

PERSCRUTANDO DIÁRIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

Marcos Antonio Gonçalves Júnior
Universidade Federal de Goiás - UFG
margonjunior@gmail.com

Resumo:

De 2008 a 2010, recebi alunos de um curso de licenciatura em minhas aulas de matemática, supervisionando-os e orientando-os em seu Trabalho Final de Curso. Tal processo instigante levou-me a desenvolver com eles um trabalho conjunto, olhando nossas aulas numa perspectiva de investigação-ação e colaboração. Assim, juntos, escrevemos um diário de aula descritivo e reflexivo sobre as aulas observadas e lecionadas. Pretendo, então, discutir modos de perscrutar os escritos diários de modo a avaliar como eles contribuem para a perspectiva colaborativa vivenciada durante o estágio, como também situar os aspectos metodológicos do trabalho do estágio e da pesquisa sobre ele. Dentre outros aspectos, procuro mostrar como, ao narrar os acontecimentos no diário, vivenciamos os sofrimentos do outro e comungamos a responsabilidade de educar matematicamente os alunos. Nesse processo, aspectos da identidade do futuro professor de matemática vão se construindo de maneira tensa.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; Estágio Supervisionado; Trabalho colaborativo; Investigação-ação; Narrativas.

1. Introdução

Em cada um dos anos de 2008, 2009 e 2010, recebi uma dupla de alunos do curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás, em minhas aulas de matemática, respectivamente num 1º ano e 2º ano do Ensino Médio e num 9º ano do Ensino Fundamental, na unidade acadêmica da universidade onde funciona um colégio de educação básica, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), no qual leciono. Recebi os estudantes como supervisor de estágio e orientador do Trabalho Final de Curso (TFC) exigido por essa licenciatura e que versa sobre o Estágio Supervisionado em Docência.

Tal processo instigante nos levou - cada dupla de estagiários e eu - a desenvolver um trabalho conjunto, olhando as etapas do estágio numa perspectiva de investigação-ação e colaboração, com base em Elliot (1991,1998), Fiorentini (2004) e Pimenta e Lima (2008).

Cada dupla me acompanhou em uma turma durante os três primeiros bimestres do ano letivo, passando pela fase de observação de minhas aulas (1º bimestre), semirregência

(2º bimestre), na qual me auxiliavam em atividades com os alunos, mas não conduziam as aulas, e regência (3º bimestre), na qual eram responsáveis por toda a condução das aulas, bem como pelo planejamento e avaliação. Desde o início, convidei-os a olhar para o ambiente da sala de aula numa perspectiva investigativa, na qual estivessem presentes as seguintes ações: identificar situações instigantes em relação ao processo de ensino de aprendizagem dos alunos, coletar dados para melhor entendê-las, estudar e planejar ações a fim de abordá-las, desenvolver a ação planejada, fazer uma reflexão sobre o desenvolvimento da ação para, ainda em tempo, propor mudanças e, por fim, fazer uma reflexão geral sobre todo o processo.

Engajados no processo de ensino e aprendizagem e na investigação sobre ele, escrevemos um diário de aula conjunto, um caderno de notas feitas em colaboração, de caráter descritivo e reflexivo a respeito de todas as aulas observadas e lecionadas durante as três etapas do estágio. Quando eu conduzia as atividades, os estagiários revezavam-se na escrita da descrição da aula no caderno e, por vezes, teciam alguns comentários. Em seguida, o diário era entregue a mim para estabelecer um diálogo com os relatos escritos e tecer minha reflexão sobre a aula. Os papéis se invertiam quando a condução das aulas ficava sob a responsabilidade dos estagiários. Resumidamente, assim trabalhei com os licenciandos que recebi em minhas aulas de matemática: Bruna¹ e Eva, no ano de 2008, Marciane e Daniel, em 2009 e Thieza e Siely, em 2010.

Pretendo, então, de modo geral, perscrutar o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999) que experimentamos (LARROSA, 2002; CONTRERAS, 2010) durante o estágio tentando observar como a pertinência da perspectiva colaborativa e investigativa dentro desses trios – a qual tomei como intenção desde o início, ou seja, que a formação durante o estágio supervisionado seria potencializada se feita segundo essas orientações – nem sempre esteve tão pertinente assim, escapando-nos hora ou outra, intensificando-se em certos momentos. Nessa busca, espero trazer à tona aspectos da identidade profissional constituída aí, mediada pelos escritos e narrativas dos cadernos diários. Esse é o objetivo geral do projeto de tese de doutorado que desenvolvo atualmente.

Porém, para o presente texto, pretendo: discutir aspectos metodológicos relativos ao uso de diários como instrumento de investigação, situando esse uso na experiência formativa já referida; avaliar como a escrita dos diários se relaciona com a experiência de

¹ Os colaboradores autorizaram, por escrito, utilizar o seu primeiro nome.

formação vivida e com a perspectiva colaborativa que procurei inserir dentro do grupo, durante cada ano de estágio; ainda, apresentar uma breve narrativa sobre o uso dos cadernos diários como forma de compreensão do vivido.

2. Investigando a própria prática

Primeiramente, há uma experiência vivida por mim, como orientador e supervisor de estágio, entre 2008 e 2010, na qual foram tomadas decisões e opções metodológicas referentes à investigação sobre a nossa prática de ensinar que desenvolvi com os seis alunos de graduação já citados.

Essa experiência não era parte de uma pesquisa para uma tese ou nem mesmo uma pesquisa acadêmica. Apenas comecei a ver essa possibilidade quando, em 2011, após algumas discussões sobre o projeto de tese, com o grupo de pesquisa do qual participo, passei a vislumbrar a riqueza da formação já vivenciada, repleta de experiências marcantes, sobretudo para mim. Dei-me conta da relevância do material guardado dessa época: os cadernos diários (num total de cinco), os Trabalhos de Final de Curso de cada dupla que contém os planos de aula, alguns planos de aula meus, documentos normativos como os Projetos Político Pedagógicos do colégio e do curso de licenciatura; entre outros como emails trocados, anotações em agendas e um vídeo de umas das defesas. Ainda, a possibilidade de entrevistar os estagiários² complementou a fonte de informações para desenvolver uma pesquisa sobre o processo formativo pelo qual passamos. Foi assim que me vi com uma história pra contar e, ao ir contando, construir meu caminho investigativo.

Desse modo, há o que contar sobre os aspectos metodológicos vivenciados durante a experiência e os aspectos metodológicos relativos ao modo como pretendo pesquisar a experiência já vivida.

Ao receber os alunos da graduação em minhas aulas, procurava construir um trabalho conjunto com eles, buscava um modo de trabalhar em colaboração. Ciente de que isso não podia ser imposto ao trio, eu buscava inspiração nas características de um grupo colaborativo definidas por Fiorentini (2004, p. 59-60), das quais destaco as seguintes: num grupo colaborativo, “todos os envolvidos desejam crescer profissionalmente e buscam autonomia profissional”; há um “forte desejo de compartilhar saberes e experiências”; há

² O que já aconteceu durante o mês de janeiro de 2013. Porém, ainda não apresento aqui uma análise desse material.

momentos, durante os encontros, “para bate-papo informal, reciprocidade e comentários sobre experiências e episódios da prática escolar ocorridos durante a semana”; os participantes sentem-se “à vontade para expressar livremente o que pensam e sentem e estão dispostos a ouvir críticas e a mudar”; entre os participantes “não existe uma verdade ou orientação única para as atividades” pois cada um “pode ter diferentes interesses e pontos de vista, aportando distintas contribuições e diferentes níveis de participação”; são essenciais para o bom relacionamento do grupo “a confiança e o respeito mútuo”; os participantes “negociam metas e objetivos comuns, co-responsabilizando-se para atingi-los”; “há reciprocidade de aprendizagem”.

São características que inspiravam o trabalho na medida em que eu procurava acolher os estagiários expondo a minha prática de professor como sujeita a críticas e colocando ao trio a corresponsabilidade pela educação matemática dos alunos da turma na qual se desenvolveria o estágio. Entretanto, tratava-se de um grupo efêmero, com participantes que se encontraram por meio de uma disciplina (Estágio Supervisionado II) na qual cada um tinha um papel a ser cumprido, com alguns interesses comuns, mas também particulares. Os estagiários tinham seus interesses como acadêmicos de um curso e enquanto professores em formação inicial. Já o orientador-supervisor tinha suas preocupações como formador de professores e como professor da escola básica. Porém, todos nós ali pretendíamos ensinar matemática aos alunos; pretendíamos também aprender a analisar a nossa prática para, em tempo, realizar mudanças em relação às aulas, formando-se, tornando-se melhores professores. Isso nos unia, pois eram os objetivos comuns dentro do trio.

Além do intuito de inserir características de um grupo colaborativo dentro de nosso trabalho, eu também procurava inserir características da investigação-ação. Assim, cada trio adotou, a seu modo, uma postura investigativa frente aos desafios do estágio. Porém, mesmo assim, não se pode afirmar que realizamos uma Pesquisa-ação. Como define Tripp (2005), baseado em Grundy e Kemmis:

'pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática', e eu acrescentaria que as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade etc.). (TRIPP, 2005, p.447).

De modo geral, o professor acaba fazendo pesquisa rotineiramente a fim de melhorar a prática, mas trata-se de uma pesquisa distinta da pesquisa científica. E essa rotina de pesquisa, quase que informal, também se difere da pesquisa-ação, pois a

prática tende a ser uma questão de reagir eficaz e imediatamente a eventos na medida que ocorram e a pesquisa científica tende a operar de acordo com protocolos metodológicos determinados. A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa. (TRIPP, 2005, p.448).

Ainda, Elliot (1991; 2001) coloca a importância da pesquisa-ação estar comprometida com a mudança curricular e com um processo de mudança e desenvolvimento prático no qual esteja presente uma “reconstrução conceitual teórica da prática” (ELLIOT, 2001, p.146), envolvendo “criação e testagem de soluções inovadoras para problemas educacionais” (ELLIOT, 2001, p.147).

Fiorientini (2004) mostra que se a pesquisa-ação assumir um caráter coletivo, na qual os professores são chamados a pesquisar em colaboração com professores universitários – não sendo simplesmente o objeto da pesquisa, mas sim pesquisadores – então estamos próximos da acepção de pesquisa colaborativa defendida por ele:

A pesquisa colaborativa, portanto, implica parceria e trabalho conjunto – isto é, um processo efetivo de co-laboração e não apenas de co-operação, ao longo de todo o processo investigativo, passando por todas as suas fases, as quais vão desde a concepção, planejamento, desenvolvimento e análise do estudo, chegando, inclusive, a co-participar do processo de escrita e de autoria do relatório final. (FIORENTINI, 2004, p.67).

Na experiência que vivenciei com os estagiários, não se pode afirmar que realizamos uma pesquisa-ação, nem pesquisa colaborativa com todas essas características expostas. Não chamo os estagiários a responder comigo as questões que hoje me proponho enquanto pesquisador da formação de professores de matemática. No entanto, chamava os estagiários a olhar para a prática de ensino que realizaríamos como um ambiente instigante, a identificar situações, pensar sobre elas, efetuar ações a fim de melhor entendê-las, planejar ações a fim de modificá-las, intervir nas situações e refletir sobre os resultados dessa intervenção. Aí apareceram propostas diferenciadas de ensino, mudança de postura profissional, questões investigativas, trabalho em colaboração, reflexão sobre a ação, entre outras, ou seja, características da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa.

Como eu me preocupava em ter um olhar sistemático sobre a nossa prática de ensino, em nos colocar ao mesmo tempo como observadores e atores no processo, no início de cada ano eu negociava com a dupla um modo de registrar o que acontecia em sala de aula. Assim, conversávamos sobre os seguintes itens: 1) Pensar e escrever sobre os objetivos de cada etapa do estágio e sobre as estratégias de ação; 2) Refletir sobre os acontecimentos em sala de aula para repensar a nossa prática enquanto professores; 3) Produzir relatórios durante a fase de observação, a fim de compreender a turma de alunos e de levantar questionamentos sobre o que acontece em sala de aula; 4) Com base nisso, pensar e propor ações para melhorar as aulas; 5) Definir a frequência e as características específicas do trabalho que envolverá o planejamento conjunto das aulas dos estagiários e depois a realização delas na fase da regência; 6) Produzir relatórios de cada aula realizada durante a regência. Ainda, além do que ficaria registrado, planejávamos reuniões periódicas (normalmente quinzenais) para realizar uma discussão conjunta baseada no diário e nas aulas, ou seja, uma reunião mais detida e centrada, complementando as conversas informais diárias que costumávamos manter antes e depois de cada aula. Também no início de cada ano, procurava conversar sobre a corresponsabilidade pelo trabalho a ser feito com a turma de alunos.

Em linhas gerais, assim se caracterizam os aspectos metodológicos da pesquisa sobre a prática que desenvolvemos, os alunos da graduação e eu, durante a realização do estágio.

3. Perscrutando diários

Passado já alguns anos dessa experiência, vendo-me no papel de pesquisador do processo formativo pelo qual passamos, ponho-me a pensar em maneiras de olhar esse passado recente, seus indícios deixados nos escritos dos cadernos, ou seja, olhar para a história escrita nesses diários. Vejo-me, então, diante do problema de ter uma história pra contar ou, melhor, de reescrever uma história e permitir a outros se relacionarem com ela.

Talvez, aparentemente, pareça ser um problema menor, pois bastaria ir contando, lá do começo, como encontrei Bruna e Eva, como foi a primeira aula, ou como ela está descrita no caderno dessa dupla, depois como foi a segunda aula etc., passando por Marciane e Daniel até chegar em Thieza e Siely, no momento da defesa do TFC, colocando um ponto final nessa história. Isso parece ser o mais natural, o cronológico. Tem

um começo, um meio e um fim. Mas que começo? Que fim? Onde começa? Na primeira aula de Bruna de Eva? Ou naquilo que fiz antes disso e me levou a desenvolver o estágio desse modo? Talvez nem isso, pois eu não contei sobre minha graduação, sobre o meu estágio, não contei sobre minha educação básica, sobre minha infância, família, nem nada. Talvez isso não tenha mesmo importância. Será? Afinal, será que minha licenciatura foi das melhores a ponto de eu não ter extraído de lá uma crítica que me impulsionasse a fazer o que fiz no colégio em relação à formação de professores de matemática? Será que a primeira vez que tentei fazer algo colaborativo foi durante o estágio? E será que depois da defesa de cada dupla eu não mais me encontrei com eles, como se nossa história conjunta tivesse de fato acabado? E tendo tomado eu uma decisão sobre o início, o meio e o fim, seriam esses marcos os mesmos escolhidos pelos estagiários?

Ao olhar para esse passado recente tenho a convicção de que “nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” (BENJAMIN, 1985, p.223). Meu dilema é não conseguir distinguir entre acontecimentos grandes e pequenos. É por isso que estou diante do instigante problema de ter uma história para contar.

Adianto, então, desde já: não é possível dar ao leitor a minha história como se fosse possível recuperá-la ou transmitir o que vivi. Meu objetivo é contar de modo a oferecer a mim mesmo uma maneira de me relacionar com aquilo que vivi. Ou seja, procurando novas relações, via linguagem, com minhas experiências, espero proporcionar ao leitor alguma experiência com o que vai ler.

Como comenta Bolívar sobre a análise narrativa, a leitura deve proporcionar uma certa experiência e é a própria “trama argumental que determina quais dados devem ser incluídos, em qual local e com qual final” (BOLÍVAR, 2002, p.18, tradução minha). Não me interessa somente tomar a palavra e me dirigir a um interlocutor; minha ambição é “trazer para a linguagem e compartilhar com outrem uma ‘experiência’ nova”, esse o acontecimento completo no qual o “referente do discurso é rigorosamente contemporâneo de seu caráter de acontecimento e de funcionamento dialógico” (RICOEUR, 2010, p.133).

Quando penso em recontar, em reescrever a história dos cadernos, penso em um modo de contar as nossas experiências sem me preocupar muito se elas foram boas ou ruins, mas sim humanas, repletas das ambiguidades, incertezas e incompletudes de ser humano. Sem me preocupar com uma história totalizante, mas sim procurando “refazer a ação conforme a instigação do poema” (RICOEUR, 2010, p.138), ciente de estarmos no

mundo, sendo afetados por situações que nos levam a nos “orientar nele pela compreensão” como expectativa do fato de termos uma historia pra contar, uma experiência para compartilhar (RICOEUR, 2010, p.133).

É como se nos cadernos estivesse escrita uma história daquilo que vivemos e, agora, eu a reescrevo a meu modo. Meu modo nada mais é do que uma justificativa da reorientação que dou àquela historia, uma justificativa da reorientação da atenção histórica (RICOEUR, 2010, p.256). Trata-se de uma reorientação para a história das experiências formativas vivenciadas durante o estágio. Porém, o que escrevamos nos diários já seria, assim, uma reorientação para o observado? Não há experiência humana que não seja “mediatizada por sistemas simbólicos” como a narrativa; há experiências que demandam narrativas, há uma estrutura pré-narrativa da experiência (RICOEUR, 2010, p.128). Se uma experiência pode ser narrada “é porque ela já está articulada em signos, regras, normas: está, desde sempre, ‘simbolicamente mediatizada’ ” (RICOEUR, 2010, p.100-101).

Estou diante, então, de dois processos de mediação simbólica ao trabalhar com os diários. No primeiro processo, há os escritos diários feitos nos cadernos os quais podem ser caracterizados, tal qual o faz Bolívar (apud ALVES, 2004), como registros reflexivos de experiências profissionais ao longo de um determinado tempo. Eu acrescentaria ainda a palavra ‘descritivos’ para qualificar, especificamente, os registros que escrevemos. Esse primeiro processo, ou seja, observar algo e registrar já se trata de uma tarefa complexa. Registrar, nesse caso, é selecionar, é compreender o que acontecia na sala de aula situando o fato no factual, os fazeres dos alunos no contexto habitual de fazeres deles, os fazeres do professor no seu modo próprio de ser professor, a aula no conjunto de aulas, o conjunto de aulas nas práticas culturalmente tidas como aulas de matemáticas. Não que os registros seguissem esse esquema gradativo; o que quero ressaltar é que, ao escrever no caderno, uma seleção do presenciado era feita e registrada de modo a constituí-la para um outro; sim, já era uma reorientação, pois havia um outro. Havia os leitores posteriores como o colega estagiário e o professor (supervisor e orientador). E é constituição por ser ponto de partida para os diálogos futuros, as discussões e as novas significações que se agregariam a partir daí. E esse situar práticas em práticas nada mais é do que uma comparação, uma busca por similitudes, nem sempre explícita, mas presente no olhar.

Por exemplo, após uma aula em que trabalhei com alguns problemas, Daniel escreveu no caderno: “Como alguns problemas atraem mais os alunos para obterem a sua

solução? A atividade de hoje é um desafio para os alunos. Alguns estão mais desafiados enquanto outros nem tanto” (DANIEL, 2009, p.75-76)³.

O fato de se referir assim aos problemas de matemática trabalhados naquela aula mostra uma mediação simbólica dele em relação aos aspectos vividos no seu curso de licenciatura e também com o trio, no qual a Resolução de Problemas como estratégia para ensinar matemática foi discutida. Caso ele apenas escrevesse que o professor apresentou problemas, a discussão posterior poderia ser apenas em relação à quantidade adequada de problemas. Mas, registrando como o fez, ele constitui para si mesmo que o enunciado do problema, o tipo de problema, faz diferença e, ao dizer como os alunos agiram, constitui também importância ao modo como o professor apresenta e trabalha o problema. Constitui para si e para o grupo, traz ao trio um aspecto que talvez não fosse discutido caso ele não tivesse escrito. Ele situa uma prática pela mediação que faz com outras coisas e constrói uma intriga a ser lida pelo grupo. Daniel já havia participado comigo, no ano anterior, de um curso de extensão sobre resolução de problemas, deve ter tido seus contatos com essa estratégia durante o curso de licenciatura e outros contatos que também não imagino. É impossível apontar o motivo pontual que o levou a registrar assim, entretanto, sua mirada sobre as práticas costumava deter-se em aspectos da resolução de problemas, como aparece também em outros registros seus. Assim entendo o significado de situar práticas, algo implicado também naquilo que conseguimos ver e, por isso, selecionamos, reorientamos a atenção histórica. Nesse caso, sua reorientação também fazia parte de minhas preocupações ao lecionar aquela aula e, talvez, possamos pensar na surpreendente coincidência de Daniel ter registrado exatamente isso. Porém, uma série de outras ações minhas e dos alunos, ocorridos naquela aula, não foram registrados por ele. Além do mais, nossas histórias mudam dependendo de para quem a contamos (LARROSA, 1996, p.475), ou seja, a reorientação não é necessariamente intencional, mas com certeza tem um destinatário.

Um segundo processo, mais recente, refere-se à mediação simbólica que faço, partindo dos escritos, ao reescrever a história. Aí a mediação envolve outros fatores relacionados à pesquisa, aos estudos, à fundamentação teórica, às experiências que agreguei, enfim, aspectos que, por exemplo, compõe o presente texto. É a mediação pela

³ Essa referência indica um trecho, escrito por Daniel, no caderno diário da dupla de estagiários (Daniel e Marciane). Além de referir-se ao ano em que foi redigido, o ano é também o de realização do estágio.

qual procuro propor compreensões sobre o que vivemos. É a história que conto à comunidade científica.

De qualquer modo, há uma “textura da ação” e, antes de “serem submetidos à interpretação, os símbolos são interpretantes internos à ação” (RICOEUR, 2010, p.102). Ou seja, escrever a história, seja nos cadernos, seja na tese, é um modo de explicar as ações, de encadeá-las, de fazê-las compor uma intriga.

Mesmo ciente dessa mediação e dessa interpretação inerente à escrita, ainda ousou me perguntar: o que era escrito no diário? Ou melhor, qual o limite do seu teor? Seria uma espécie de “pensamento em voz alta” (YINGUER; CLARK, apud ALVES, 2004, p.224), de minha parte ou dos estagiários? Por serem escritos sob a “influência imediata de uma experiência” é possível afirmar que os escritos diários são “particularmente eficazes para captar as disposições de espírito e os pensamentos mais íntimos” (ALVES, 2004, p.225) dos autores?

O último capítulo desse artigo sugere algumas respostas a essas questões, embora não de maneira definitiva. Mas, como estávamos num contexto específico, produzindo discursos numa esfera (BAKHITN, 2011) dada, algumas experiências nem sequer foram cogitadas nas histórias que contamos ou no que selecionamos para compor os diários. Há as “histórias em potencial”, as histórias que compõem tudo aquilo que somos, que nos integram, mas que não damos a conhecer (RICOEUR, 2010, p.128). Era apenas a continuação de minha história o fato de estar ali como supervisor e orientador, de estarem os estagiários observando as aulas, planejando, fazendo a regência. As histórias não contadas por eles e por mim, as histórias potenciais são em maior número, talvez mais importantes e também formativas para a vida de cada um. Olhar assim para as histórias que conto dá uma outra dimensão a elas, em contraste com o que não conto. Trata-se de estar ciente da impossibilidade de restaurar minha história e da possibilidade de aprender com o que consigo contar, aprender como professor, como formador de professores, como pesquisador em Educação Matemática e também como ser humano.

Para os próprios professores “a escrita de diários pode converter-se em importante descoberta e desafio para si e para o seu contexto profissional” (ALVES, 2004, p.225), pois escrever é um processo muito semelhante ao de aprender na medida em que leva o professor a aprender através da narração (ZABALZA, 1994, p.93-95).

A primeira escrita, resultante de observar e anotar no caderno de estágio, é um processo de reflexão, de encadeamento dos fatos, de interpretação, pois para narrar é preciso, em certa medida, descrever componentes referencias (o local, as pessoas, o momento, a situação, a ocasião, o contexto) normalmente entrelaçados por componentes expressivos (o que te causou, o que pensa a respeito, o que sentiu, a emoção, a intenção, julgamento de valor etc) (ZABALZA, 1994). Tanto os referencias como os expressivos não são aspectos objetivos, exatamente observáveis do mesmo modo por autores diferentes. Trata-se sempre de um processo reflexivo o modo como encadeamos os fatos, pois estamos sempre selecionando aquilo que nos toca, que nos faz sentido, que queremos passar pra frente, ou seja, recontar; não há registro aleatório.

Como, no nosso caso, o diário era compartilhado, ou seja, escrevíamos no caderno o que o outro iria ler logo a seguir, a escrita assumiu aspectos colaborativos. Mesmo com as relações de poder postas, ou seja, alunos da graduação e seu orientador de estágio, o que talvez justifique o fato da descrição dos estagiários apontarem poucas críticas às minhas aulas, mesmo assim, ao ouvir a história do outro, ao acompanhar essa história eu acabo me identificando, pois os problemas e situações que o professor vive ali com os alunos logo estarão na mão dos estagiários. Ao acompanhar a historia, posso imaginar fins. A dimensão coletiva aparece aí quando o diário servia para descrever informações as quais o professor não tinha acesso (um aluno que não participou, a dúvida de outro aluno exposta somente ao relator, algo ocorrido quando o professor estava escrevendo na lousa etc.). Aparece mais explicitamente quando o relator sugere o prosseguimento, a continuação da história, ou seja, ao descrever a aula conseguimos imaginar fins possíveis, caminhos alternativos.

O fato de compartilhar o caderno permitia completar aquela história, ajudar o outro a continuá-la, ou seja, colaborar para que a aula continue, melhore, para que os objetivos em relação a educação matemática dos alunos fossem atingidos.

O teor dos diários, especificamente como se construíram na nossa experiência, está limitado por uma dimensão relacionada à esfera (BAKHITIN, 2011) de atuação na qual decorria o processo, sofrendo assim uma violência, um controle, como prática discursiva e prática social (LAROSSA, 1996, p.478). Por outro lado, mas também relacionado a este, há uma dimensão relativa ao outro para quem se escreve; escrever o que eu gostaria que o outro lesse sobre mim, sobre minha aula ou sobre o que eu penso sobre a aula dele. Aí jogam relações de alteridade que podem ser colaborativas. E é assim que eu percebo minha

identidade e a identidade dos estagiários. Não que agíssemos pautados numa falsidade, num querer parecer. De forma alguma. Mas minhas aulas com certezas seriam diferentes não fossem os estagiários presentes ali. As aulas dos estagiários também. Os escritos dos diários tinham um certo modo de ser e os escritos que compuseram, ao final, o Trabalho final de Curso, tinham outro modo de ser. Há sempre uma tensão entre o resultado da violência discursiva que determina nossa identidade e tem a pretensão de que nos reconheçamos nela (o futuro professor colaborativo e investigador) e o fato de muitas vezes não nos reconhecermos nessa identidade que nos foi imposta (LAROSSA, 1996).

Com isso, meu critério para olhar meu passado e contá-lo foi trazer ao papel os eventos nos quais a colaboração e a investigação sobre a própria prática apareceram de algum modo. Não como pertinentes ou como provas de que esse tipo de prática realmente aconteceu, demonstrando sua importância para a formação de professores de matemática. Mas sim como histórias nas quais essas práticas pareciam acontecer sob alguma tensão, como se houvesse - e de fato havia muito por minha parte - uma vontade de que elas se desenvolvessem, porém, o seu desenrolar parecia mostrar como elas me escapavam, onde elas estavam em construção ou desconstrução, na verdade ambos, onde o processo de identificação era tenso.

Especificamente no presente texto apresento a seguir uma narrativa que obedece a esse critério, porém elaborada justamente numa intriga em torno dos os cadernos diários. Embora a narrativa aborde um evento da dupla de 2008, Bruna e Eva, ela representa parte do que vivi com praticamente as três duplas.

Por fim, não teci considerações finais depois de contar a pequena história que se segue. Já há considerável interpretação minha colocada na narrativa e, ainda, já venho contando a história desde o início do texto e também apresentando compreensões mais teóricas. Então, o que vem a seguir é um modo de lidar com esse meu passado recente, é uma compreensão dele decorrente também das compreensões teóricas já apresentadas.

4. Caderninhos

Caderninhos! Porque optei por essa palavra como subtítulo aqui? Por que passei a chamar de ‘caderninho’ esses cadernos utilizados por nós durante o estágio? Bruna e Eva chegaram a escrever: “Durante essas três etapas citadas [observação, semirregência e regência], utilizamos um diário de campo, no qual dialogamos por escrito com o professor

supervisor⁴. Também por esse nome, diário de campo, chamei um de meus instrumentos de coleta de dados no trabalho de mestrado, há alguns anos. Mas os manuais de pesquisa me diziam ser esse o nome do que eu devia produzir ao observar as aulas da Professora sobre quem fiz minha pesquisa de mestrado.

Bruna e Eva produziram, cada uma, um caderno diário. O caderno de Bruna é do tipo espiral pequeno, 14 cm × 20,2 cm, de 96 páginas, sendo 81 delas preenchidas. Contém seu nome na contracapa, além de telefone, e-mail e instituição. No verso da contracapa estão alguns rabiscos de e-mails e telefones de professores do instituto de matemática, inclusive o e-mail da professora com a qual a dupla fez uma entrevista que integrou o TFC. Contando as partes separadamente, Bruna escreveu aproximadamente 22 páginas desse caderno, sem considerar três páginas de papel A4 impressas e coladas no caderno, que são reflexões digitadas. Eu escrevi aproximadamente 57 páginas. E Eva, pouco menos de duas páginas no caderno de sua colega.

Trata-se de um caderno tido em nossa cultura como feminino, na cor rosa, com um desenho de uma gatinha, a Marie, cheia de laços rosa. A segunda capa, interna, tipo um compartimento para papel, também está toda decorada e com mais desenhos coloridos de Marie. Parece um diário.

Para escrever minhas reflexões, entre uma aula e outra, teria de carregar comigo aquele delicado caderno rosa. E teria de portá-lo em sala de aula, durante um bom tempo, no decorrer das aulas lecionadas por elas. Os alunos iriam observar o professor com aquele delicado caderninho da Marie! É, o professor que fala de futebol e conta piadas... Comentei isso com elas quando recebi o caderno. Foi motivo de boas risadas nossas.

Há, claro, muito de meu preconceito machista aí, externado em tom de brincadeira. Porém, talvez haja algo mais em meus esquecimentos sobre esse período. Um Diário costuma ser uma coisa muito pessoal, individual, secreta, fechada a cadeado. Não se vai mostrando assim a qualquer um os escritos de um diário. Quanta curiosidade desperta o diário da namorada!

Escreveríamos no caderninho diariamente. Bom, escreveríamos após cada uma das aulas. Mas o que escreveríamos lá? Estaria aquele caderninho coletivo tão aberto a nossas impressões diárias? Ou: Estaríamos nós dispostos a abrimo-nos no caderninho? Escrever

⁴ Trecho do Trabalho Final de Curso de Bruna e Eva (2008, p.13). Não aparece nas referencias para evitar a identificação.

ali o que minutos depois será lido pela colega estagiária, pelo professor da turma, pelo supervisor de estágio, pelo orientador do TFC!? Havia um outro. Escrevíamos ali o que o outro gostaria de ler? O quê gostaria de ler o outro? Para que servia aquele caderno?

Embora tivéssemos conversado sobre a função do caderno, do diário feito em conjunto, da importância para as aulas e para o trabalho final de curso, do fato do caderno passar de mão em mão, estávamos diante daquela situação pela primeira vez, diante da incerteza do que estava por vir e das reais utilidades daqueles escritos. Bruna não atentou para o fato de que eu ficaria em posse do caderno durante algum tempo? Pode ser também que era um caderno que estava disponível e ela resolveu fazer uso, ao invés de comprar outro. Do ponto de vista prático, para escrever nele não havia, claro, nenhum problema. Mas parece que ainda havia algo desconectado entre nós: eram minhas aulas, era o caderno de Eva, o caderno de Bruna, os meus comentários, os de Eva e os de Bruna. Não era ainda o nosso caderno, o nosso diário. É possível usar “nosso” para se referir a um diário?

Já a escolha do outro caderno, o de Eva, pode ter sido influenciada por esse meu estranhamento declarado, mas isso é apenas suposição minha. Trata-se de um caderno brochura de capa preta, típico daqueles utilizados para feitura de atas. É um tipo muito comum dentro da subárea de matemática e da secretaria do colégio. Talvez ela tenha conseguido um lá mesmo ou pode até ser que eu tenha dado a ela algum que estivesse sobrando. Não me lembro. Possivelmente minha memória não me deixa lembrar com clareza indícios do meu machismo a ponto de dar um caderno de “homem” a Eva.

Em tamanho grande, embora não tenha as medidas especificadas na capa, ele contém 51 laudas ou 102 páginas e já vem impresso o número de laudas no canto superior direito das páginas pares. Uma lauda são duas páginas, ou uma folha. Está com a capa bastante surrada e tem anotações de endereços na última página. Contém um calendário colado na contracapa escrito “Datas importantes”, registrado por Eva em relação aos prazos do estágio. Essa página contém também adesivos femininos: a borboletinha Mell, uma menininha de cabelos pretos e tranças, que aparece em dois adesivos e uma penca de frutas escrito “importante”.

Há cinco páginas nas quais foram coladas atividades das aulas e há uma página bastante inusitada, em meio às minhas descrições, na qual Eva escreve uma lista de afazeres para o sábado, envolvendo questões de salão de beleza e compras. Foi quase como

ler um diário abrir o caderno e encontrar essas anotações no lugar onde eu iria descrever as aulas delas.

Eva não escreveu reflexões no diário, embora eu tenha cobrado várias vezes. Ela optou por escrever em editor de textos no seu computador, mas nunca me mostrou a não ser no trabalho final, no qual realmente aparecem reflexões dela.

Na contracapa, escreveu “Caderno de Estágio II” e o nome da universidade, acima do calendário colado. Por que ela escreveu “caderno”? Na primeira página, onde começa a numeração, colocou um cabeçalho com dados referentes ao estágio, meu nome como orientador e supervisor e o nome dela. No resto da primeira e segunda página há uma breve síntese das ideias contidas no livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas” de Ludke e André. Indicação minha.

5. Referências

ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. **Millenium**. n.29, jun., 2004. p.222-239.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da história. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura: obras escolhidas I**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p.222-232.

BOLÍVAR, A. B. “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de La investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. vol. 4., n.1, 2002.

CONTRERAS, J. D. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 68, v.2, 2010, p.61-81.

ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1991.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras, 2001, p.137-152.

FIorentini, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. de L. (orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.47-76.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas – SP: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

_____. Narrativa, identidad y desidentificación. In: _____. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes, 1996.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 2001. 99 p.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.443-446, set/dez. 2005.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2010.