi que esse modo de mobilizar os portfólios, valoriza aspectos da parceria colaborativa e da importância do diálogo entre diferentes sujeitos, para o processo reflexivo.

Sobre este último, quase todas as entrevistas trouxeram algo que atrela formas narrativas e reflexão. Talvez pelo fato de que, se pensarmos nas narrativas como um momento em que memórias, vivências, vestígios de experiências, relações, projeções e sentimentos são textualizados, pode-se intuir que, ao narrar, (re)visitamos e (re)criamos tempos e espaços que são construídos a partir das relações e percepções cunhadas em um presente mutável, então, o processo de “chegar a ser o que se é” (LARROSA, 2009), dito em algumas entrevistas, ocupa o plano reflexivo e das vivências. Assim, o modo como se atrela a produção dos portfólios, por

⁶² Trata-se de Jean-Paul Bronckart, professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, na Universidade de Genebra. Tem seus estudos voltados para a Epistemologia das Ciências Humanas e Sociais, Análise do Discurso, Didática das Línguas e processos de aquisição da linguagem.

exemplo, ao movimento de reflexão, nos dá indícios do que se espera com essa prática. A narrativa, em especial o portfólio dialogado, cria possibilidades de elaboração de um texto reflexionado e, já que, reflexividade, é uma característica própria dos sujeitos (LIBÂNEO, 2012)⁶³, parece que importa o modo como se conduz esse movimento e, é isso, que irá caracterizar o portfólio como dialogado ou com outro adjetivo.

A entrevista que fiz após essa com a professora Isadora, é a outra que não está na tese. Ela foi realizada via *Skype* e, por mais que um dos objetivos almejados com o *software* seja o de aproximar virtualmente as pessoas, uma vez que ele permite com que se tenha a imagem junto ao áudio, particularmente, senti falta do estar com, presencialmente, da troca de olhares e de estar junto ao entrevistado. Além disso, tivemos muitos problemas com a conectividade e, por isso, apesar de ter sido uma primeira impressão muito pontual, em outro momento, pode até ser que eu faça entrevistas nestes moldes, mas, por hora, se for dado a prerrogativa da escolha, fico com a entrevista realizada pessoalmente.

No dia seguinte a essa conversa, com os cartões padrão⁶⁴ em mãos, fui até a UFSCar em São Carlos falar com a professora Maria do Carmo. Aquilo que intuímos ao acrescentar o nome dela na lista de possíveis colaboradores, aconteceu. A professora, trouxe muitas informações a respeito do processo de elaboração do Projeto Institucional, ainda em 2007, bem como as discussões que ocorram até que a escrita do primeiro Projeto, fosse sistematizada. Essa entrevista, junto com a da professora Heloisa Sisle, Clelia e Isabela, permitiu com que pontos descritos no Projeto Institucional e no Regimento Interno fossem esclarecidos. Tais documentos

⁶³ Para este autor, há, pelo menos, três tipos de reflexividade: uma que diz respeito a tomada de consciência dos próprios atos, próxima a um exame de consciência, que parte do pressuposto de que a reflexão é o caminho pelo qual alcançamos o conhecimento do conhecimento. “Trata-se de uma visão platônica, cristã, idealista, em que os resultados da reflexão têm o poder de dar configuração à realidade e governá-la numa direção previamente definida” (LIBÂNEO, 2012, p. 66); uma segunda possibilidade, que entende que a reflexão possibilita a mediação entre um mundo externo e as ações do sujeito, que é a partir dela que o sujeito pensa sua ação no mundo. “Nesse caso, reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação” (ibid., p. 67); por fim, uma outra possibilidade é entender a reflexividade como reflexão dialética, ou seja, que existe uma realidade que preexiste independente da reflexão, mas que, via reflexão, pode ser captada. Nesse caso, a realidade “é uma construção teórico-prática” (ibid., p. 68) que se dá em movimento e é captada via pensamento, teoria e reflexão, que são responsáveis por dar sentido para essa realidade. Cabe ressaltarmos, em relação ao que é apresentado por Libâneo (2012), que discordamos de alguns pontos relativos ao modo como compreende a noção de reflexão. Para nós, o ato de refletir, ou seja, de pensar sobre, questionar-se, permite criarmos realidades e produzirmos significados para nossas vivências. Temos defendido que o processo reflexivo não almeja capturar uma realidade e dar sentido à nossa existência, nesse contexto. Isso, para nós, é impossível, pois não há uma realidade concretizada e nem um sujeito que, primeiro entende o mundo e depois, se transforma. Nós produzimos realidades a partir das vivências, experiências e relações que estabelecemos nos diferentes tempos e espaços que habitamos. Sendo assim, nos constituímos como sujeitos junto a essas realidades que criamos. Nessa direção, o movimento reflexivo, é o que permite com que “pausas” sejam criadas para que, a partir delas, possamos nos perceber como sujeitos inscritos em um contexto histórico, social e cultural, produtores de realidades, que se movem, moldam e são moldados simultaneamente, nessas realidades produzidas.

⁶⁴ Por cartões padrão, leia-se: formação, Pibid, narrativas e inspirações.

imprimem muitos conceitos, mas não dão possibilidades para quem não esteve presente nesse momento de elaboração ou vivência o Programa na UFSCar, possa compreender em que eles se baseiam.

Decorrido alguns dias, retornei à UFSCar, em São Carlos, para falar com a professora Clelia e, para o momento de entrevista, retirei o cartão “inspiração”, pelo motivo sinalizado anteriormente para outros casos, que, de certo modo, esse ele perpassava toda a fala dos colaboradores. Neste dia, conversamos em sua sala. Ela abordou temas, junto ao trabalho com portfólios, que nenhum colaborar havia citado como, por exemplo, o de, ao criar esse espaço tomado por ela como formativo, fazer dele lugar em que se pode formar o sujeito em diferentes dimensões: pessoal, profissional, acadêmica e política. Na época, não percebi essa possibilidade, saí com a impressão de que ela só havia dito de precarização do Pibid, de falta de investimento na área da Educação e postura ética. Só depois, já com as entrevistas realizadas, textualizadas e frente a possibilidade que tive, como professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, campus Araraquara, de atuar no curso de Licenciatura em Matemática e de mobilizar narrativas com intenção formativa, colocando em exercício parte do que produzi com/na pesquisa, é que pude perceber que, assim como nós constituímos realidades, o que pode as narrativas é também criação nossa. Esse processo se dá com base no modo como percebemos e produzimos o mundo e as necessidades que enxergamos nele.

Em dezembro de 2016, retornei à Araras, na UFSCar, para entrevistar as professoras Isabela e Elaine, cada uma em sua respectiva sala, sem uso de cartões. Por mais que a vivência anterior havia indicado evitar fazer duas no mesmo dia, as circunstâncias me levaram a repetir o feito. Enquanto me comunicava com as professoras, entendo que, possivelmente, entre elas, também havia comunicação. Penso que, juntas, chegaram num consenso sobre o dia. Os *e-mails* traziam informações, tais como, “você aproveita a viagem” ou “ela tem compromisso à tarde, então conversa com ela, pela manhã, depois comigo”. Enfim, entrevistei a professora Isabela no período matutino e, após o almoço, a Elaine. Ambas entrevistas foram interessantes e, de certo modo, minimizou a impressão do desgaste físico e mental. Sobre esse aspecto, creio ser relevante destacar que, para me deslocar até Sorocaba, percorri, aproximadamente, 203 quilômetros, num percurso de quase três horas de carro. Já para chegar em Araras, foram cerca de 88 quilômetros, em uma hora, nas mesmas condições. Então, levando em conta que as estradas são asfaltadas, com acostamento e bem sinalizadas, o desgaste físico nas entrevistas pode estar relacionado não só com momento em si como também o tempo despendido com o deslocamento que, por sua vez, tende a acentuar o cansaço mental.

A entrevista com a professora Isabela foi atravessada pelo momento de instabilidade que o Pibid, como política pública atravessava. Em outras falas, isso também aconteceu, mas ela sinalizou para mudanças em torno do discurso sobre o Pibid da UFSCar, pautado no desejo de indicar as possibilidades do Programa e seus impactos na formação de professores, bem como contra argumentar, afirmações que vão contra ou reduzem as possibilidades e impactos do Pibid. Havia um posicionamento político, frente à uma política de desmonte da Educação, que, refletiu no modo como ela organizou sua fala, no que ela escolheu por falar e, recentemente, na publicação de um *e-book* composto por uma coletânea de artigos de autoria de coordenadores e ex-coordenadores de área, que versa sobre o Pibid da UFSCar ao longo dos dez anos de funcionamento (BOZZINI et al., 2018).

Em relação à entrevista com a professora Elaine, quando saí, estava tranquila, afinal, ela tinha falado de portfólio, diários, relatórios e de manifestações culturais como formas narrativas. Novamente, a satisfação estava no fato de que, de algum modo, nossas perspectivas se aproximavam. Por outro lado, com o tempo e o exercício contínuo de me policiar para o fato de que meu desejo não é estabelecer coerências entre o que defendo e o que as pessoas dizem fazer ou aproximar e comparar minha perspectiva de narrativa com a dos colaboradores, mas compreender o que eles dizem de narrativas a partir do que narram. E, nessa direção, tanto a entrevista dela como de outros colaboradores, me fizeram pensar que a mobilização de narrativas pode permitir a criação de espaços híbridos Zeichner (2010). Se nós produzimos realidades ao narrar, para que tenhamos uma formação docente cujas relações sejam menos hierárquicas e o diálogo e compartilhamento de vivências sejam considerados e discutidos, não necessariamente precisamos de uma sala de aula, uma disciplina curricular, uma política pública de formação, um projeto de pesquisa, um grupo, dentre outras possibilidades e sim, o desejo em criar espaços e realidades que sejam híbridas e, nessa direção, as narrativas parecem ser possibilidades para isso, mesmo frente às limitações citadas tanto por ela quanto pelo professor Alexandre, que dizem respeito ao tempo, as burocracias e dificuldades que, em geral os alunos têm, de ler, escrever e se manifestar de outros modos que não via escrita ou oralidade.

Portanto, os movimentos aqui narrados dizem de pessoas, escolhas, pressupostos e referenciais que possibilitaram com que a pesquisa se delineasse do modo como está, que as análises tomassem as formas que tomaram e que eu pudesse ir acompanhando meu processo de subjetivação, de como fui e estou me tornando, em especial, pesquisadora e professora junto às relações que me atravessam, vivenciando diferentes espaços e tempos produzidos ao longo desse processo e operando dentro do/pelo Ghoem.

Por fim, como o leitor deve ter notado, este capítulo, de forma intencional e inevitavelmente, foi narrado ora em primeira pessoa do singular ora em primeira ou terceira do plural. Isso ocorreu porque, o movimento da pesquisa, assim como tantos outros, se dá em meio a uma pluralidade de vozes, ideias, visões e produções de significado. Entendo que, no limite, a tese toda deveria ser “nós”, visto que somos sujeitos produzidos histórico e socialmente, mas, a escolha que fiz de conduzir do modo como foi feito, a meu ver, permite com que leitores não habituados ou que pactuem dessa perspectiva plural, possam acompanhar o trabalho. Com isso, quero afirmar que, para nós, enquanto grupo de pesquisa, cuidar da escrita, da organização dos capítulos e pensar sobre as possibilidades de apresentar esse movimento da pesquisa vai além de um cuidado estético, trata-se de uma questão metodológica.

Narrativas e formação: algumas considerações

Eu...eu...nem eu mesmo sei, Senhora. Nesse momento eu... Enfim, sei quem eu era, quando me levantei hoje de manhã. Mas acho que já me transformei várias vezes desde então.

(Lewis Carroll)

Escrevo esse capítulo com o objetivo de sinalizar o que, para mim, pode significar a chegada em um entroncamento e o vislumbre de outros caminhos possíveis a serem construídos e trilhados. Ao longo do trabalho de pesquisa que, tem parte de suas produções, inquietações, reflexões e produções de significados narradas nessa tese, pude (re)construir e problematizar vivências, vasculhar vestígios de memória que me permitiram acompanhar o processo pelo qual estou me constituindo, criar espaços e (re)criar outros, já com lentes do presente, que fizeram e fazem parte dessa mistura que leva a um *ser sendo* (BICUDO, 2010) professora de Matemática, pesquisadora em formação, estudante etc. e no qual pude também dialogar com profissionais de diferentes área do conhecimento e discutir aspectos sobre a mobilização de narrativas, o Pibid, a formação (de professores), dentre outras temáticas que possam ser discutidas a partir do que está narrado. Trata-se de uma despedida desse processo que, por anos, estive (estou) envolvida e, ao mesmo tempo, de um convite para outros movimentos e reflexões.

Desde o início, nossa intenção foi elaborar compreensões sobre a mobilização de narrativas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar. Para isso, respaldadas nos pressupostos da História Oral que praticamos no Ghoem, produzimos significados para o que nos foi narrado nas entrevistas com os colaboradores, para o que analisamos dos documentos oficiais que tivemos acesso e referenciais teóricos que contribuíram com o movimento de pensar sobre o que se diz, como é dito, a partir de que ou quem e com qual (quais) intencionalidade(s). Tínhamos ciência da pluralidade de denominações que as narrativas poderiam assumir, segundo quem as mobilizava e os aportes teóricos tomados, e das diferentes compreensões sobre *isto*¹ que chamamos de narrativa.

¹ Esse *isto* faz referência a obra intitulada “Isto não é um cachimbo”, de Michael Foucault. Desde que me deparei com essa leitura, me percebo imersa no desafio e desejo de operar de modo que minhas verdades, histórica e contextualmente produzidas, não sejam tomadas como certas e princípio de normalização ou categorização. Nesse sentido, estivemos atentas ao fato de que, hoje, o que pode ser uma narrativa para nós, não necessariamente é para o outro e vice-versa.

FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 88 p.

Não diferente do que acontece com as narrativas, falar de formação e Pibid também é algo que, por mais que haja alguns pontos de tangência, é singular aos sujeitos e, por isso, ao longo de toda a pesquisa, nos colocamos no exercício de ler o outro pelo outro e de fazer da experiência da leitura, uma *leitura como formação*, ou seja, que entende que ela tem relação com a subjetividade do leitor e que o modo como operamos pode fazer dela, algo que forma, trans(forma) e de(forma) (LARROSA, 2003), colocando em suspensão aquilo que somos e acreditamos, fazendo desse movimento, um ato formativo. Assim, a partir das inúmeras relações que se estabeleceram dentro e fora do contexto da pesquisa, pude repensar e criar outros espaços e práticas formativas envolvendo narrativas que, antes, não eram, por mim, considerados.

A partir do exercício de leitura que fiz junto aos dados da tese, pude perceber a mobilização de portfólios, diários, relatórios e tertúlias literárias dialógicas como meios a partir dos quais é possível criar espaços formativos, avaliativos, de reflexão, de *denúncia-anúncio* (FREIRE, 2000), de discussão de políticas públicas, de fontes para pesquisas, de diálogo, de interdisciplinaridade, de desejo e verdades. A narrativa passou a ser vista como um meio em que podemos acompanhar o processo de subjetivação do sujeito, bem como do próprio sujeito olhar para esse seu processo (terapeuticamente) e, nessa direção, pude refletir e perceber algumas (outras) possibilidades para o campo da formação de professores (de Matemática).

Percebi também, uma pluralidade nos modos de conceber e mobilizar as narrativas no Pibid da UFSCar que, em geral, ia ao encontro da formação acadêmica do docente que as mobiliza ou ainda, dos referenciais teóricos com que trabalham e o modo como entendem o Pibid tanto como política pública de formação de professores quanto o da própria instituição em que estão vinculados.

Ao longo da pesquisa, pude me aproximar de desejos, verdades e discursos que possibilitaram com que as narrativas fossem institucionalizadas no Pibid da UFSCar, inclusive, como no caso dos portfólios, com etapas de escrita pré-definidas. Esse movimento, para mim, soou como uma tática dos docentes responsáveis pela elaboração da proposta institucional e daqueles envolvidos em outros setores, como a Comissão de Acompanhamento do Pibid da UFSCar, para que o programa, nesta instituição, pudesse criar elementos que o caracterizasse e, ao mesmo tempo, dissesse de como os docentes envolvidos pensavam e promoviam a formação de professores.

Além disso, entendo que, institucionalizar as narrativas, assim como a proposta de parceria colaborativa, de certo modo, permitiu com que algumas práticas discursivas em torno do que é o Pibid da UFSCar, em que se sustenta e o que são os portfólios, diários e relatórios,

estivessem, na medida do possível, alinhadas ao que foi sistematizado no Projeto Institucional. Com isso, percebo que os discursos sobre o Pibid da UFSCar, em especial, os da mobilização de formas narrativas, dão força e visibilidade ao Programa desta instituição o que, talvez, pudesse ter sido um dos objetivos almejados ao se institucionalizar a obrigatoriedade da mobilização de portfólios, diários e relatórios.

No decorrer do trabalho, obtivemos indícios de que o Pibid, de modo geral e o da UFSCar especificamente, podem se constituir como “terceiro espaço” de formação tal como aponta Zeichner (2010). Segundo alguns dos nossos colaboradores, desenvolver ações, discutir conceitos, ideias e acompanhar os pibidianos por um período maior do que o das disciplinas de Estágio, por exemplo, compunham parte dos elementos que favoreciam a produção deste terceiro espaço. Assim, entendemos que a inserção do licenciando, ao longo do curso de licenciatura, quase que em doses homeopáticas, ao cotidiano, relações e práticas que circulam, permeiam e atravessam a escola, aliada a outros instrumentos como a produção de portfólios, diários, relatórios, oficinas, *fanzines* etc. podem contribuir com a formação não só dos pibidianos como dos demais sujeitos que direta ou indiretamente fazem parte e/ou vivenciam o Programa.

Frente a isso, não podemos deixar de destacar que, o edital nº 07/2018² da Capes, responsável pela chamada de propostas de Projetos Institucionais segundo o novo modelo de Pibid³, ceifa, significativamente, algumas dessas ações que, de certo modo, permitiam com que o Programa pudesse tornar-se um “terceiro espaço”. Nessa direção, entendemos que o edital, ao exigir que os bolsistas sejam alunos regularmente matriculados na primeira metade do curso⁴ e ao limitar a concessão de bolsas em 18 meses, fere ou pelo menos diminui, a possibilidade de desenvolver atividades, ações e discussões que acompanhem o movimento formativo do aluno. Por estas e outras medidas previstas neste edital, é que reiteramos a importância das discussões e articulações em prol do Pibid para que ações que são potentes à iniciação docente sejam destacadas e estimuladas e não reduzidas ou excluídas tal como tem ocorrido na proposta atual.

Ainda, ao me deparar com práticas de correção e orientação que lançam mão desse espaço como meio para desenvolver a leitura, escrita e interpretação de texto, trabalhar com as normas comuns à escrita acadêmica, discutir e problematizar aspectos que dizem sobre ética no

² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/120318-Edital_0631954_Edital_Capes_07_2018_Pibid_Retificado.pdf>. Acesso em: março de 2019.

³ Trata-se do atual modelo no qual Pibid cede/divide espaços com o Programa Residência Pedagógica, RP, também vinculado à Capes e voltado para a formação de professores. Ressaltamos que as propostas do Pibid e RP, apesar de vinculadas à formação e apresentadas como complementares, têm objetivos, ações e dinâmicas distintas e, além disso, o fato do aluno ter participado os 18 meses no Pibid não garante ou assegura sua inserção no RP.

⁴ Diz respeito aos alunos que não concluíram 60% da carga horária regimental do curso.

ambiente de trabalho, na pesquisa, os indicativos de dificuldades com conteúdo específicos da disciplina e diferentes formas de dialogar com o outro, pude, na medida em que essas mobilizações passavam a fazer sentido também para mim, com meus pressupostos e verdades, ir acrescentando e transformando minha visão e modo de operar junto às narrativas.

Em geral, o trabalho com formas narrativas, para mim, era potente para atividades de pesquisa e formação, sendo este último, relacionado aos modos pelos quais nos constituímos enquanto sujeitos e, em especial, professores (de Matemática). Além disso, percebia a importância de mobilizar essas práticas em disciplinas da Licenciatura, pois elas permitem problematizar aspectos do ensino de Matemática, do ser professor, das relações que envolvem e atravessam a profissão docente etc. Havia, implicitamente, uma (pré)disposição de que elas, quando mobilizadas no curso de formação de professores, tinha seu lugar reservado nas políticas públicas como o Pibid, o Residência Pedagógica⁵, em projetos de extensão e grupo de estudos e trabalho ou ainda, nas disciplinas de Estágio, Prática de Ensino, Didática, dentre outras que compõe o “corpo pedagógico” do curso⁶.

No decorrer da pesquisa, pude vivenciar e experienciar situações que me possibilitaram refletir e ressignificar “certezas”. Diferente do que havia acontecido na época do mestrado, por exemplo, passados dois anos do início desse trabalho, já com os dados produzidos e exame geral de qualificação marcado, tive oportunidade de começar a atuar em um curso de licenciatura em Matemática, no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, campus Araraquara, como professora substituta. O que, no início, parecia me distanciar da pesquisa, com o tempo, pude perceber que me ajudava no processo de produção de significados para o que me foi narrado e ainda, contribuiu para o exercício de ler e compreender o outro a partir do que ele diz fazer e saber. Participar/ compartilhar do cotidiano e prática dos professores colaboradores e, ao mesmo tempo, me envolver com questões que, de certo modo, haviam sido narradas, me fez perceber modos pelos quais conduzimos o movimento formativo dos alunos e, simultaneamente, o nosso próprio.

Nessa direção, gostaria de fazer destas considerações “finais” um relato de como eu, pesquisadora e formadora, em formação, fiz, desse movimento de pesquisa, minha sala de aula, meu refúgio, inspiração e desejos. A partir disso, opto por começar narrando o fato de que, ao

⁵ Trata-se de um programa integrado a Política de Formação de Professores que visa, segundo a página oficial do Programa, “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: dez. 2018.

⁶ Cumpre ressaltar que, apesar de ter ciência de que essas práticas, em especial, articuladas com a História Oral haviam sido mobilizadas em disciplinas ditas “duras” de um curso de licenciatura em Matemática (SILVA, 2013), para mim, esse movimento ainda me pareceria distante.

longo das entrevistas, fui percebendo o que, em tese, sabia: não existe uma essência para o sujeito, os objetos, as políticas públicas etc. tudo se dá a partir das produções de significados que tecemos junto às nossas singularidades. Não se trata de relativismo e sim, verdades. A cada entrevista ou documento estudado, surgiam diferentes possibilidades para o que era o Pibid da UFSCar, os objetivos e mobilizações dos portfólios, diários, relatórios, a função da CAP, a parceria colaborativa... Isso tudo, somado à minha produção, dizem que “diferentes verdades” são narradas a partir de “uma mesma” vivência, ou seja, cada sujeito narra suas experiências de acordo com a tessitura de suas redes, suas singularidades, subjetividades e desejos” (REIS, 2013, p. 135).

Na sala de aula ou talvez, no lugar em que produzimos o que chamamos de “aula de”, o movimento não é (e não seria) diferente. Ao trabalhar com uma turma do terceiro período da licenciatura, em uma disciplina denominada Tendências em Educação Matemática⁷, vi a oportunidade de atrelar meus conhecimentos sobre narrativas àqueles que haviam despertado meu interesse no decorrer da pesquisa. Trouxe para as discussões, dentre tantas vivências e interlocuções com outras áreas do conhecimento, a ideia de portfólio dialogado e da narrativa como um lugar em que as distâncias são minimizadas. Assim, no planejamento da disciplina, disponibilizei, ao longo do semestre, aulas para que pudéssemos discutir sobre a escrita da narrativa e demarquei as datas de entrega, a exemplo do que vi nas práticas no Pibid da UFSCar, que ocorreram ao término de cada temática.

Tanto as entrevistas quanto os documentos referentes ao Pibid da UFSCar que dizem sobre a elaboração de portfólios, está descrito um modelo para tal. No início, pensei mais na direção de uma padronização do que como “ajuda” no processo de escrita e, por isso, nas orientações aos alunos referentes à primeira entrega da narrativa, não sinalizei nenhum tipo de questão disparadora ou estrutura para o texto, por entender que havia enfatizado a noção de narrativa como os diferentes modos de ser, estar e se produzir no mundo e, desse modo, não me fazia sentido impor um modelo. Apesar da abertura, todos optaram por entregar um texto escrito, o que vai ao encontro do que alguns professores entrevistados haviam sinalizado de que eles têm ciência das múltiplas abordagens e possibilidades com as narrativas, mas que, em geral,

⁷ Disciplina oferecida no 3º semestre do curso de licenciatura em Matemática, cujos objetivos são:

Compreender o contexto histórico de surgimento e desenvolvimento das seguintes tendências: resolução de problemas, investigação matemática, modelagem matemática e Etnomatemática; analisar os principais referenciais teóricos dessas tendências; refletir a respeito das maiores contribuições e implicações que tais tendências podem trazer para o ensino e a aprendizagem da matemática; preparar, apresentar e discutir material didático com enfoque em alguma das tendências metodológicas, de modo a submetê-lo a análise do professor e ao debate com os demais alunos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 62).

os alunos têm dificuldades com essas pluralidades e se sentem mais confiantes produzindo textos escritos.

Ao ler cada narrativa, questionei e comentei afirmações, levantei minhas dúvidas, narrei algumas vivências e, por influência das entrevistas, assumi definitivamente a bandeira de que, cuidar do desenvolvimento da Língua materna, é função de todos os docentes e por isso, na medida do possível, tentei contribuir nessa direção. Na sequência, devolvi a escrita para os alunos para que, na aula seguinte, pudéssemos conversar. Cumpre ressaltar que essa dinâmica demandou uma disposição maior do que o planejado. Ler, corrigir, comentar, devolver e discutir, são movimentos lentos e o que pude perceber é que alguns “resultados” se dão em doses homeopáticas.

Enfim, ao corrigir, parecia que todos faziam descrições das aulas, dos textos discutidos sobre Resolução de Problemas, Educação Matemática, Etnomatemática etc. e, talvez por isso e pelo estranhamento de, em um curso de licenciatura em Matemática, produzir narrativas e discutir sobre elas, a primeira aula destinada para esse fim, tenha sido um tanto monótona. Os alunos pouco se pronunciaram. Na verdade, queriam saber se o que haviam feito estava certo ou errado, quanto da média final essa escrita iria representar, dentre outras coisas. Apesar da frustração inicial, optei por discutir, junto aos textos de Tendências, o que era “ser” professor de Matemática, o que é necessário para isto, sobre quem é meu aluno e para quê/ quem/ por quê ensino Matemática.

A partir disso e com a maturidade das discussões, dos alunos e minha, fizemos das narrativas um espaço de troca, diálogo e, acima de tudo, respeito. Caminhando para o final do semestre, essas escritas diziam sobre parte de suas histórias de vida enquanto alunos de escola pública, particular, de assentamento, de dificuldades em casa, com os pais, de situações de preconceito e violência/ abuso. Além disso, elas denunciavam processos de precarização da escola, de atribuição de benefício estudantil e de infraestrutura, na medida em que também apresentavam professores, agentes escolares e familiares que os motivaram e contribuíram para estarem em um curso superior. Elas diziam do desejo de educar pela Matemática e assumir uma abordagem crítica para, com isso, promover uma formação em que a Matemática pudesse fazer sentido para quem opera com ela e por meio dela. Discutimos o conceito de funções, grandezas diretamente proporcionais e trigonometria a partir do que foi narrado sobre as atividades de Investigação e Modelagem Matemática.

Sobre a discussão de temas que abordam o conteúdo matemático, ressalto que foi uma vivência interessante discutir conceitos que, em um primeiro momento, não fazia sentido ao aluno e sobretudo, pensar sobre o fato de que a produção de um conceito matemático não é algo

que, em geral, ocorre no “tempo curricular”⁸ e por isso, a importância de, no processo, revisitar os modos pelos quais aprendemos (ou não) determinados conceitos e como isso pode se transformar e ser ressignificado. Entendo que esses momentos de refletir sobre o que/como/quando aprendeu é significativo ao passo que permite que o estudante se conscientize sobre sua relação com a Matemática. Além disso, discutir temas dessa natureza nas narrativas, tende a diluir dicotomias como teoria-prática, disciplinas específicas-pedagógicas, Matemática-Educação, uma vez que problematiza os conteúdos matemáticos e suas condições de abordagem, conduzindo o aluno a uma reflexão sobre a Matemática que ele vivenciou e é praticada na escola e a do Ensino Superior. Essa prática, via narrativas, para mim, permite a construção de um espaço e de uma realidade em que, o que denominamos de formação específica e formação pedagógica, “sejam dissipadas de modo que o processo de formação circule permanente e continuamente com aspectos de um e outro, constituindo-se um campo único, o da educação matemática” (SILVA, 2013, p. 273).

Ressalto que, essa vivência de discutir a Matemática, em suas possibilidades, ocorreu também na disciplina de Funções Elementares⁹. Nela, os alunos, assim como em Tendências, elaboraram narrativas que, nesse contexto, optei por chamar de portfólios, visto que a ideia era reunir narrativas que diziam sobre as relações de cada aluno com os conteúdos abordados, a saber: funções, equações e inequações de primeiro e segundo grau, modular, exponencial e logarítmica. A dinâmica de orientação foi próxima ao narrado anteriormente, entretanto, optei por dar ênfase ao modo como os alunos expunham tanto na língua materna quanto na linguagem Matemática, as definições, propriedades e relações que teciam entre o modo como haviam visto aquele conceito na época de escola e que outras possibilidades de abordagem percebiam. Esse movimento, de certo modo, comparativo, relacional e reflexivo, ocorreu com os dois primeiros temas, isso porque, em geral, poucos eram os alunos que haviam estudado os demais.

O que pude perceber a partir do que narravam é que existia uma dificuldade, compreensível, em pensar sobre o ensino desses temas uma vez que, para eles, era o primeiro contato com o conceito. Era preciso um período maior para que pudessem, aos poucos, produzir sentido ao que estavam vivenciando. Muitos alunos relataram que, no decorrer do Ensino

⁸ Esse tempo é, para mim, aquele imposto pelas leis, diretrizes e instituições que, em geral, predeterminam o período em que os alunos irão “aprender” determinados conceitos.

⁹ Trata-se de uma disciplina oferecida no 2º semestre do curso, com os objetivos de:

Reconhecer os principais conjuntos numéricos e aplicar suas propriedades; definir e identificar as diferenças entre relações e funções; reconhecer e aplicar as principais propriedades das funções elementares na resolução de problemas; efetuar e analisar as operações entre funções e seus respectivos efeitos gráficos; aplicar os conhecimentos obtidos na modelagem e resolução de problemas (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p. 46).

Médio, tiveram poucas aulas de Matemática devido à ausência de professores, por diferentes motivos. Nesse sentido, pude perceber o movimento da denúncia vinculado ao de anúncio. Ao passo que me deparava, novamente, com questões referentes ao desmonte da Educação no país, as dificuldades enfrentadas por estudantes da rede pública do estado, neste caso, de São Paulo, percebia também o anúncio de, talvez, estar diante de um novo ciclo de professores de Matemática que olham para as relações, conflitos e contextos que são permeáveis à escola, ao aluno, ao professor e ao ensino de Matemática e agem, se colocando inscritos nessas realidades. Aparentemente, trata-se uma geração que, ainda com as dificuldades, vê na Matemática, não só demonstrações, fórmulas e *status*, mas também um caminho para educar e transformar realidades.

Entretanto, cabe ressaltar que, em ambas disciplinas, o tempo não contribuiu no sentido de que, nos últimos movimentos de escrita, não tivemos oportunidade de discutir em grupo, visto que era preciso realizar as provas finais e trabalhos. Essa ausência de discussão foi sentida por alguns alunos que, na avaliação da disciplina, registraram o receio em escrever, o prazer em compartilhar e o desejo de que as discussões coletivas fossem mantidas. Desse modo, cabe destacarmos que, mesmo com nossa intenção e esforço para incluir a mobilização de narrativas na formação, algumas normas e regras que ditam e acompanham nossos afazeres docentes podem ser vistos como obstáculos ou fatores que tendem a limitar nossos esforços.

Ainda sobre isso, entendo que há caminhos pelos quais podemos transitar de modo que essas exigências se tornem aliadas e não obstáculos, entretanto vejo que isso exige mais tempo, maturidade e segurança, ou seja, na medida em que as narrativas vão ganhando/criando espaços na sala de aula (de Matemática), sua mobilização passará a ser legitimada e, talvez, trabalhada por um número maior de docentes, discentes, diretores, gestores etc. Com isso, entendo que o fator “tempo”, pelo menos esse que se vincula às necessidades de realizar provas e trabalhos, poderá ser minimizado. Com isso, penso que, tão importante quanto a elaboração da narrativa, é o modo como as mobilizamos. É essa condução/ orientação e persistência, que, para mim, dá potência e amplia as possibilidades para a expressão “o que podem as narrativas”.

A partir dessa prática, fundamentada no que eu entendo por narrativas, atravessada pelas vivências e sentidos produzidos junto à pesquisa e com muita tentativa e erro, pude perceber que as narrativas são alimentadas, produzidas e sustentadas por valores, culturas, saberes e ideologias que enredam “uma trama que não permite “um recorte da realidade” [...] não há como se recortar aquilo que pulsa repleto de fio interligados de todas as maneiras e advindos das mais diferentes vivências e de conjunturas plurais, repletas de movimento” (REIS, 2013, p. 133).

Do mesmo modo que não há um “recorte”, não vejo mais a necessidade de um “lugar” próprio para as narrativas. A tese, mostrou sua mobilização no Pibid da UFSCar; as entrevistas, disseram também deste uso nas disciplinas de Estágio; Silva (2013), indicou essa abordagem em uma disciplina de Fundamentos da Matemática Elementar e Tizzo (2014), Tizzo e Silva (2016), na de Política Educação Brasileira; eu, pude mobilizá-las em Tendências e Funções Elementares; os trabalhos desenvolvidos no Ghoem, indicam suas possibilidades para/na pesquisa, enfim, se no início eu buscava um “lugar” para as narrativas, encerro essa etapa partindo do pressuposto de que ele não existe, pelo menos até que, por meio delas e nelas, possamos produzir esses espaços.

Devo ressaltar que políticas formativas como o Pibid e o Residência, bem como grupos de estudos, pesquisas e algumas disciplinas que compõe a grade curricular do curso de licenciatura em Matemática podem apresentar-se como solo fértil para essa mobilização por diferentes motivos, dentre eles, a possibilidade de ter estabelecida uma parceria institucional entre universidade e escola ou mesmo o tempo disponibilizado para discutir e problematizar o que é narrado. Entretanto, dentre as possibilidades de produções para a questão que sempre me acompanha, “o que podem as narrativas?”, entendo que elas permitem questionar, discutir políticas públicas, intervir, criar, (re)criar e compartilhar realidades mesmo quando mobilizadas em solo que, aparentemente, não são férteis para essas práticas e, sobretudo, que não são fechadas em si. Na interlocução com os professores coordenadores entrevistados, nenhum deles da área de Matemática, foram fundamentais para que eu pudesse produzir e (re)conduzir saberes. Essa pesquisa, para mim, diz não só das mobilizações de narrativas na formação de professores no âmbito do Pibid da UFSCar, como também das relações, vivências, interlocuções, afetos, enfrentamentos, criações, produções etc. que dizem sobre o meu movimento de pesquisa, meu processo formativo enquanto pesquisadora, professora de Matemática...

Referências

- ABREU, A. S. C. de. Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações. **Revista Iberoamericana de Educación**, Espanha, v. 2, n. 48, p. 1-7, jan. 1997.
- ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 112 p.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **História**. A arte de inventar o passado. 1. ed. Bauru: EDUSC, 2007. 256 p.
- AMORIM, C. D. et al. Práticas Discursivas em Michael Foucault: uma racionalidade contemporânea. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL e II SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. 6., 2., 2017, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: GEPRÁXIS, 2017. p. 467- 478.
- ANDRADE, P. de O. **O Uso de Narrativas num Curso de Formação Inicial de Professores de Matemática**. 2011. Iniciação Científica (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.
- ARAGÃO, A. L. A; NAVARRO, A. Diálogos em Diálogo: David Bohm, Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 19, n. 5, p. 108-118, jan./abr. 2004.
- ARAÚJO, I. L. Formação Discursiva como conceito chave para a arqueologia de Foucault. **Revista Aulas**, Campinas, n. 3, p. 291-314, 2007.
- BICUDO, M. A. V. Filosofia da Educação Matemática e Prática do Professor/Pesquisador de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. p. 1-10.
- BOLÍVAR, A. B. Conjugar lo personal y lo político em la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones em la política educacional. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, v. 2, n. 2, p. 341-365, maio/ago. 2016.
- BOLIVAR, A. B.; DOMINGO, J. S.; FERNANDEZ, M. C. **La Investigación Biográfico-Narrativa em Educación**: enfoque y metodología. 1. ed. Madrid: La Muralla, 2001. 323 p.
- BOVO, A. A. **Abrindo a Caixa Preta da Escola**: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de matemática. 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Unesp, Rio Claro, 2011.
- BOZZINI, I. C. T.; FURLAN, E. G. M.; CALZOLARI, A. Portfólios Reflexivos: Instrumentos promotores da aprendizagem no Pibid. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 286-298, 2017.
- BOZZINI, I. C.T. et al. (Org.). **Pibid UFSCar**: uma parceria colaborativa entre universidade e escola. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 247p.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 3835, de 13 de maio de 1960**. Federaliza a universidade da Paraíba, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128687/lei-3835-60>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 62.758, de 22 de maio de 1968**. Dispõe sobre a instituição da Fundação universidade Federal de São Paulo. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62758-22-maio-1968-403999-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: dez. 2016.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: mai. de 2017.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: jun. de 2017.

BRASÍLIA. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 5180/2016**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0649BC9474D4CF8A174B41D9A5873017.proposicoesWebExterno1?codteor=1455065&filename=PL+5180/2016>. Acesso em: mai. de 2017.

BRUNER, J. **Fabricando Histórias: direito, literatura, vida**. Tradução de Fernando Cássio. 1. ed. São Paulo: Letra e Voz, 2014. 137 p.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografia na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1958-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 2, p. 385-410, 2006.

CALVINO, I. **O Cavaleiro Inexistente**. Tradução de Nilson Moulin. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. 115 p.

CAMINITE, A. de L. **O Uso de Narrativas num Curso de Formação Inicial de Professores de Matemática**. 2011. Iniciação Científica (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Tradução de Clélia Regina Ramos. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. 95 p.

CARVALHO, M. J. S; PORTO, L. S. **Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. 77 p.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. In: IRAN-NEJAD, A.; PEARSON, C. D. (Ed.). **Review of**

Research in Education. Washington: Ed. American Educational Research Association, 1999. p. 249-306.

COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID DA UFSCAR. **Regimento Interno do Pibid da UFSCar.** São Carlos, 2014. 11 p.

CONNELLY, M. F; CLANDININ, J. D. Stories of experience and narrative inquiry. **Education Researcher**, American Educational Research Association, v. 19, n. 5, p. 2-14, jun./jul. 1990.

CONSUNI. **Resolução n. 741, de 26 de abril de 2013.** Dispõe sobre a criação de cursos de graduação no Campus Lagoa do Sino da UFSCar. Disponível em: <http://www.soc.ufscar.br/consuni/2013/2013/deliberacoes_consuni197.pdf>. Acesso em: jan. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fundação Capes/ Diretoria de Educação Básica Presencial. **Edital n. 02 de setembro de 2009.** Chamada pública para participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2009. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fundação Capes. **Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013.** Aperfeiçoa e atualiza as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2013. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fundação Capes. **Edital n. 061, de 02 de outubro de 2013.** Torna público que receberá de Instituições de Ensino Superior (IES) propostas de projetos a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: Capes, 2013. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fundação Capes. **Portaria n. 046 de 11 de abril de 2016.** Aprova e Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2016. Disponível em:<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fundação Capes. **Portaria n. 07 de de 2018.** Aprova e Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2018. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/120318-Edital_0631954_Edital_Capes_07_2018_Pibid_Retificado.pdf>. Acesso em: março de 2019.

COPORALE, G. **Pibid – espaço de formação docente:** uma análise das relações entre a escola básica e a universidade. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento**. Reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação. 150f. 1997. Tese (Doutorado em Educação, Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.
- CUNHA, Maria Isabel da. **CONTA-ME AGORA!** As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, 1997.
- CURY, F. G. **Uma História da Formação de Professores de Matemática e das Instituições Formadoras no Estado do Tocantins**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.
- DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 9-25, 2003.
- DELGADO, L. de M. N.; FERREIRA, M. de M. História do tempo presente e ensino de História. **Revista História Hoje**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013. Disponível em: <<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/90>>. Acesso em: mar. de 2017.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectiva em Diálogo**, Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.
- DUARTE E SILVA, L. N. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.
- FELÍCIO, H. M. dos S. O Pibid como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12752&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: out. de 2016.
- FERNANDES, F. dos S. **A Quinta História: Composições da Educação Matemática como Área de Pesquisa**. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- FERNANDES, J. R.; SISLA, H. C.; NASCENTE, R. M. M. Pibid como terceiro espaço de formação docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 291-301, set./dez. 2016.
- FLUGGE, F. C. G. **Potencialidades das Narrativas para a Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática**. 2015. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.
- FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 -1982)**. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. 134 p.

- FOUCAULT, M. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardins Morais. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau, 1999. 160 p.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no *Collège de France*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 80 p.
- FOUCAULT, M. **Isto não é um cachimbo**. Tradução de Jorge Coli. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. 88 p.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Cabral de Melo Machado. 7. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. 432 p.
- FOUCAULT, M. Verdade e poder (1926-1984). Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 7. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. p. 35-54.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 127 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 54-62.
- FREITAS, M. T. M. **A Escrita no Processo de Formação Contínua do Professor de Matemática**. 2006. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- GAMA, R. P.; SOUSA, M. do C. de. Aprendizagens docentes de futuros professores de matemática reveladas em narrativas escritas na formação compartilhada de professores. **Interacções**, Santarém, n. 18, p. 131-156, 2011.
- GARNICA, A. V. M. Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. In: (Org.). **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba: Ed. Appris, 2014. p. 39-64.
- GARNICA, A. V. M. História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 35-53, 2015.
- GARRIDO, J. del A. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira da História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p. 33-54, 1993.
- GASPAROTTO, G. C. F. **Alfabetização Matemática**: cartografando as narrativas de alguns alunos da série final do ensino fundamental. 2010. 554 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.
- GOMES, B. N. et al. Discutindo sobre portfólios nos processos de formação Entrevista com Idália Sá-Chaves. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 9-17, 2004.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

GREGOLIN, I. V. Experimentando estratégias para o ensino de línguas: o PIBID-UFSCAR como espaço para (re)construção de práticas reflexivas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 9., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: CBLA, 2011. p. 1-12.

GREGOLIN, I. V. Processo de Formação de Professores de Línguas com Uso de Portfólios: Experiências do Pibid-Letras da UFSCar. In: BOZZINI, I. C. T. et al. (Org.). **Pibid UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 95-106.

HUBERMAN, M. Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. **Curriculum**, Valencia, v. 2, p. 139-159, 1990.

JENKINS, K. **A História Repensada**. 3. ed. Tradução de M. Vilela. São Paulo: Contexto, 2011. 120 p.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 2000. p. 43-62.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). **Pistas do Métodos da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2014. p. 32-51.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. Literatura, experiencia y formación (Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto). In: LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. México: FCE, 2003. p. 25-54.

LARROSA, J. B. **Linguagem e Educação depois de Babel**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 360 p.

LARROSA, J. B. Viente minutos em la fila. **Revista Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, n. 54, p. 55-68, 2009.

LARROSA, J. B. **Tremores**. Escritos sobre experiências. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 175 p.

LARROSA, J. B.; KOHAN, W. O. Apresentação da coleção. In: KOHAN, W. O. **O Mestre Inventor: relatos de um viajante educador**. Tradução de Hélia Freitas. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 7-8.

LEAL, B. Escrever é inscrever-se (na forma de um prefácio). In: LACERDA, M. P. de (Org.). **A Escrita Inscrita na Formação Docente**. Rio de Janeiro: Ed. Rovellet, 2009. p. 11-16.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividades e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012. p. 63-93.

MARTINS-SALANDIM, M. E. 2012. 379 f. **A Interiorização dos Cursos de Matemática no Estado de São Paulo: Um Exame da Década de 1960**. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR; DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL. **Edital n. 1 de 15 de dezembro de 2011**. Torna público que receberá de instituições públicas de Ensino Superior propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes, 2011. Disponível em:<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: dez. de 2016.

MISOCZKY, M. C. A; MORAES, J.; FLORES, R. K. Bloch, Gramsci e Paulo Freire: referências fundamentais para os atos de denúncia e do anúncio. **Caderno EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 448-471, 2009

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2006.

MORAIS, M. B. de. **Se Um Viajante...** percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. 2017. 1008f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

MORAIS, M. B. de; GARNICA, A. V. M. Da duração situada: um estudo sobre historiografia. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 11, p. 77-95, 2016.

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.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em Educação**, Braga, n. 3, p. 13-22, 2015. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/83/82>>. Acesso em: abr. de 2017.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. 216 p.

OLIVEIRA, F. D. de. **HEMERA**: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. 2013. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

OLIVEIRA, F. D. de; GARNICA, A. V. M. Hemera: uma proposta para a sistematização eletrônica de narrativas. **Revista História Oral**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 41-58, 2016.

ONOFRE, M. R. et al. A participação dos (as) licenciandos (as) do curso de pedagogia da EAD UFSCar no Pibid e os reflexos desse processo na formação inicial. In: SIMPÓSIO

INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIAS E ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2014, São Carlos. **Anais...** São Carlos: SIED, 2014. p. 1-12.

PESSOA, F. Às vezes quando ergo a cabeça estonteada dos livros em que escrevo... In: SOARES, B. **Livro do Desassossego**. Lisboa: Ática, 1982. 85p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica: In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PORTELLI, A. **Ensaio de História Oral**. 1. ed. Tradução de F. Cássio e R. Santiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010. 258 p.

PORTELLI, A. **História Oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, A. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 59-72, 1996.

PRADO, G. do VAL T.; SIMAS, V. F. A Escrita no Portfolio estudantil: possibilidades de reinvenção de si. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 16., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p. 4797-4800.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017. Disponível em: <
https://arq.ifsp.edu.br/portal/phocadownload/ccm/documentos/Projeto_Pedagogico_Ingressantes_partir_2017.pdf >. Acesso em: jan. 2019.

REALI, A. M. M. R.; REYES, C. R. **Reflexões sobre o fazer docente**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 96 p.

REIS, G. R. F. A Narrativização das práticas como prática de Liberdade. **Instrumento. R. Est. Pesq. Educ**, Juiz de Fora, n. 15, n. 2, p. 131 -140, 2013.

REVEL, J. **Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005. 96 p.

REYES, C. R.; MONTEIRO, H. M. Olhando e observando. In: REYES, C. R.; MONTEIRO, H. M. **Um olhar crítico-reflexivo diante da realidade educacional**. São Carlos: EDUFSCar, 2010. p. 11-29.

RODRIGUES, M. U. **Potencialidades do Pibid como espaço formativo para professores de Matemática no Brasil**. 2016. 541f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**. Transformações Contemporâneas do Desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014. 247 p.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. **Escassez de Professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2007. 36 p.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios Reflexivos.** Estratégia de formação e de Supervisão. 3. ed. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores, 2004. 60 p.

SÁ-CHAVES, I. **Os “Portfolios” Reflexivos (também) trazem gente dentro.** 1. ed. Porto: Porto Editora, 2005. 192 p.

SÁ-CHAVES, I. **Portfolios Reflexivos: Estratégia de Formação e Supervisão.** 4. ed. Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. 60 p.

SELAU, M. E. S. História Oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais. **Revista Esboços**, Santa Catarina, v. 11, n. 9, p. 217-228, 2004.

SEVERINO, A. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3.pdf>>. Acesso em 30 de out. de 2016.

SEVERINO, A. J. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 29, p. 153-164, jul./dez. 2010.

SILVA, D. F. **Processo de Iniciação à Docência de Professores de Matemática:** olhares de egressos do PIBID/UFSCar. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014a.

SILVA, M. T. da. Localizando a “Autonomia” do Professor de Matemática Através da Cartografia. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2., 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Prograd Unesp, 2014b. p. 5689 – 5702.

SILVA, H. da. **Centro de Educação Matemática (CEM):** fragmentos de identidade. 2006. 480 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, H. Integrando história oral e narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de matemática. **Rev. Educ. Puc-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 269-285, 2013.

SOUSA, M. do C. de. Pibid/UFSCar: “espaço de formação compartilhada entre professores da educação básica e licenciandos”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte: Endipe, 2010. p. 1-11.

SOUSA, M. do C. de. Formação docente nas licenciaturas da UFSCar: contribuições do Pibid. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, n. 26, p. 55-69, jan./ abr. 2012.

SOUSA, M. C. Práticas Interdisciplinares e Parceria Compartilhada no PIBID-UFSCar: perspectivas e desafios. In: BOZZINI, I. C. T. et al. (Org.). **Pibid UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 55-74.

SOUZA, L. A. de; MARTINS-SALANDIM, M. E.; GARNICA, A. V. M. História Oral na Educação Matemática: possibilidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: SBEM, 2007. p. 1-7.

TIZZO, V. S. **A História Oral como um Recurso Didático-Pedagógico 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.

TIZZO, V. S.; SILVA, H. da. História Oral na formação inicial de professores (de matemática): uma abordagem possível no estudo de política educacional brasileira. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p. 1-21, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Institucional do Pibid UFSCar**. São Carlos: UFSCar, 2013. 52 p.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 160 p.

VILLA BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2004. 191 p.

ZABALZA, M. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 160 p.

ZAGO, L. H. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 109-124, jun. 2013.

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. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação Matemática**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: out. de 2016.

Apêndices

Carta de Apresentação enviada à Comissão de Acompanhamento do Pibid da UFSCar

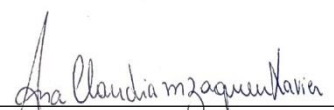
CARTA DE APRESENTAÇÃO


São Carlos, 01 de julho de 2015

Prezados membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid- UFSCar (CAP),

Vimos, por meio desta apresentar nossa proposta de Pesquisa para apreciação deste comitê. A pesquisa se intitula: **COMPREENSÕES E MODOS DE MOBILIZAÇÕES DE NARRATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES** – um olhar para o Pibid-UFSCar, a ser desenvolvida pela aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier, sob orientação da professora doutora Heloisa da Silva. A citada pesquisa tem por objetivo principal sistematizar compreensões e modos de mobilização de narrativas para a formação inicial de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Esta pesquisa visa contribuir com o projeto “Narrativas e Educação Matemática” que compõe uma das frentes de trabalho do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem)¹. Para tanto, vislumbramos desenvolver um movimento cartográfico dos modos de compreensão e mobilização de narrativas para a formação de professores no âmbito do Pibid. Cientes do uso de narrativas nos subprojetos que compõem o Projeto Institucional da UFSCar; tendo conhecimento de algumas ações por meio de conversas informais com a ex-coordenadora institucional; considerando o fato da proponente da pesquisa morar na cidade de São Carlos e, também, por buscarmos interlocuções com outras áreas do conhecimento para, assim, (re)pensarmos a formação de professores de Matemática, é que vislumbramos a possibilidade de tecer esse projeto de pesquisa nesta instituição acreditando ser ela, espaço propício para estas trocas de experiências.

Diante do exposto, ficamos no aguardo do respectivo parecer.


Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier
(doutoranda)


Heloisa da Silva
(orientadora)

¹ www.Ghoem.org

Modelo de proposta de roteiro para entrevista com coordenadores de área

PROPOSTA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM COORDENADORES DE ÁREA (SUBPROJETOS)

1) A qual Subprojeto do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar o senhor(a) está vinculado?

2) Quais os principais objetivos e ações desenvolvidos neste subprojeto no que diz respeito à formação de professores e às ações realizadas nas escolas parceiras?

3) Como o senhor(a) compreende as narrativas?

4) De que modo considera que elas podem contribuir para ações formativas?

5) O(a) senhor(a) as mobiliza ou mobilizou em atividades do subprojeto que coordena? De que modo? Descreva essas atividades.

6) Frente às suas compreensões e modos de mobilização de narrativas, o que diria com relação às suas potencialidades e limitações?

7) Como poderíamos (re)pensar os processos formativos de modo a contemplar, de modo sistematizado, as narrativas nesse movimento?

8) Há algum apontamento sobre seu trabalho no Pibid que não foi contemplado por esse roteiro, mas que o senhor(a) gostaria de comentar?

Modelo de proposta de roteiro para entrevista com alunos

PROPOSTA DE ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM BOLSISTAS E/OU EX-BOLSISTAS

- 1) A qual Subprojeto do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar você está (esteve) vinculado?
- 2) Quais são (foram) seus principais objetivos enquanto bolsista Pibid?
- 3) O que você compreende por narrativas?
- 4) Em que momento ou atividade vinculada ao Pibid você entende que as utilizou? Descreva esses momentos ou atividades.
- 5) Quais suas percepções sobre essa utilização?
- 6) O que poderia ser dito em relação às potencialidades e limitações desses usos?
- 7) Que avaliação faz dessas atividades no que tange à sua formação?

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “COMPREENSÕES E MODOS DE MOBILIZAÇÕES DE NARRATIVAS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES – um olhar para o Pibid-UFSCar”, de responsabilidade de Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier¹, aluno(a) de *doutorado* do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da *Universidade Estadual Paulista (Unesp) campus de Rio Claro, São Paulo, sob orientação da professora doutora Heloisa da Silva*². O objetivo desta pesquisa é sistematizar compreensões e modos de mobilização de narrativas para a formação inicial de professores no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável e do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (Ghoem) ao qual o pesquisador está vinculado.

A produção dos dados será realizada por meio de entrevistas, questionários (se necessário), acesso aos relatórios de atividades (se possível) e propostas dos subprojetos e Projeto Institucional. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco. Sendo uma pesquisa respaldada na metodologia da história oral e prezando a singularidade e relevância de seu relato, tomamos este documento como instrumento que garanta a ciência e autorização, de sua parte, para mantermos seu nome junto ao depoimento produzido, desde que você concorde.

Espera-se com esta pesquisa, trazer as compreensões e os modos de mobilizações de narrativas em ação no interior de uma política pública para, assim, refletirmos sobre outros modos de utilizá-las na formação de professores de Matemática.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (16) 988028759 ou pelo e-mail *anaclaudiam.zaqueu@gmail.com*.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de registro de áudio gravado, transcrição e textualizações das entrevistas, bem como relatórios de qualificação e defesa da tese, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)
São Carlos, ____ de _____ de _____

¹ <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4323543Y2>.

² <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4731278A0>.

Carta enviada aos coordenadores de área de subprojetos

A/C Coordenadores Subprojeto Pibid/UFSCar

Prezado (a) coordenador (a),

Meu nome é **Ana Claudia M. Z. Xavier**, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro sob orientação da professora doutora **Heloisa da Silva**. Escrevo, pois, início o desenvolvimento de minha tese intitulada “**Compreensão e modos de mobilização de narrativas na formação inicial de professores**” que vai ao encontro de um projeto maior coordenado pela professora Heloisa. Um dos objetivos desse projeto é mapear quais são as compreensões e os modos de mobilização de narrativas na formação inicial de professores em espaços formativos específicos, como, por exemplo, o Pibid. Frente a isso, pretendo, em minha tese, mapear esses aspectos no âmbito do Pibid/UFSCar. Para isso, tomarei a **História Oral** como metodologia de pesquisa e pretendemos realizar **entrevistas** com os coordenadores dos subprojetos do Pibid/UFSCar [aqueles que aceitarem], vislumbrando um movimento de compartilhar as experiências referentes às compreensões e os modos [possíveis] de mobilizar as narrativas na formação docente. Destacamos que tais entrevistas serão transcritas e textualizadas, segundo os procedimentos comumente utilizados da História Oral e serão enviadas aos depoentes para que, caso queiram, efetuem inserções e/ou exclusão de partes e legitimem a narrativa.

Diante da proposta, ressalto que o projeto foi encaminhado e **APROVADO** pela Comissão de Avaliação do Pibid/UFSCar (CAP) [segue documento em anexo] e, por meio da coordenadora institucional do Pibid/UFSCar, Barbara C. M. Sicardi Nakayama, recebemos a lista com o nome de todos os coordenadores de subprojetos.

Nesse instante, o (a) convido a compartilhar conosco de suas experiências como coordenador de um subprojeto e formador de professores. Como relatado anteriormente, nossas intenções dizem respeito à formação de professores e o trabalho com narrativas e, por isso, solicito que responda o questionário que estou enviando [via link abaixo] para que, a partir da identificação de cada um dos coordenadores, possamos dar sequência ao trabalho. Ressalto que são poucas questões [8 e apenas 1 dissertativa] e, ao finalizar, basta clicar em **ENVIAR O QUESTIONÁRIO**.

<http://www.survio.com/survey/d/T9D1J4Q4N4V4N9B9B>

Por fim, retomamos que não temos a intenção de tecer juízo de valores sobre as práticas mobilizadas por vocês e, sim, compreender o que nos permitem as narrativas nas diferentes áreas do conhecimento e, a partir disso, voltar nossos olhares para a Educação Matemática e mais especificamente, a formação de professores de Matemática.

Gostaríamos de destacar o quão será, para nós, importante sua participação e, desde já, agradecemos a atenção do (a) senhor (a) e nos dispomos a responder dúvidas, questionamentos e/ou curiosidades referente a nossa proposta.

Atenciosamente,

Ana Claudia M. Z. Xavier - doutoranda

Heloisa da Silva - orientadora - helodasilva@gmail.com

<http://www.survio.com/survey/d/T9D1J4Q4N4V4N9B9B>

Ofício de autorização para o desenvolvimento da pesquisa

Universidade Federal de São Carlos
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência PIBID



OF. Pibid – UFSCar - Nº 03/2015
2015.

Sorocaba, 01 de dezembro de

À

Ana Claudia Molina Zaqueu

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro.

Ref. Parecer sobre solicitação para realização de projeto de pesquisa junto ao PIBID UFSCar

A Comissão de Acompanhamento do PIBID UFSCar reuniu-se no dia 23 de setembro de 2015 e emitiu o seguinte parecer referente a solicitação apresentada por Ana Claudia Molina Zaqueu em relação ao projeto de pesquisa intitulado “Compreensões e modos de mobilizações de narrativas para a formação inicial de professores” – um olhar para o Pibid-UFSCar:

A proposta da pesquisadora prevê a realização de entrevistas com os coordenadores de área e bolsistas de Iniciação à docência – ID, de modo a “entender quais as compreensões referentes às narrativas e como elas são (foram) mobilizadas naquele âmbito de formação inicial, (...) priorizando as experiências, os pontos de vista, os contextos, as relevâncias, as ausências e presenças, na perspectiva de um caminhar cartográfico”.

Mediante a documentação apresentada, os membros da CAP entendem que o projeto de pesquisa em questão não trabalhará diretamente com os dados do projeto institucional do PIBID UFSCar, não propõe a intervenção na dinâmica das ações previstas e tampouco considerará as produções dos bolsistas, projetos e ou relatórios para a composição dos dados. Sugere que a pesquisa seja avaliada por comitê de ética responsável pela área, indica a continuidade do trabalho e aprova a solicitação da investigadora.

A pesquisadora afirma que já “conta com uma lista de nomes de coordenadores de áreas dos subprojetos e da atual coordenadora institucional” e a CAP entende que não é possível disponibilizar outros dados pessoais dos bolsistas e ou egressos e tampouco é responsável por esta atribuição. Contudo, disponibiliza-se a encaminhar a proposta de investigação para adesão voluntária dos bolsistas em vigência se assim a pesquisadora desejar.

Prof^a Dr^a Bárbara C. M. Sicardi Nakayama
Coordenadora Institucional do PIBID UFSCar

Ofício de solicitação enviado à CAP do Pibid da UFSCar, para publicação de documentos oficiais do Pibid

Ofício nº 01/2017

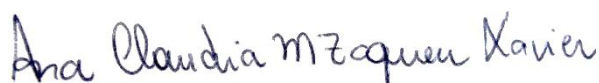
São Carlos, 01 de junho de 2016

Aos

Membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid da UFSCar

Ref. Solicitação para publicação de documentos

Eu, Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier, brasileira, casada, estudante, inscrita no CPF sob o nº 365.930.228-70, residente e domiciliada à avenida doutor Heitor José Reali, 1031, São Carlos, São Paulo, sirvo-me do presente para solicitar aos membros da CAP autorização para publicar em meu trabalho de doutoramento, desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, São Paulo, cópias do Regimento Interno e do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, este último, referente ao edital 061/2013 da Capes, com a finalidade de disponibilizar aos leitores do trabalho, acesso a estes documentos. Ressalto que o Regimento Interno se encontra disponível na internet e o Projeto Institucional me foi concedido após autorização conferida por esta comissão, via ofício nº 03/2015 de 01 de dezembro de 2015, para o desenvolvimento da pesquisa.



Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier

Cartas de cessão**CARTA DE CESSÃO**

São Carlos, 03 de agosto de 2016.

Eu, Heloisa Chalmers Sisle, divorciada, portadora do RG número 6.923.666-5, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 08/01/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 06/05/2016, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Heloisa Chalmers Sisle

CARTA DE CESSÃO

Sorocaba, 28 de setembro de 2016.

Eu, Alexandre Donizeti Martins Cavagis, casado, portador do RG 23.495.609-4, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 21/01/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 28/09/2016, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Alexandre Donizeti Martins Cavagis

CARTA DE CESSÃO

Sorocaba, 03 de agosto de 2016.

Eu, Fernanda Keila Marinho da Silva, solteira, portadora do RG número 25103019-2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 18/02/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 19/08/2016, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Fernanda Keila Marinho da Silva

CARTA DE CESSÃO

Sorocaba, 23 de agosto de 2016.

Eu, Juliana Rezende Torres, solteira, portadora do RG 19.795.165 SSP/SP, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 18/02/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/08/2016, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.



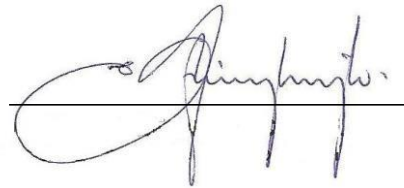
Juliana Rezende Torres

CARTA DE CESSÃO

Araras, 10 de agosto de 2016.

Eu, Estéfano Vizconde Veraszto, casado, portador do RG número 23.381-292-1 SSP/SP, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 15/03/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 10/08/2016, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro-SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,

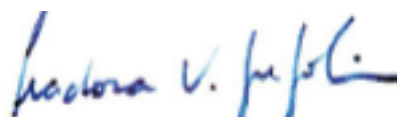
A handwritten signature in black ink, written over a horizontal line. The signature is cursive and appears to read 'Estéfano Vizconde Veraszto'.

CARTA DE CESSÃO

São Carlos, 17 de agosto de 2016.

Eu, Isadora Valencise Gregolin, casada, portadora do RG número 32.624.868-7, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 26/04/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 17/08/2016, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Isadora Valencise Gregolin

CARTA DE CESSÃO

São Carlos, 10 de janeiro de 2017.

Eu, Maria do Carmo de Sousa, (solteira), portadora do RG número 17.700.750-3, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 12/08/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 10/10/2017, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa

CARTA DE CESSÃO

São Carlos, 31 de Março de 2017.

Eu, Clelia Mara de Paula Marques, casada, portadora do RG 5.578.528-1, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 24/08/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 31/03/2017, para que Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro - SP, que tem sua guarda

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.



Prof. Dra. Clelia Mara de Paula Marques

CARTA DE CESSÃO

Araras, 25 de maio de 2017.

Eu, Isabela Custódio Talora Bozzini, casada, portadora do RG número 22.499.101-2, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 19/12/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 25/05/2017, para que Ana Claudia Molina Zaquieu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro – SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente,



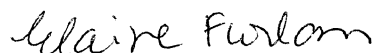
Isabela Custódio Talora Bozzini

CARTA DE CESSÃO

São Carlos, 23 de Maio de 2017.

Eu, Elaine Gomes Matheus Furlan, casada, portadora do RG 22317010-0, declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista, gravada em 19/12/2016, transcrita, textualizada e autorizada para leitura em 23/05/2017, para que Ana Claudia Molina Zaquieu Xavier e o Grupo de Pesquisa em 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, ficando vinculado o controle ao GHOEM da UNESP de Rio Claro - SP, que tem sua guarda.

Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a
presente,



Elaine Gomes Matheus Furlan