



**Produção e Análise de Narrativas Escritas ou Oraís:
possibilidades na investigação sobre formação de professores
de matemática**

**Production and Narrative Analysis Written or Oral:
Possibilities in research on training of mathematics teachers**

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier¹

Heloisa da Silva²

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores de Matemática, a partir de narrativas (auto)biográficas de ex-bolsistas. Embora tenham-se criado procedimentos para a produção de narrativas escritas, tal pesquisa esteve respaldada teórico-metodologicamente nos pressupostos da História Oral na Educação Matemática. A História Oral (HO) constitui-se como um método qualitativo de pesquisa que ressalta a importância da memória, da vida e das narrativas de experiências de pessoas julgadas essenciais – sob algum ponto de vista – para compreensões de fenômenos. Por tais aspectos e excetuando-se a importância atribuída por esse método à oralidade, considerou-se a possibilidade de se trabalhar com narrativas escritas sob os fundamentos da HO e examinar suas potencialidades para a investigação sobre formação de professores de matemática. O objetivo deste artigo é apresentar, discutir os procedimentos criados em tal pesquisa e tecer uma comparação sobre aspectos metodológicos envolvendo as investigações com narrativas orais e escritas tendo como parâmetro os procedimentos comumente utilizados na HO e todo o arsenal de contribuições já disponíveis sobre esse método em muitas pesquisas da área..

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

Abstract

This article presents results of a study that investigated the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid) in the formation of mathematics teachers from narratives (auto) biographical of alumni. Though has been created procedures for the production of written narratives, such research was theoretical and methodological supports the assumptions of Oral History in mathematics education. The Oral History

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista/Unesp, *campus* de Rio Claro (SP), Brasil. E-mail: anaclaudiam.zaqueu@gmail.com.

² Doutora em Educação Matemática; Universidade Estadual Paulista/UNESP, *campus* de Rio Claro (SP); Docente do Departamento de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista/UNESP, *campus* de Rio Claro SP, Brasil. E-mail: heloisas@rc.unesp.br

(HO) is constituted as a qualitative research method that emphasizes the importance of memory, life and the narratives of essential judged people experience - under any point of view - for understanding phenomena. For these aspects, except for the importance attached by this method to orality, it considered the possibility of working with written narratives under the foundations of HO and examine their potential for research on training of mathematics teachers. The objective of this paper is to present and discuss the procedures set up in such research and weave a comparison on methodological issues involving investigations with oral and written narratives having as parameter the procedures commonly used in HO and all contributions arsenal already available on this method much research area.

Keywords: Mathematics Education. Oral History. Pibid.

Introdução

Este artigo apresenta resultados da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora deste texto sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores de Matemática, sob a perspectiva de ex-bolsistas do Programa (ZAQUEU, 2014). O objetivo da pesquisa foi compreender os significados atribuídos por ex-bolsistas do Pibid às ações desse Programa para a sua formação. Vinculada ao grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM)³ e considerando seus objetivos de pesquisa, seria justificável a escolha da pesquisadora pela metodologia da HO, sobretudo pelo respaldo que teria no estudo e discussão do método que, para ela, na ocasião em que iniciou sua pesquisa, era novo. Entretanto, pelas discussões que vinham sendo travadas nesse grupo, na ocasião, sobre as possibilidades dos memoriais para as pesquisas envolvendo formação de professores, a pesquisadora aceitou o desafio de realizar a investigação por meio da produção de narrativas escritas, ao invés das orais, comumente utilizadas nas pesquisas do GHOEM.

A História Oral (HO), no âmbito desse grupo, constitui-se como um método qualitativo de pesquisa que ressalta a importância da memória, da vida e das narrativas de experiências de pessoas julgadas essenciais – sob algum ponto de vista – para compreensões de fenômenos e que tem, como uma de suas prerrogativas, produzir fontes históricas a partir de oralidades.

Em se considerando tais aspectos, embora se tenham criado, na pesquisa de Zaqueu (2014), procedimentos para a produção de narrativas escritas, tal pesquisa esteve respaldada nos pressupostos teórico-metodológicos da História Oral na Educação

³ www.ghoem.org

Matemática. Excetuando-se pela importância atribuída por esse método à oralidade, considerou-se a possibilidade de se trabalhar com narrativas escritas sob os fundamentos da HO e examinar suas potencialidades para a investigação sobre formação de professores de matemática no âmbito do Pibid.

O objetivo aqui é apresentar e discutir os procedimentos criados em tal pesquisa e tecer uma comparação sobre os aspectos metodológicos que envolvem as investigações com narrativas orais e aqueles envolvidos na pesquisa de Zaqueu (2014), tendo como parâmetro os procedimentos comumente utilizados na HO e todo o arsenal de contribuições já disponíveis no GHOEM sobre esse método em várias de suas pesquisas.

No que segue, apresentamos o Pibid com o propósito de situar o leitor quanto a aspectos sobre o *contexto de formação* pesquisado. Em seguida, discutimos aspectos teórico-metodológicos envolvendo narrativas (autobiográficas, escritas e orais), História Oral, os procedimentos criados e utilizados na investigação de Zaqueu (2014), bem como algumas compreensões na direção de seus objetivos naquela pesquisa. Por fim, tecemos considerações visando a uma comparação sobre os usos de narrativas orais e escritas em investigações sobre formação de professores.

O Pibid como uma política pública de formação inicial

Em 12 de dezembro de 2007, em uma iniciativa conjunta entre Ministério da Educação e Cultura (MEC), Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretaria da Educação Superior (SESu) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), foi criado o Pibid, com ações voltadas para o aperfeiçoamento e valorização do magistério para a educação básica. Cabe destacar que, em 2009, com a reestruturação da Capes, coube a ela, exclusivamente, a responsabilidade de fomentar e desenvolver o Programa.

As bolsas de Iniciação à Docência fomentadas por esse Programa visam à valorização da carreira do magistério no âmbito dos cursos de formação de professores. As instituições de ensino superior interessadas em participar do Programa enviam sua proposta de trabalho à Capes, selecionam os bolsistas e a escola de ensino básico com a qual será estabelecida a parceria e preveem o orçamento necessário para que a proposta tome formas.

Nessa direção, é importante destacarmos o que é entendido por docência. Segundo (VEIGA, 2010, p. 24-25), trata-se, no sentido formal, do

trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.[...] Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica.

Diante do exposto, justificamos o fato de nossa pesquisa trazer resultados locais, uma vez que, por se tratar de um Programa institucionalizado e frente às pluralidades de contextos encontrados no país, cada projeto desenvolvido no interior do Pibid apresenta seus resultados e suas contribuições próprias. As características das ações estão diretamente relacionadas com o contexto no qual o Programa está inserido.

Assim, na dissertação⁴ é possível perceber Pibids que emergem a partir de uma política pública educacional voltada para a formação inicial de professores. Essa política, a princípio, era de Governo, limitando-se às universidades e institutos federais que ofereciam cursos de licenciatura, tendo prioridade os projetos nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia. Em 2009, é lançado um novo edital que permite a participação de instituições estaduais de ensino superior. A cada lançamento de um novo edital, a Capes abria a possibilidade de elaborar outro subprojeto e de incorporar novos advindos de outras instituições. Desse modo, não demorou muito para que o Programa estivesse, cada vez mais, presente em diversas regiões do país. A seguir, é apresentada uma tabela que ilustra esse movimento de expansão registrado pela Capes até 2013, ano, inclusive, em que o Pibid passa a ser uma política de estado.

EDITAL	NÚMERO DE PROJETOS INSTITUCIONAIS
MEC/CAPES/FNDE/2007	43
CAPES/DEB N° 002/2009	89
Conjunto nº002/2010/CAPES/SECAD- MEC – PIBID Diversidade	21
N° 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias	31
N° 001/2011/CAPES/DEB	104

⁴ Zaqueu (2014)

Nº 011/2012/CAPES/DEB	261
Nº 061/2013/CAPES/DEB	284
TOTAL	833

Tabela 1 - Relação de Editais e número de Projetos Institucionais aprovados Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>

De modo geral, quando pensamos em Pibid, vem à mente uma proposta governamental voltada para a formação inicial de professores em defesa de um processo formativo que ocorra, assim como defende Antonio Nóvoa, dentro da profissão e, também, que possa contribuir para a valorização e qualidade tanto da formação quanto da educação básica. Entendemos o Pibid como uma proposta de ampla envergadura, da qual partem e são desenvolvidos centenas de projetos, cada um com seus objetivos e ideários de formação.

Com relação à dinâmica do Programa, para que sejam cumpridos seus objetivos, o Pibid trabalha com uma articulação entre universidades e escolas públicas, sem que haja hierarquizações, ou seja, é defendida a ideia de PARCERIA. Assim, os projetos encaminhados à Capes contemplam quais serão as escolas parceiras, quais as ações previstas, bem como indicam seus bolsistas. Cabe ressaltar que, além dos alunos de graduação, existe o professor da escola básica (supervisor), o coordenador de área, o professor que auxilia na gestão do projeto e o coordenador institucional do Pibid, que também são contemplados com uma bolsa⁵.

Assim, por se tratar de um Programa institucionalizado, cada instituição de ensino superior possui um projeto institucional e dele partem subprojetos que atendem a demanda local. No caso da dissertação aqui discutida, a análise foi pautada tomando por base o subprojeto do curso de licenciatura em Matemática da Unesp de Rio Claro, que vigorou pelo Edital de 2009. A escolha por este edital específico ocorreu pelo fato de que nosso interesse era compreender as ações no programa na formação e, por isso, entendemos que seria interessante analisar os relatos (auto)biográficos de ex-bolsistas que estavam vivenciando ou tivessem vivenciado a experiência de sala de aula como docentes.

⁵ Atualmente, os valores referentes às bolsas são: R\$ 400,00 para estudante de licenciatura; R\$ 765,00 para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam o projeto; R\$ 1.400,00 para o coordenador de área; R\$ 1.400,00 para o professor de instituição de ensino superior que auxilia na gestão do projeto e R\$ 1.500,00 para o professor que coordena o Pibid na instituição.

Frente a isso, foram convidados os dez bolsistas que haviam participado do Pibid, naquela época, e, desses, quatro colaboraram com o trabalho

As narrativas

Diante de nossos objetivos e caminhando junto ao GHOEM, que há mais de dez anos tem desenvolvido pesquisas na área da Educação Matemática e mobilizado as narrativas como pano de fundo para as práticas de pesquisa, buscamos elaborar os dados a partir de escritos (auto)biográficos nos quais “as pessoas escrevem sobre suas histórias, aspirações, ambições, fazendo suas narrativas pessoais e profissionais.” (BOLÍVAR, 2002, p.177).

A pesquisa em HO prevê uma pré-seleção de depoentes colaboradores da pesquisa – ou um critério para selecioná-los –, entrevistas gravadas – consideradas documento-base da pesquisa –, instâncias de transformação do documento oral em texto escrito – conjunto de processos distintamente denominado e conceituado nas investigações sob análise (transcrição e textualização) –, um momento que poderia ser chamado ‘legitimação’ – quando o documento em sua versão escrita retorna aos depoentes para conferência e posterior cessão de direitos de uso pelo pesquisador e, finalmente, um momento de ‘análise’ – certamente o de mais difícil apreensão.

A textualização, procedimento marcante dos trabalhos em HO, é a edição de um dado depoimento. Em seu desenvolvimento, ela pode ser vista como um processo colaborativo entre aquele que quer se fazer entendido – o entrevistado – e aquele que almeja produzir um texto com os pensamentos do outro – o pesquisador-entrevistador.

As narrativas, orais e escritas, provenientes das pesquisas desenvolvidas no GHOEM, versam sobre a formação e atuação de professores de diferentes regiões do país. Com elas, é possível conhecer e tecer versões de histórias a partir de depoimentos de professores, alunos, dirigentes, coordenadores, ou seja, de diferentes sujeitos envolvidos no contexto educacional. Entendemos que trabalhar com a História Oral nos “permite trazer à cena várias áreas do conhecimento, suas abordagens, seus tons, seus autores, diferentes perspectivas e aspectos, a possibilidade de entender centros e margens”. (SILVA, 2013, p.271)

Atualmente, o uso de narrativas tem aumentado no campo educacional. Nesse contexto, elas tanto têm sido tomadas como as utilizamos, ou seja, como fontes de investigação, como também com o intuito de reflexão, formação, (auto)formação, entre outros. Sobre isso, Nacarato, Passos e Silva (2014), no artigo intitulado *Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: um caleidoscópio teórico e metodológico*, discutem sobre os usos e caminhos tomados pelas narrativas em pesquisas e práticas de Educação Matemática. As autoras nos convidam a pensar, inclusive, se o aumento no uso de narrativas em pesquisas pode estar, ou não, relacionado a um tipo de modismo⁶.

Frente a isso e pensando nesse trabalho, acreditamos que esse uso intensificou-se, possivelmente, pela pluralidade de aspectos e possibilidades de abordagens que as narrativas nos oferecem. Acreditamos que elas nos direcionam para um “novo” modelo de formação no qual estaríamos mais próximos de nossas vivências, ou seja, as narrativas nos permitem conceber a formação “como mobilização e desenvolvimento de experiências” (BOLÍVAR, 2002, p. 179).

Além disso, é importante ressaltar que, segundo (SILVA, 2014, p. 271),

Sob uma perspectiva literária, entende-se que o termo narrativa diz respeito à estrutura, ao conhecimento e às capacidades necessárias à construção de uma história. As histórias são caracterizadas por um argumento envolvendo personagens; um princípio, um meio e um fim./.../ Essa noção permite considerar como narrativas não somente os textos escritos ou orais, como também elementos inscritos em diferentes suportes não restritos ao papel ou à gravação, como, por exemplo, obras de arte.

Com isso, torna-se ainda mais perceptível o quão amplo é o campo no qual as narrativas estão inseridas e, com isso, a pluralidade de aspectos que podem ser analisados a partir delas. Ao mesmo tempo, por conta talvez dessa amplitude, as narrativas (escritas) assumem diferentes nomeações como, por exemplo: histórias de vida, escrita do eu, escrita de si, memoriais, (auto)biografias, relato de memória, entre outras, que, a nosso ver, vão ao encontro dos referenciais teóricos que respaldam a pesquisa e também dos objetivos. Sobre isso, Elizeu Clementino de Souza (2006) disserta, em seu texto intitulado

⁶ Diante desse questionamento, destacamos que Klinger (2012, p. 18) tece uma problematização sobre os modos de mobilização das narrativas contemporâneas e afirma estarmos presenciando “uma proliferação de narrativas vivenciais, ao grande sucesso mercadológico das memórias, das biografias, das autobiografias e dos testemunhos [...] a exercício de uma “ego-história”.

Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas, sobre a multiplicidade de nomes e usos.

Trabalhar com narrativas sobre/na/para a formação de professores faz sentido ao nos compreendermos como *seres narrativos*, ou seja, faz sentido porque passamos a perceber que as pessoas nos conhecem de acordo como nós nos narramos e, por outro lado, só nos conhecemos a partir do momento em que olhamos para nossas vivências. Assim, trabalhamos na perspectiva de “articular a escrita com uma noção contemporânea da subjetividade, isto é, um sujeito não essencial, incompleto e suscetível de autocriação” (KLINGER, 2012, p. 39).

As discussões no âmbito das narrativas orais que permeiam o GHOM foram fundamentais para a compreensão das características mais gerais envolvendo a HO e para que pudéssemos nos sensibilizar quanto aos dados que produziríamos. Entendemos que, mesmo se tratando de formas distintas de narrativas, ambas, orais e escritas, apresentam histórias de vidas de sujeitos que estão/estiveram inseridos em certos contextos com experiências próprias e, sendo assim, devemos, enquanto pesquisadores, ter o cuidado de, ao realizar um movimento hermenêutico, não tecer juízo de valor para as vivências relatadas e, sim, olhá-las como fontes legítimas e potencializadoras de um movimento historiográfico. Por outro lado, a experiência de uma pesquisa por meio de entrevistas é diferente daquela envolvendo a escrita por parte dos colaboradores. Mas essa foi uma contribuição que buscamos trazer para o grupo, que analisa uma metodologia em movimento, ao optarmos pelo uso das (auto)biografias.

Diante do apresentado, gostaríamos de ressaltar que o uso das narrativas – escritas, orais, ações, quadros – em todas as suas dimensões, traz consigo um processo de reflexão que permite a construção de identidade. Nas pesquisas em Educação Matemática, como a que aqui discutimos, as desenvolvidas no grupo e em muitas outras de diferentes áreas, as narrativas surgem como modo de nos colocarmos e nos notarmos fazendo parte de uma história que vivemos, que é tão importante quanto outras que estudamos. A História Oral, tal como a tomamos, possibilita nos reconhecermos como parte de uma história a partir das narrativas elaboradas.

Em Zaqueu (2014), optamos pelo uso da expressão “narrativa (auto)biográfica”. Com ela, entendemos que o autor é, ao mesmo tempo, narrador, personagem principal e autor de sua história. Nosso objetivo foi chamar atenção para a importância da experiência

de cada colaborador. Buscávamos não qualquer relato (auto)biográfico, mas narrativas daquelas ex-bolsistas, com suas experiências e singularidades. Construir uma versão das ações do Pibid na formação de professores só faria sentido, para nós, se pudéssemos efetuar uma leitura das experiências vividas por alguém naquele contexto e, a partir delas, atribuir significados ao narrado.

Além disso, o uso dos parênteses para destacar o termo “auto” teve por intenção explicitar que ali havia um movimento entre sujeito, escrita e contexto. Entendemos que toda criação de realidade emerge “da interação entre sujeito e o seu contexto, sendo esta interação continuamente auto-referenciada e interpretada a partir de quadros de referências do sujeito” (FONTE, 2006, p.124).

Dos procedimentos às narrativas escritas produzidas

Embora tivéssemos leituras e apoio do GHOEM para a discussão de questões referentes às narrativas, propor um trabalho que analisaria (auto)biografias gerou tensão de nossa parte. Nesse trabalho, fomos levadas a pensar em meios de disparar escritas e estimular memórias, uma vez que não estaríamos presentes no momento da narração. Esse aspecto é, a nosso ver, algo que limita o processo de elaboração das fontes. Se pensarmos nas narrativas provenientes do relato oral, ou seja, as entrevistas – procedimento comum em pesquisas de História Oral – o entrevistado tem a oportunidade de auxiliar no rememorar no momento em que algo é dito. Desse modo, o processo de elaboração dos dados pode fluir de modo mais contínuo, por mais que o depoente tenha dificuldades ou receios de falar sobre determinados assuntos.

Lidar com o estímulo da escrita foi algo desafiador, porém encontramos respaldo e ideias no trabalho de Nogueira (2007). Nele, a autora descreve uma pesquisa, por ela feita, pautada na escrita reflexiva de professoras e em como isso se deu, inclusive, adiantando-nos sobre as possíveis reações de nossas colaboradoras. Nessa direção, Nogueira (2007, p. 138) afirma que “[...] algumas não se sentiam capazes; outras se sentiam capazes, mas sem tempo disponível para escrita; outras ainda declararam que era tudo o que elas gostariam de produzir, uma escrita reflexiva sobre suas práticas e sobre si mesmas”.

Com o intuito de minimizar essas questões, a autora relata que, para trabalhar com as narrativas, foi criado um grupo no qual temas eram discutidos e, em outro momento, as participantes escreviam suas narrativas que, nos encontros seguintes, seriam lidas e compartilhadas. Diante dessa experiência positiva, propusemo-nos a oferecer aos colaboradores de nossa pesquisa um curso de difusão do conhecimento, dividido em dois momentos: no período da manhã, foram realizadas leitura e discussão de textos que pudessem contribuir e esclarecer o que é uma escrita (auto)biográfica e, no período da tarde, era oferecida uma oficina com temas matemáticos sugeridos pelas próprias cursistas.

Entendemos que a escrita dessas narrativas traria às colaboradoras a oportunidade de se aproximarem de lembranças adormecidas, o que poderia levá-las “ao encontro” de memórias que, talvez, elas não gostariam de retomar e, também, que esse movimento (auto)biográfico seria finalizado, mas não completado como afirma Bruner (2014). Com essa última afirmação, queríamos que nossas colaboradoras compreendessem que o que se escreve é uma versão do que fomos, somos e projetamos ser, buscando sempre coerência e legitimidade para as histórias que narramos. Nesse sentido é que houve o cuidado de apresentar a proposta de pesquisa, deixar claro o que esperávamos fazer com as narrativas, o que estávamos analisando e como isso seria apresentado, ou seja, deixando explícito que seus relatos (auto)biográficos estariam na íntegra no corpo da dissertação. Desse modo, se, por um lado, ganhamos ao explicitar os métodos e por não deixar com que se sentissem, de alguma forma, invadidas, por outro “perdemos” posto, que algumas escreveram na retaguarda, temendo a exposição diante de si e dos outros.

Assim, o curso contou com encontros presenciais e assíncronos. Nos presenciais, ocorreram os momentos de leituras, reflexão, compartilhamento de experiências e as oficinas. Já nos assíncronos, dedicávamos tempo para sanar dúvidas e relatar as experiências de sala de aula que as ex-bolsistas estavam vivenciando concomitantemente ao projeto de extensão. Além disso, com o intuito de disparar memórias para que elas fossem relatadas, apresentamos às nossas colaboradoras doze palavras⁷ que pudessem auxiliá-las. Destacamos que essas palavras foram pensadas por acreditarmos que poderia

⁷ São elas: desinteresse, dificuldades, enfrentamentos, escolha, formação, interesse, Matemática, minha escola, motivação, Pibid, ser aluno, ser professor.

ser uma tarefa árdua iniciar a escrita. Porém, como relatado pelas participantes, a narrativa tomou forma sem que elas precisassem lançar mão dos disparadores propostos.

Após o fim do curso, que contou, presencialmente, com quatro encontros, nossas colaboradoras tiveram aproximadamente quatro meses para escreverem suas narrativas. Frente a isso, ressaltamos a demanda de tempo necessário para tecer uma pesquisa com esse tipo de fonte. Assim, é importante ter conhecimento de que, se a opção for essa, o tempo necessário para a produção dos dados é maior do que quando trabalhamos com narrativas provenientes da oralidade.

Com esse curso, foi possível elaborar as fontes de análise da pesquisa e também acompanhar de perto as modificações que a *escrita de si* promove no sujeito. Nesse sentido, é nítido que

na escrita da narrativa a arte de evocar e de lembrar remete o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade, sobre as práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens, da função do outro e do contexto sobre suas escolhas, dos padrões construídos em sua história e de barreiras que precisam ser superadas para viver de forma mais intensa e comprometida consigo próprio. (SOUZA, 2006, p. 143)

E foi justamente por esses e outros motivos que a opção pela narrativa (auto)biográfica fez-se interessante para compreendermos o Pibid segundo as bolsistas. Com esse tipo de fonte, foi possível, ao analisá-las, elaborar uma compreensão sobre os sentidos do Pibid, de que modo esse Programa contribuiu para a formação de cada uma delas e como a história de vida e a perspectiva de futuro têm relações com o que foi vivido no Pibid e com o que estava sendo vivenciado.

Diante do que foi exposto sobre narrativas, devemos ter claro que, quando narramos, olhamos para um passado, com perspectivas de futuro e marcas do presente e, dessa forma, as narrativas, em suas multiplicidades de formas, são vestígios de uma experiência vivida e, por isso, nem nós nem mesmo as pessoas que a vivenciaram poderão retomá-la em sua plenitude.

Ainda sobre isso, Albuquerque Junior (2013), em seu artigo intitulado *Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura*, ao tratar da aproximação entre escritas literárias e historiográficas, faz uma análise do texto *Água Viva* de Clarice Lispector e nos chama atenção para a ideia de quão importante seria olharmos o campo literário a fim de que, ao narrar ou nos narrarmos, “possamos fazer das

águas passadas, daquilo que passou, dos eventos do passado, águas vivas, capazes de ainda fazer queimar e incomodar o tempo presente e não águas mortas, paradas, estagnadas, estanques” (ALBUQUERQUE JR., 2014, p.38).

Das narrativas produzidas às análises: alguns apontamentos

Frente às fontes elaboradas, tecemos uma análise respaldada nos estudos de Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 193, tradução nossa), em que “através de um marco interpretativo nos orientamos para organizar os dados”.

Diante das narrativas produzidas e das consultadas – (auto)biografias, entrevistas, documentos – debruçamo-nos em um exercício hermenêutico de aproximações e/ou distanciamentos entre elas. Nessa leitura, atribuímos significado ao que era narrado e, considerando nossos objetivos e o conhecimento referente ao Programa, elencamos cinco temas que, a nosso ver, levavam-nos a uma compreensão do que foi o Pibid na formação de nossas colaboradoras. As temáticas pontuadas foram: Sobre Modelos de Ensino e Formação, Relações entre Teoria e Prática, Estágio Supervisionado e Pibid, Valorização, Parceria Universidade e Escola.

No primeiro deles, a análise da história de vida de nossas colaboradoras permitiu que percebêssemos, ao longo de suas trajetórias, a presença de pessoas – professores, colegas, familiares – que contribuíram, de alguma forma, para que fosse feita a opção pela licenciatura. Frente a isso, essas memórias foram relevantes e mostraram-se presentes no interior do Pibid, uma vez que muitas das ações tomadas nele eram reflexos dessas marcas, como, por exemplo, em uma das narrativas aparece o fato de que, no Pibid, a participante buscava ser o oposto do que uma professora havia sido para ela.

Em contrapartida, havia outra que se espelhava em uma professora que havia dado aula para ela durante a graduação. Assim, perceber essa tênue relação entre a história de vida e o Pibid foi fundamental para que pudéssemos compreender que as ações no âmbito da formação inicial são singulares a cada participante. Quanto mais aberto a essa experiência o bolsista se encontra, mais contribuições receberá e, além disso, o contato com as memórias pode estimular e despertar o bolsista para a importância do que está vivendo.

Nessa direção, acreditamos que o uso de narrativas para a formação de professores caracteriza-se como um dispositivo relevante no processo. Com elas, é possível fazer emergir as especificidades locais, os caminhos percorridos até o momento e trabalhar com uma ideia de formação que seja ancorada no contexto e que atenda as necessidades locais.

No tema “Relações entre Teoria e Prática”, pudemos perceber que há ainda um distanciamento entre as duas instâncias e, por mais que o Pibid defenda essa relação como algo indissociável, ou seja, trabalhe com a ideia “práxis”, “em que a teoria não se restringe à prática, mas a complementa, e ao mesmo tempo a faz desenvolver-se, tendo como fronteira sempre a sua concretização por meio da ação humana” (BERNARDES, 2009, p. 32), ainda é notada uma relação dicotômica entre as instâncias [teoria e prática].

Frente a isso, acreditamos que esse modo de compreensão de teoria e prática seja herança de anos de formação de professores pautada no modelo “3+1” e, com isso, assume-se o risco de “hierarquizar a teoria sobre a prática” (MARCATTO, 2012, p.83). Assim, por meio da análise das (auto) biografias, percebemos que o Pibid colaborou para que pudessem, segundo elas, vivenciar a teoria na prática. Observamos que, se por um lado, o Pibid busca uma prática unificada à teoria, por outro o que se mostra é um discurso sobre teoria na prática marcado por vícios de um modo de pensar formação anterior ao proposto pelo Pibid.

Percebemos, também, que a forma como foi narrada essa relação não condizia com o que faziam. A nosso ver, nossas colaboradoras estavam vivenciando um novo modelo de formação em que teoria e prática caminhavam juntas, porém, por se tratar de algo recente, isso ainda não havia sido, possivelmente, incorporado no discurso delas. Assim, acreditamos que as contribuições do Programa vieram na direção de uma formação constituída no interior da profissão e não como colocado pelas ex-bolsistas.

Muito próximo ao tema anterior, está o “Estágio Supervisionado e Pibid”. Dizemos “próximo” no sentido de confusão de conceitos pois, tanto nas (auto) biografias quanto nas narrativas produzidas a partir da oralidade, nota-se uma confusão entre o que é Pibid e o que é o estágio. Quando isso não ocorre, o que temos é, aparentemente, a “compra” de um discurso – o oficial, aquele dito pela Capes sobre o que seria o Pibid – sem que as pessoas o tivessem compreendido. Assim, na maioria das narrativas, o Pibid não era visto como um “conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos

próprios ao exercício da docência” (NOTA TÉCNICA, 2013, p.3), mas sim como *lócus* de aplicação de conhecimento.

Ainda a partir das narrativas (auto) biográficas, percebemos como uma “ferida” o tema “Valorização”. Nesse aspecto, o Pibid contribuiu diretamente tanto no sentido econômico quanto no motivacional. Percebemos o que é dito em diversos estudos e pronunciamentos, ou seja, que a profissão é desvalorizada desde a formação inicial. As comparações com o curso de bacharelado mostraram-se inevitáveis e recorrentes, o que desestimulava os licenciandos em relação ao curso e diminuía a perspectiva de futuro na profissão. O fomento trouxe a motivação necessária para vivenciar a graduação e criar expectativas positivas para um futuro próximo que as aguardava. Assim, o fator motivacional proporcionado pelo Pibid foi uma ação relevante no processo formativo.

Nossa decisão por levantar o tema “Valorização” esteve diretamente relacionado ao fato de que, a nosso ver, esse ponto interfere diretamente nos cursos de licenciaturas de modo geral. Entendemos que o alto índice de evasão, o desinteresse e a falta de perspectiva são pontos que ligam um dos problemas do país - falta de professores - com ações que podem ser tomadas no âmbito da formação. Investir na formação dos futuros professores, garantindo-lhes o acesso ao Pibid [é o que se espera, uma vez previsto na LDB], é uma ação capaz de atingir diferentes pontos de um problema maior. Acreditamos que, para buscarmos possíveis interferências/mudanças no macro é preciso pensar e atuar no micro.

Por fim, o tema “Parceria Universidade e Escola” trouxe aquilo que o Programa mostra-se disposto a oferecer: uma relação sem hierarquizações. Diante do exposto, foi possível concluirmos que estabelecer essa parceria proporcionou resultados positivos tanto no interior da universidade, quanto na escola básica. Firmar a união representou a compreensão de que a universidade, enquanto formadora, deve e precisa aceitar e partilhar os ensinamentos do professor que vive a experiência cotidiana de lecionar no ensino básico. Por outro lado, ela leva a escola básica e o professor que lá se encontra a não mais enxergar o professor universitário como um sujeito autoritário e dono de verdades e, sim, um companheiro com o qual é possível partilhar experiências e no qual encontrar respaldo para uma formação continuada. Em meio a esse elo de formação, encontra-se o bolsista, que tem a oportunidade de vivenciar os dois lados da moeda e

formar-se como sujeito crítico, capaz de compreender as realidades encontradas na escola, problematizá-las e buscar meios de as enfrentar.

Uma comparação dos usos das narrativas orais e escritas: desafios encontrados

O primeiro desafio foi encontrar maneiras para estimular a escrita das colaboradoras. Escrever é algo que exige mais tempo do que dar uma entrevista; além disso, necessita de inspiração e desejo. Quando realizamos entrevistas, normalmente o depoente recebe um roteiro com questões pré-definidas e tem tempo para pensar sobre elas. Esse “tempo”, por sua vez, pode ser no carro, na escola, no trânsito, no supermercado, na cama, enfim, em qualquer lugar, pois não há necessidade de sistematizar, organizar o pensamento, o que será feito, automaticamente, no momento da entrevista. Por outro lado, quando trabalhamos com (auto)biografias, é exigido dos colaboradores, por conta da opção (auto)biográfica, que ele disponha de um tempo na sua rotina diária não só para pensar a respeito de tema proposto, mas também para sistematizar, organizar suas experiências e escrever sobre elas.

Pensando que nossos colaboradores são, normalmente, professores, diretores e coordenadores de escola que já possuem uma jornada de trabalho estendida, “exigir” um tempo extra e exclusivo para escrever suas memórias foi algo que pareceu refletir na adesão de colaboradores para a pesquisa, nesse artigo, tomado por exemplo: dos 10 bolsistas convidados, quatro participaram. Frente a isso, foi complicado criar dispositivos que pudessem estimular a escrita, amenizar essa “exigência” por tempo exclusivo e suprir as dificuldades de expressar-se narrativamente.

Por outro lado, houve pontos nas narrativas que acreditamos só nos terem sido acessíveis por conta de que as colaboradoras narraram suas trajetórias de vida [algumas minuciosamente]. Via (auto)biografias, foi possível identificar professores de séries iniciais, ensino médio, graduação e sua relação com os colaboradores. Além deles, familiares e situações do cotidiano que as levaram a cursar a licenciatura. Se o procedimento fossem as entrevistas, talvez tais informações não surgissem com tantos detalhes e não fosse possível realizar o movimento de análise tal como tecemos.

Com relação ao tempo de elaboração e possíveis alterações, percebemos que, quando entrevistamos, a coleta ocorre ali, no momento do relato, e cabe ao pesquisador o

tempo de transcrever e textualizar e, ao depoente, ler a textualização. Já nas (auto) biografias, é necessário dar um período para que os colaboradores possam escrever e ele pode não ser suficiente, como ocorreu na pesquisa que aqui discutimos. Percebemos, também, que o “risco”, nesse modo de produção de dados, é relevante e deve ser levado em consideração, ou seja, mesmo entendendo que imprevistos podem ocorrer em todas as pesquisas, quando trabalhamos com dados (auto) biográficos, isso se potencializa.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o movimento de olhar para si. Nesse sentido, percebemos que as colaboradoras, ao escrever sobre suas vivências, tiveram a oportunidade de refletir sobre si e então narrarem-se, diferentemente do que ocorre na entrevista que, mesmo com roteiro em mãos, muitas vezes o depoente não disponibiliza parte do seu tempo (quase sempre por não ter) para ler, refletir e, então, conceder a entrevista. Não estamos aqui dizendo que as entrevistas não possibilitam ao depoente um movimento de reflexão, mas ressaltamos que, com os dados (auto) biográficos, as circunstâncias em que cada colaborador se encontrava potencializaram possíveis movimentos de (auto)formação e de (auto)criação.

Por fim, não é nossa intenção neste artigo dizer qual seria a forma mais adequada de produção e análise de dados, ou seja, se é a (auto) biográfica ou a oral. A nós, coube o desafio de usar essa outra forma e formalizar o que percebemos com ela, tanto ao que se referiu às possibilidades quanto às limitações. Acreditamos que cada uma tem seus aspectos positivos e negativos, que cada uma possibilita diferentes direções de análise, não há uma opção mais potencial do que a outra, mas redimensionamentos de análise quando se utiliza uma ou outra. Ressaltamos também que essas possibilidades não são excludentes, ou seja, quando se faz a opção pelas narrativas (auto) biográficas não implica a impossibilidade do trabalho com as narrativas provenientes do relato oral e vice-versa; pelo contrário, assim como em qualquer pesquisa, sempre buscamos fontes que possam trazer contribuições múltiplas.

Considerações finais

Finalizamos este artigo com o sentimento de ter propiciado a *um leitor* uma visão geral de quais são as possibilidades do uso de narrativas e o quão tem sido importante trazê-las para a Educação Matemática. Olhar a formação como algo contínuo e

entrelaçado às nossas histórias de vida, pode contribuir para que nos reconheçamos como professores, formadores, alunos, coordenadores. A experiência da prática da narrativa de si é o momento de nos (re)conhecermos como sujeitos inscritos em um determinado contexto.

Conhecer, discutir e problematizar o uso de narrativas em pesquisas é algo visto por nós como relevante. Sendo isso uma prática recente, muito se tem para compartilhar e descobrir cada dia no que se refere às novas possibilidades e limitações de seu uso.

As considerações aqui narradas sobre o Pibid tiveram por objetivo levar o leitor a compreender o que é o Programa, como ele atuou e tem atuado na formação de professores de Matemática formados pela Unesp de Rio Claro.

Por fim, devemos considerar que as “realidades” que criamos são plurais e constituídas a partir de nossas vivências e atribuições de significados. Nessa direção, a narrativa surge como “elemento central da experiência do indivíduo, uma forma de construir um conhecimento indissociável da experiência de existir” (FONTE, 2006, p.125). Desse modo, as diferentes formas narrativas são e devem ser consideradas fontes legítimas para pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, bem como para a formação de professores, em particular, de matemática.

Referências

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Tema, meta, metáfora: porque a historiografia teme e treme diante da literatura. In: **Linguagem – Estudo e pesquisa**, n. 02, p. 17-41, 2013.

BERNARDES, S. T. A. Um gesto poético: Interações teoria e prática na formação de professores. **Revista Profissão Docente**, nº 21, p.19-40, 2009.

BOLIVAR, A.. “¿ De nobis ipsis silemus?” : epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, n.1, p 41-62, 2002.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNANDEZ, M. **La investigación biográfico narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madri, Espanha: Editorial La Muralla S.A., 2001. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007, p.137-147.

BRUNER, J. **Fabricando histórias: Direito, literatura e vida**. São Paulo, São Paulo: Letra e Voz, 2014.

FONTES, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. In: **Psicologia: Teoria e Prática**, n. 8, p. 123-131, 2006.

KLINGER, D. **Escritas de si, escritas do outro**: o retorno do autor e a virada etnográfica. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

MARCATTO, F. S.F. Um panorama da prática nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática. In: **XI Encontro nacional de Educação Matemática (ENEM) – Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas**. Curitiba, Paraná: SBEM, 2013.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H.. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. In: **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**, n. 49, p. 701-716, 2014.

NOGUEIRA, E. G. D. Memórias e Quintais. In: PRADO, G.V.T; ROSAURA, S. (Orgs) **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.135-147.

SILVA, H.. Integrando a história oral e as narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de matemática. In: **Revista Educação PUC-Campinas**, n.18, p. 269-285, 2014.

SOUZA, E. C. de. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e narrativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p.135-147.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professor**. Campinas, São Paulo: PAPIRUS, 2009.

ZAQUEU, A. C. M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de matemática**: perspectivas de ex-bolsistas. Mestrado em Educação Matemática (Dissertação). Rio Claro, 2014, 267 f.

Submetido em maio de 2015

Aprovado em setembro de 2015