

# (Auto)Biografias no PIBID Matemática: um olhar sobre perspectivas de avaliação

(Auto) Biographies in PIBID Mathematics: a view about perspectives of assessment

*Maycon Douglas Ferreira\**

*Luzia Aparecida Souza\*\**

## RESUMO

Este artigo apresenta uma possibilidade de trabalho com (auto)biografias no PIBID Matemática da UFMS- Campo Grande e evidencia sua potência para a discussão do tema “avaliação” ao se pensar a formação de professores. Ao mesmo tempo em que indica cuidados teóricos e metodológicos em torno da noção de problematização, este texto assinala para algumas possibilidades formativas da narrativa e, especificamente, da (auto)biografia no contexto da docência. A estratégia metodológica mobilizada articula o trabalho com (auto)biografias, gravação de reuniões nas quais estas eram tematizadas (a partir de olhares do grupo e de pesquisadores de diferentes estados) e produção e análise de vídeos. O artigo sinaliza para alguns exercícios de análise aliados à dificuldade dos alunos em problematizar a noção de avaliação por conta de suas experiências com estratégias consideradas tradicionais, punitivas e classificatórias ao longo de toda sua vida escolar. A Licenciatura em Matemática é apontada como lugar privilegiado para discussão sobre o modo como estes alunos vem espacializando a escola e a matemática.

**Palavras-chave:** (Auto)Biografia, Formação de Professores, Avaliação.

## ABSTRACT

In this paper we presents a possibility of work with (auto)biographies in Institutional Program of Scholarships in/to Initial Preparation of Mathematics Teachers of Federal University of Mato Grosso do Sul, in Campo Grande city, and evidence its power to discussions of assessment in mathematics teacher education. At the same time that this paper indicates theoretical and methodological care around the notion of problematization, it points to some formative possibilities of the narrative and, specifically, of the (auto)biography in the context of teacher education. The methodological strategy used articulates (auto)biographies, recordings of meetings in that (auto)biographies were discussed by others researchers and production and analyses difficulties on problematizing the assesment notion because of their experiencies with strategies considered traditional, punitives and classificatory throughout their scholar life. The Initial Mathematics Teacher Preparation is pointed out as a priviliate place to discussion about the way how these students spatialize the school and mathematics.

**Key-Words:** (Auto)Biography; Teacher Education, Assessment.

---

\* Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: [m.aycondtga@gmail.com](mailto:m.aycondtga@gmail.com)

\*\* Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: [luapso@gmail.com](mailto:luapso@gmail.com)

## Introdução

**N**este artigo são apresentadas algumas das discussões implementadas em dissertação de Mestrado em Educação Matemática finalizada no início de 2017. A pesquisa, a partir da qual essa dissertação foi produzida, objetivou investigar as potencialidades das narrativas (auto)biográficas na/para formação de professores de matemática no espaço do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), área de Matemática, modalidade presencial, do INMA/UFMS, campus de Campo Grande.

O PIBID tem se mostrado como potencial para a formação inicial de professores para a educação básica, por meio de um contato direto dos(as) bolsistas licenciandos(as) com a escola e da parceria que se efetiva no trabalho conjunto entre estes(as) e os(as) professores(as) coordenador(a) (vinculado(a) à Universidade) e supervisor(a) (vinculado(a) à instituição escolar do Ensino Básico). Este Programa, muitas vezes, se mostra como uma das poucas entradas de licenciandos(as) para uma espacialização (tomada aqui como prática de um lugar geográfico) da Licenciatura.

Com o intuito de compreender como as pesquisas que vem sendo realizadas nos últimos anos percebem o PIBID e como este vem sendo problematizado nas e a partir dessas investigações, nos colocamos a fazer um primeiro mapeamento acerca de dissertações e teses que articulam os temas PIBID e Educação Matemática ou Matemática. Quase todos os trabalhos encontrados nesse mapeamento, foram resultados de pesquisas realizadas nas regiões sul e sudeste do Brasil, sendo apenas um desenvolvido na região Centro Oeste, no estado de Goiás. Nessas regiões, as pesquisas não aconteceram de forma concentrada em termos de Programas e orientação, o que pode ser evidenciado pelo fato de que as 24 dissertações/teses mapeadas foram orientadas por 20 orientadores de 18 instituições diferentes entre os anos de 2012 e 2015.

Entre esses trabalhos, pode-se afirmar que existe um número significativo de pesquisas que problematizam o PIBID enquanto espaço formativo e também, como um possível espaço para desenvolvimento de pesquisas. Trabalhos que abordam criação e análise de sequências didáticas e que se voltam à formação inicial e continuada de professores podem ser destacados. Acerca dessa última temática, há um grande número de pesquisadores que vem enfatizando as contribuições desse Programa enquanto um espaço alternativo para a formação de professores por meio da interação escola/universidade.

Na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), o PIBID foi implantado em 2009 com sete projetos e, em 2015, o programa já contava com 45 grupos de diferentes áreas de conhecimento. Entre estes, temos o PIBID/Matemática na modalidade presencial coordenado pelos professores Luzia Aparecida de Souza e Marcio Antonio da Silva. Trata-se de um projeto envolvendo 21 alunos da graduação, três professores supervisores e dois coordenadores. A pesquisa a que nos referimos se

insere no grupo coordenado pela professora Luzia, que é composto por 10 alunos (no momento da pesquisa, eram 9) e 1 supervisor.

Este grupo se reúne semanalmente para planejamento e avaliação das atividades e demandas da escola e dos(as) bolsistas, bem como para o estudo de temáticas que atravessam a formação de professores. As ações desse grupo são de diversas naturezas: reforço escolar, trabalho com alunos que querem estudar matemática para além da sala de aula, minicurso para professores e para a comunidade escolar, estudos de textos científicos e de documentários, realização de entrevistas com professores e líderes de movimentos sindicais na profissão, seminários com professores do ensino básico e da Pós-graduação em Educação Matemática, aulas supervisionadas, produção e análise de materiais didáticos, análise de erros de alunos, entre outras.

## Narrativas (auto)biográficas: possibilidades para a formação e pesquisa

Essa pesquisa está vinculada ao Grupo HEMEP-História da Educação Matemática em Pesquisa e, embora não tenha um cunho historiográfico, compartilha com este grupo o cuidado no trabalho com narrativas. Para Cury, Souza e Silva (2014, p. 6) “narrar é contar uma história, narrar-se é contar nossa história ou uma história da qual somos, fomos ou no sentimos os personagens”, assim, ao criar uma narrativa o autor não irá criar um texto totalizando todos os fatos da história ou contando “a história”, mas sim construir um passado, uma história. Ao mesmo tempo em que a narrativa se põe a construir os objetos de que fala, ela também assinala para a construção de um sujeito narrado, que se difere do sujeito narrador. Concordamos com Cury (2013) quando afirma que:

Não existe no passado uma realidade para se desvelar, mas sim, um sentido que é “inventado” pelos historiadores. Esta “invenção” surge, em grande parte, pela maneira como os historiadores escrevem a história, [...] A história não cria o mundo “real” – ele existe como matéria –, ela apenas apropria-se dele e lhe dá todo significado. O passado deste mundo não existe materialmente e sim nos textos (CURY, 2013, p. 152).

Nesse sentido, concordamos com Garnica (2010) quando afirma que:

Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos [...] (GARNICA, 2010, p.36).

O termo narrativa, entretanto, tem sido empregado com diferentes significados “escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais (de formação), narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa” (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p.702).

Neste trabalho, focamos na produção e análise conjunta de narrativas (auto)biográficas. A estas é atribuído, por Zaqueu (2014) e Silva (2013), um forte potencial para formação de professores, afirmando que por estarmos em constante formação, refletir sobre essas experiências advindas de vários ambientes, além do acadêmico, pode potencializar tal espaço formativo.

Segundo Tizzo (2014) e Nacarato; Passos e Silva (2014) as pesquisas que envolvem narrativas tiveram um aumento significativo nos últimos anos no campo da Educação Matemática, em especial, no âmbito da formação de professores. De acordo com esses autores, o possível aumento do interesse por narrativas em pesquisas, pode ser “decorrente da importância dada à historicidade, aspecto marcante das narrativas, tanto como prática pedagógica, quanto como abordagem potencial para a compreensão de práticas sociais relativas à Educação Matemática” (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 701).

Nesse viés, concordamos com Andrade (2013) quando afirma que as narrativas vêm se configurando no cenário de pesquisa nacional como um importante instrumento para investigar a experiência humana e ressalta que independentemente de como o pesquisador mobiliza as narrativas nas investigações, a experiência tem sido elemento fundamental.

Ao utilizarmos as narrativas (auto)biográficas como um instrumento de construção de fontes, propomos também, por meio desta, uma intervenção utilizando-as como um recurso para formação de professores, de modo que, ao compartilharem *experiências* de vida, proporcionem reflexões individuais e/ou coletivas. Nessa direção, consideramos experiência em acordo com o proposto por Larrosa (2002, p.20): “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

A pesquisa por nós desenvolvida mobiliza as narrativas (auto)biográficas produzidas pelos licenciandos; os vídeos produzidos pelos bolsistas para problematizarem temas que acreditam serem relevantes à formação de professores a partir da discussão das (auto)biografias; os comentários de professores (mestres ou doutores ligados a diferentes instituições de vários estados) sobre os vídeos produzidos pelos bolsistas; bem como as narrativas provenientes dos diálogos que emergiram por meio da tematização das fontes citadas acima com o grupo do PIBID/Matemática e que acreditamos serem legítimas para se discutir não somente essa pesquisa, mas a formação de professores de Matemática.

Concordamos com Silva e Tizzo (2015) ao afirmarem que esse entusiasmo em “ouvir o outro” torna-se um princípio fundamental aos que desejam se empenhar em uma pesquisa que explore as potencialidades das narrativas, pois esse movimento implica ao pesquisador uma

tentativa de compreender experiências e criar estratégias para o desenvolvimento da pesquisa. Na perspectiva de formação, nos colocamos na direção de Jorge Larrosa que, em entrevista a Alfredo Veiga-Neto, afirma que o importante não é o texto, mas a relação com o texto, sendo fundamental que esta seja de escuta,

Ou, dito de outra maneira, que o outro permaneça como outro e não como outro eu, como outro a partir de mim mesmo. [...] Esse leitor arrogante que se empenha em permanecer erguido frente ao que lê é o sujeito que resulta da formação ocidental mais agressiva, mais autoritária. É o homem que reduz tudo à sua imagem, à sua medida; aquele que lê se apropriando daquilo que lê, devorando-o, convertendo todo o outro em uma variante de si mesmo; aquele que lê a partir do que sabe, do que quer, do que precisa, aquele que solidificou a sua consciência frente a tudo aquilo que poderia colocar em questão. Ao contrário, na escuta alguém está disposto a ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa (2007, p.133 e 134).

Ao optarmos por pesquisar as potencialidades das narrativas (auto)biográficas em espaço destinado para formação de professores de matemática, nos colocamos a criar diversos caminhos, cada um a partir dos indicativos da última caminhada. Nesse sentido, todas as intervenções foram pensadas e efetivadas a partir de indícios do próprio processo de investigação, não havendo uma prerrogativa quanto a passos a serem dados ou um lugar a se chegar. Nossa preocupação esteve sempre vinculada a nos colocar em movimento (todos: pesquisador, coordenadora, supervisor e licenciandos bolsistas), independentemente de onde este nos levaria.

Em relação às estratégias formativas, propomos, inicialmente, alguns temas disparadores para as narrativas (auto)biográficas a serem produzidas pelos dez bolsistas licenciandos participantes. Esses temas foram apresentados na forma de mandala, como exposto abaixo, e acompanhados de uma orientação quanto à escrita sobre suas experiências com essas e/ou outras temáticas que, em sua concepção, podem ter contribuído para sua formação como professor de matemática.

### **Figura 1: MANDALA**



Fonte: Ferreira, 2016, acervo particular.

Após um primeiro momento de escrita individual das (auto)biografias, iniciou-se uma sequência de 13 encontros (um por semana) com o pesquisador, licenciandos, supervisor e coordenadora. No primeiro desses encontros com o grupo de bolsistas do PIBID foi problematizada a escrita (auto)biográfica e a experiência de escrever sobre si, de se narrar. Essa primeira discussão trouxe contribuições significativas à discussão metodológica da pesquisa que se constituía naquele momento.

Os encontros com os bolsistas geralmente aconteciam às quintas-feiras em uma sala no Instituto de Matemática (INMA) na UFMS, durante o período de uma hora no horário de almoço, pois esse era o único horário comum entre os bolsistas que são acadêmicos de diferentes períodos da graduação. Entretanto, nosso primeiro encontro ocorreu em meio ao movimento de paralisação dos servidores federais, e por isso, tivemos a oportunidade de nos reunir no período vespertino do dia dezoito de agosto de dois mil e quinze (terça-feira). Durante a paralisação das atividades acadêmicas da UFMS os encontros com os bolsistas aconteciam normalmente, buscando explorar discussões sobre carreira, formação e liderança sindical, bem como os movimentos grevistas em instituições de ensino municipais, estaduais e federais.

Após esse primeiro encontro, reenviamos as (auto)biografias aos bolsistas, para que eles aprofundassem mais sobre algumas questões por nós elaboradas, por acreditarmos não somente que esse maior detalhamento das questões ali presentes aumentaria o potencial de análise daquela fonte, mas também que esse momento de reescrita se constitui como fundamental para que esses alunos explorem questões cotidianas que os atravessam e reelaborem ideias cujos indícios se mostravam em sua

primeira articulação. Vale salientar que os questionamentos realizados nas narrativas (auto)biográficas não se deram pela ótica da falta, ou seja, do que estava faltando em relação aos temas “esperados pelo pesquisador”, mas do que ali estava e precisava de maior clareza de expressão.

Depois da devolução das narrativas (auto)biográficas, realizamos três encontros. Em cada um, foram tematizadas três narrativas, de modo que estas, lidas por todos anteriormente, pudessem propiciar espaços de discussões, de compartilhamento de experiências sob alguma perspectiva de formação de professores. Em meio a essas discussões foi possível refletir sobre vários temas relacionados com a formação de professores, tanto dentro do ambiente escolar quanto na sociedade. Esses encontros foram extremamente ricos em relação às trocas de experiências, a projeções de futuras práticas didáticas, a reflexões de algumas ações vivenciadas, a um repensar do curso de Licenciatura, entre outras.

Após esses encontros, propomos a cada bolsista que elencasse um tema que tenha sido ali explorado e que para ele se tornou significativo ao pensar sua constituição enquanto professor (de matemática). A partir dessa orientação, emergiram os seguintes temas: “Planejamento e método de ensinar que privilegie o pensamento”; “Ser professor não é só dar aula (papel social do professor)”; “Atitude e pensamento do professor e suas influências sobre o aluno”; “A responsabilidade docente para além do ensino e a escuta atenta”; “O professor como exemplo de ação e postura”; “A avaliação e a análise das singularidades de cada aluno: como se posicionar?”; “A parceria entre professor e aluno para além do ensino”; “A arrogância do saber e a postura docente” e “Diferença entre ser Professor e ser Educador”.

Nossa intenção, com essa proposta, era de que cada aluno pensasse sobre as discussões e sobre como estas lhe afetaram individualmente. A partir dessa afecção, cada aluno deveria elaborar um vídeo de cinco a dez minutos, discutindo o porquê tal tema tornou-se tão significativo, se posicionando e iniciando um diálogo que posteriormente seria aberto ao grupo.

Cada vídeo produzido pelos bolsistas foi enviado via e-mail a um interlocutor, um professor pesquisador que vinha trabalhando com a formação de professores e que tivesse disponibilidade em contribuir para com o grupo por meio de comentários sobre o vídeo (seja também em vídeo ou texto). Os professores pesquisadores por nós selecionados são membros do “Grupo de História Oral e Educação Matemática” (GHOEM), com quem o Grupo HEMEP mantém parceria, e participam, em sua maioria, de um projeto maior denominado “Mapeamento da Formação de Atuação de Professores de Matemática no Brasil”, cujo objetivo é construir um mapeamento das “movimentações” da formação de professores no país, suas concepções e suas práticas. Desse modo, participaram como interlocutores Marcelo Bezerra, Vinícius Sanches Tizzo e Silvana Matucheski (na época doutorandos em Educação Matemática na UNESP de Rio Claro), Heloisa da Silva (docente da UNESP de Rio Claro), Carla Regina Mariano da Silva (docente da UFMS), Mirian Maria de Andrade (docente da UTFPR, de Cornélio Procópio), Déa Nunes Fernandes (docente do IFMA, São Luis),

Maria Ednéia Martins Salandim (docente da UNESP de Bauru) e Fernando Guedes Cury (docente da UFRN, Natal).

Após a construção dessas fontes, organizamos mais oito encontros tematizando os vídeos que os bolsistas produziram, bem como os respectivos comentários que os professores colaboradores elaboraram sobre esses vídeos. No último encontro realizamos uma discussão envolvendo dois vídeos e dois comentários.

Nossa intenção com essa troca de experiências entre os bolsistas e os pesquisadores, mais do que um procedimento metodológico, constituiu-se como um cuidado pedagógico de evidenciar que mesmo as questões tidas como mais singulares, mesmo os atravessamentos mais pessoais são fruto de relações sociais e, portanto, podem ser pensadas em um contexto mais amplo. A cada discussão enviada por um desses pesquisadores era nítida a empolgação do grupo em ver a questão de um colega ser debatida tão seriamente em outros espaços geográficos e de formação. Percebia-se, nesses momentos de modo especial, que as discussões realizadas no PIBID também ressoam em diferentes instâncias e instituições.

Nesta perspectiva, optamos por realizar uma análise a fim de investigar quais e/ou que tipos de discussões/problematizações as narrativas (auto)biográficas podem proporcionar acerca da formação inicial de professores de matemática no âmbito do PIBID. Para tanto, optamos por analisar as gravações em vídeos dos 13 encontros realizados no percurso da pesquisa. Essa análise foi feita segundo alguns dos indicativos apresentados em Powell; Francisco e Maher (2004). A análise de vídeo proposta por nós está pautada em momentos destacados como significativos durante os encontros, considerando que a direção de nosso olhar para esses episódios se deu na busca por exercícios de problematização.

Entendemos a problematização, em aproximação com as ideias de Michel Foucault,

Tal expressão aponta para um gesto investigativo mais do que uma metodologia; ou seja, trata-se de uma maneira de proceder diante de tal objeto de pesquisa a fim de promover um real trabalho de pensamento e não de um conjunto de regras procedimentais capazes de conduzir o pesquisador a uma verdade (VINCI, 2015, p.207).

Nesse viés, a problematização de um dado tema parte do pressuposto de que não existem verdades absolutas e nem essências imutáveis, acreditando assim que estamos em constante modificação, em um devir infinito.

Vinci (2015) ao citar trabalhos desenvolvidos na área educacional que abordam tal conceito, considera que o movimento deve ser sempre o de se desprender do texto para que este ganhe o mundo, ainda que não haja garantias sobre ao alastramento de seus efeitos.

A adoção desse movimento implica em recusar qualquer “bagagem”, teorias ou metodologias de pesquisa, e procurar conhecer o objeto do pensamento naquilo que for possível, suas relações. Questiona-se “significados, condições e metas”, ou seja, indaga-se sobre como o objeto apresenta e não o que ele é.



Não a essência a ser desvelada, mas um conjunto de condições a serem descobertos. Esse movimento torna, por fim, desnecessária a apresentação de uma única resposta e/ou solução, uma vez que o ser objeto não está em questão, possibilitando pensar e processar deslocamentos com o objeto para que outras possíveis respostas possam emergir (VINCI, 2015, p. 211).

Nesse viés, os momentos significativos por nós selecionados são trechos em que acreditamos que os bolsistas problematizam alguns temas, não na perspectiva de encontrar uma solução para um dado problema, neste caso estaríamos pairando sobre o que Vinci (2015) nos alertou, procurando uma única solução dita como boa e desconsiderando as várias outras possíveis soluções para um dado problema, mas no sentido de instaurar um diálogo infinito, de perguntas e respostas, na busca por verdades, por soluções, e como tais práticas foram possíveis de serem pensadas.

Esses momentos criados no espaço do PIBID privilegiaram a discussão de perspectivas e experiências e não a polêmica. Segundo Foucault (2010) a polêmica vem atrelada a privilégios e quem segue esta perspectiva nunca se põe para o diálogo na discussão.

Para ele, portanto, o jogo não consiste em reconhecer o outro como um sujeito que tem direito à palavra, mas em anulá-lo como interlocutor de qualquer possível diálogo, e o seu objetivo final não será o de aproximar-se quanto possível de uma verdade difícil, mas o de fazer triunfar a justa causa de que se proclama, desde o início, o porta voz. O polêmico apoia-se em legitimidade da qual o seu adversário é, por definição, excluído. (FOUCAULT, 2010, p. 225)

As discussões que ocorreram no grupo, foram momentos em que todos os bolsistas podiam falar e o fizeram, entrar no jogo de perguntas e respostas, assim como proposto por Foucault (2010), argumentando e incrementando a problematização proposta pelo outro, sem dizer o que está certo ou errado, sem valorar uma ideia ou outra, mas sim complementado a discussão.

Assim, não faz sentido pensarmos sobre quais são as vantagens ou limitações de pensar nossa pesquisa em relação à ideia de problematização e, assim, nos colocamos somente a usá-la e a pensar sobre algumas das decorrências dessa decisão.

Problematizar vai além de metodologias, além de atitudes, de tomadas de decisões. Para Foucault (2010) ela é um trabalho do pensamento. Nessa direção, nossa busca foi sempre pautada na identificação de alguns momentos discursivos em que uma ideia parecia estar sendo reelaborada, em que parecia que o aluno buscava pensar diferente do que pensava.

Entre os vários temas que emergiram das (auto)biografias, videos e reuniões, optamos, aqui, por focar “Avaliação”.

## Avaliação em discussão

Percebemos em nossos encontros o quão forte e significativo é o termo avaliação, pois este, além de perpassar quase todos os encontros que realizamos com

os bolsistas do PIBID, o faz articulando diferentes temporalidades: perspectivas de como era trabalhada a avaliação no período em que os bolsistas estavam no ensino básico, como é hoje na faculdade e como pensam em mobilizar a avaliação nas suas futuras práticas pedagógicas. O modo como esta temática é abordada, sempre trazendo apontamentos acerca das crenças dos professores que implementam uma ou outra prática, nos guiou para uma aproximação com as ideias de Romulo Campos Lins, autor conhecido por grande parte dos pibidianos por conta das discussões anteriores a este projeto. Segundo Lins (1999), a avaliação é uma noção chave em qualquer educação matemática.

Começamos nossas considerações sobre as avaliações reconhecendo que a sociedade convive diariamente com processos avaliativos. Segundo Souza (2015), Favarão (2012) e Freitas (2012) o ser humano se reconhece socialmente pela classificação e nesse viés, a escola reproduz um mecanismo de avaliação socialmente reconhecido, que seleciona, classifica e expõe as diferenças, por uma cultura de necessidade social na contemporaneidade. Para Souza (2015), a avaliação nesses moldes dificilmente fornecerá detalhes sobre a aprendizagem do aluno, entretanto a escola é culturalmente certificada por esses procedimentos avaliativos, alimentando intencionalmente a sociedade.

[...] a avaliação não pode ser compreendida como uma prática a ser consumida passivamente por professores e alunos na escola, como prática opera sobre outras culturas em movimentos de tensão. Nesse processo, práticas pedagógicas de professores são compreendidas como objetos de significação que intencionam conter outros modos de pensar e ver a avaliação. Um movimento de forças que busca uma naturalização de práticas avaliativas como discursos, marcas linguísticas de imposição de uma cultura na escola, de uma cultura socialmente estabelecida como válida para selecionar indivíduos e alimentar uma sociedade que se intenciona e onde pode haver a prevalência e permanência de uma classe cultural (SOUZA, 2015, p. 36).

Atualmente existem vários estudos que centram a discussão na avaliação e diante de tais trabalhos, reconhecemos que existem diversas maneiras de avaliar o ensino e a aprendizagem, no entanto destacamos um instrumento avaliativo utilizado por muitos docentes, e que também foi problematizado pelos bolsistas: a prova. Segundo Gatti (2003) muitos docentes que lançam mão da prova como um meio avaliativo, acreditam que este instrumento é eficaz para “medir” a aprendizagem. Este modo de enxergar a avaliação, trata de uma cultura já cristalizada aqui no Brasil, que utiliza a prova como um mecanismo de “seleção”, por exemplo, o ENEM, uma prova que abrange todo território nacional e é um dos principais meios de acesso às universidades.

Nesse viés, concordamos com Souza (2015), quando afirma que os sistemas avaliativos educacionais são mecanismos que tanto controlam quanto interferem nas relações sociais e implementam nas escolas mais que políticas públicas, implementam um “modelo” de como avaliar para obter bons resultados nas avaliações. Segundo a autora supracitada, avaliar está sendo confundido com a possibilidade de medir determinado conhecimento, que foi passado pelo(a) professor(a).

Nessa direção, as problematizações nos episódios apontam que a avaliação, por meio da prova, não avalia a aprendizagem do aluno, mas serve como instrumento de coleta de dados para o professor saber se seus alunos conseguem responder determinadas atividades.

Assim, entendemos que para alguns professores, um ‘bom’ desempenho na prova, utilizada como instrumento avaliativo está intimamente ligado à crença de que o aluno de “fato” aprendeu. Essa afirmação vai ao encontro dos escritos de Gatti (2003) quando afirma que a avaliação utilizada pelo professor em sala de aula, depende da filosofia de ensino do professor, e se este optar por utilizar a prova, é importante que reflita que esta prova, está avaliando o processo de aprendizagem do educando. Segundo a autora, o feedback proporcionado pela prova pode permitir ao professor direcionar e organizar os estudos subsequentes. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB - BRASIL, 1996, p.10), a avaliação do desempenho dos estudantes deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”. Nesse viés, Gatti (2003) afirma que um número maior de avaliação, pode diminuir a pressão no professor em relação às notas além de facilitar o acompanhamento do aluno, pois essas poderão permitir avaliar o aluno em um maior número de situações e oferecer informações em curto espaço de tempo possibilitando a progressão pessoal de estudos.

Diante desse contexto, ressaltamos que quando colocamos em discussão a avaliação dentro do contexto escolar

[...] não podemos esquecer que a educação é um fenômeno regulado pelo Estado. Isso nos obriga a considerar outros níveis de avaliação: tanto da instituição escolar, denominada avaliação institucional, como do próprio sistema como um todo, a avaliação de redes de ensino (FREITAS, 2012 p. 9).

Nesse sentido, os episódios destacados a partir das reuniões do PIBID problematizam práticas avaliativas que são recorrentes na área educacional e algumas de suas implicações. Diante destes acontecimentos os bolsistas colocam-se a refletir sobre possíveis meios de como avaliar os alunos, considerando vários aspectos, tais como o tempo de aprendizagem de cada um, e percebem que este movimento não é tão fácil quanto parece, pois assim como nos alerta Souza (2015), estamos problematizando uma prática cultural, ou seja, as ideologias de um estado neoliberalista, e dentre tantas outras influências que ainda são fortes na atual sociedade.

Os exemplos de avaliações citados nos episódios dão indícios de que a avaliação por meio de provas desconsidera a singularidade de cada aluno, e é um mecanismo que não vem dando certo. Esta posição que emerge por meio das reflexões dos bolsistas sobre as práticas avaliativas, nos possibilitou pensar em outros meios de avaliação. Ressaltamos que tais reflexões não aconteceram por meio de uma ideologia teórica a priori, mas por meio das experiências estudantis, seja na escola e/ou na faculdade, sendo estas, na sua maioria, constrangedoras.

Não é fácil conhecer e acompanhar, continuamente, o conteúdo e a forma como se processa a aprendizagem para cada um dos alunos sentados nos bancos escolares. Suas hipóteses, seus interesses, seus conhecimentos prévios, seus ritmos individuais, muitas vezes, são incógnitas em turmas numerosas, principalmente, quando o tempo é tão escasso. Como romper com um círculo vicioso que obriga a longas jornadas de trabalho e ao exercício automático e impensado do próprio fazer pedagógico? (FAVARÃO, 2012, p. 73).

Na perspectiva de avaliar e tendo como disparadores para a discussão as narrativas (auto)biográficas dos bolsistas, os vídeos e comentários de outros professores que vêm discutindo a formação de professores, acreditamos, com os bolsistas e com Favarão (2012), que a avaliação pode ser realizada por meio de um acompanhamento diário dos alunos, uma aproximação com o aluno. Nesse viés, ao mencionarmos Lins (1999), estamos trazendo além de algumas perspectivas críticas que esse autor faz em relação à avaliação, a busca por compreender qual postura educativa tem sustentado a prática de avaliação.

Lins (1999) destaca duas perspectivas para pensarmos em avaliação, a primeira perspectiva é “somos todos iguais”. Acreditamos que esta perspectiva de avaliação é a mais presente no contexto escolar, seja nas avaliações internas, seja nas externas como a Prova Brasil que é aplicada com questões comuns a todas as regiões do país. A segunda perspectiva é “somos todos diferentes”. Neste caso não faz sentido elaborarmos uma avaliação com questões comuns a todos, ou melhor, podemos até elaborar uma avaliação com questões comuns, mas sua leitura não precisaria ser feita do mesmo modo, os alunos não têm que chegar a um lugar comum, pois cada indivíduo tem suas singularidades relacionadas ao ambiente sociocultural com o qual está envolvido.

Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa ir até lá falar com você e para que possamos nos entender, e negociar um projeto no qual eu gostaria que estivesse presente a perspectiva de você ir a lugares novos (LINS, 1999, p. 85).

Nessa direção ao perceber os alunos discutindo suas experiências com diferentes disciplinas e professores e buscando pensar de forma diferente da que pensavam na direção de construir possíveis propostas sobre como avaliariam, hoje, seus alunos, apontamos para a existência de um movimento que reconhecemos como de problematização. Segundo Souza (2015) ouvir o que os professores falam, pode mostrar lugares menos visíveis, mas naturalizados. Nesse sentido, ao ouvir, compartilhar experiências e poder questionar, olhar a partir de novas perspectivas, acreditamos que possa contribuir para a problematização da cristalização de certas práticas educativas.

Outro ponto que gostaríamos de destacar é que mesmo tendo tematizado avaliação em várias reuniões diferentes, os alunos acabam, em alguns momentos, se dando por vencidos e compreendendo que se a cultura de notas é uma das mais poderosas no espaço escolar, há que se saber jogar com ela. Nesse sentido, a atribuição de pontos por questões não curriculares (criticada em outros momentos

quando, por exemplo, da atribuição de notas a quem participasse do desfile escolar ou que tirasse uma nota mínima pré- estabelecida na OBMEP) é apresentada como uma alternativa para que os alunos cobrassem a presença de seus pais na escola. Durante uma discussão em que paira uma crítica aos pais que não frequentam a escola e à cultura de notas, Aline afirma e todos parecem concordar: “Os pais que não precisam ir é que vão nas escolas! ”, ou seja, acredita-se que não há papel na/da escola para os pais daqueles que cumprem a função de tirar boas notas. Essa oscilação de discursos, em nosso ver, não representa uma contradição, ou mesmo uma ilegitimidade das discussões anteriores para esses alunos, mas um processo de construção de conhecimentos que evidencia o quão difícil pode ser o exercício de pensar diferente do que se pensa quando buscamos argumentos e ações que operam em direção contrária à cultura escolar que marcou/marca nossas experiências por diversos anos.

## Algumas considerações

Percebemos o quanto as experiências obtidas durante o Ensino Básico se fazem presentes nas considerações acerca da profissão docente e o quanto, muitas vezes, a Licenciatura em Matemática por eles cursada não tem contribuído para que essas experiências sejam problematizadas, pelo contrário, é comum o relato de posturas muito similares na graduação àquelas por eles percebidas quando dos Ensinos Fundamental e Médio. Desse modo, esse trabalho evidencia uma contribuição importante, a nosso ver, com relação à necessidade de questionar modelos de ensino e avaliação, inserindo os acadêmicos em espaços de discussão que os provoque a pensar de forma diferente, a pensar sobre outras possibilidades de atuação docente.

Consideramos que a mobilização de (auto)biografias no PIBID foi de fundamental relevância, pois aproximou os bolsistas em torno de experiências cotidianas, reais, criando atravessamentos e uma identificação diferente em relação aos momentos de discussão de artigos científicos. As narrativas parecem provocar uma maior sensibilização para a discussão acerca do espaço escolar e das lógicas que ali operam e, desse modo, levam os alunos a comparar a coexistência dessa multiplicidade de lógicas, buscando entender o que as sustenta e como é possível essa simultaneidade.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, José Antônio Araújo. O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas. **Revista de Educação PUC- Campinas**, v. 18, n. 3, 2013.

**BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

CURY, F. De Narrativas a Análises Narrativas: reflexões sobre a análise de depoimentos em pesquisas de história da educação (matemática), **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 143-164, abril 2013.

CURY, F. G.; SOUZA, L. A. de ; SILVA, H. da. Narrativas: um olhar sobre o exercício historiográfico na Educação Matemática. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso) v. 28, p. 910-925, 2014.

FAVARÃO, C. F. de M. **Avaliação da aprendizagem: concepções e características**. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2012.

FOUCAULT, M. “Polêmica, política e problematizações”. In: \_\_\_\_\_. **Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p.225-233

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M.M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática In: **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Seropédica (Rio de Janeiro): Editora Universidade Rural, v.32, n.2, jul./dez., p. 29-42, 2010.

GATTI, B. A. O professor e a Avaliação em Sala de Aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.27, p. 97-114, 2003

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. 2002, n.19, p. 20-28.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. pp.75-96.

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. 2014.

POWELL, A. B.; FRANCISCO, J. M.; MAHER, C. A. Uma abordagem à Análise de Dados de Vídeo para Investigar o Desenvolvimento de Ideias e Raciocínios Matemáticos de Estudantes. **Bolema**, Rio Claro. Ano 17, n. 21, p. 81-140, 2004.

SILVA, H. ; TIZZO, V. S. **Narrativas sobre a história da educação matemática na/ para a formação de professores**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. (Série história da matemática para o ensino; v. 6).

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 73-102.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva- interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, p. 39-50, 2015.

TIZZO, V. S. **A história oral como uma abordagem didático-pedagógica na disciplina política educacional brasileira de um curso de licenciatura em matemática**. 2014. 346 f. Dissertação de Mestrado em Educação Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

VEIGA-NETO, A.; LARROSA, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, M. V. (Org) **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação**. 3a edição. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. pp.129-157.

VINCI, C. F. R. G. **A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano**. *Filosofia e Educação*, v. 7, n. 2, p. 195-219, 2015.

ZAQUEU, A. C. M. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores de matemática: perspectivas de ex-bolsistas**. 2014, 267 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista.

**Recebido em 31/05/2017.**

**Aprovado em 09/08/2017.**