

Produção de Sentidos no Pibid Matemática: Fuga e Perpetuação do Discurso Autoritário

Production of Senses in Mathematical Pibid: Leakage and Perpetuation of Authoritarian Speech

Flávia Sueli Fabiani Marcatto^{a*}; Cibele Faria Cunha^a

^aUniversidade Federal de Itajubá. MG, Brasil.

*E-mail: flaviafmarcatto@gmail.com

Resumo

Este artigo relata uma pesquisa que teve como objetivo investigar nos portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do subprojeto Matemática, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), entre os anos de 2014 e 2017, a presença ou a ausência do Discurso Pedagógico, caracterizado como autoritário por Orlandi (2011). Nesta investigação, fomos amparados por Orlandi (2005, 2010, 2011), como suporte teórico-metodológico para a caracterização do Discurso Pedagógico, e para a interpretação dos recortes discursivos com a inspiração na Análise do Discurso. A interpretação empreendida nos fez questionar a permanência de discursos que há muito são legitimados pela escola em meio a propostas concretas de ressignificação de Iniciação à Docência e pensar em alternativas de fuga dos discursos perpetuados para que não venham a influenciar as práticas dos futuros docentes.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Iniciação à Docência. Reflexão sobre a Prática. Marcas de Reflexão.

Abstract

This article reports a research that had as objective to investigate in the portfolios produced by the initiation to teaching (ID) of the Mathematical subproject, of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (Pibid), between the years 2014 and 2017, the presence or the absence of the Pedagogical Discourse, characterized as authoritarian by Orlandi (2011). In this research, we were supported by Orlandi (2005, 2010, 2011), as a theoretical-methodological support for the characterization of the Pedagogical Discourse, and for the interpretation of the discursive cuts with the inspiration in Discourse Analysis. The interpretation made has made us question the permanence of discourses that have long been legitimized by the school in the midst of concrete proposals for the re-signification of Initiation to Teaching and to think of alternatives of escape from the discourses perpetuated so that they will not influence the practices of future teachers.

Keywords: Discourse Analysis. Initiation to Teaching. Reflection on Practice. Reflection marks.

Introdução

A Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) foi a última universidade federal que possuía cursos de licenciatura, a aderir ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Ela tornou-se universidade em 2002, antes era Escola Federal de Engenharia, e somente a partir deste ano, passou a contar com cursos de licenciatura. A missão da universidade é, desde 1913, a formação de engenheiros e considerando essa tradição, as licenciaturas se estabelecem como cursos de “menor importância”, a exemplo do que ocorre em outras IES. O Pibid chegou na universidade como “estranho no ninho”, mas ao longo do tempo se tornou um protagonista importante. Nesse contexto, era fundamental para os novos cursos de Licenciatura equilibrar os componentes teóricos e práticos, indissociáveis na formação de professores, com o objetivo de promover a permanência dos licenciandos nos cursos e a necessária valorização do magistério.

O subprojeto de Matemática procurou nortear suas ações partindo do pressuposto de que o Pibid tem potencial para favorecer ao bolsista a consideração dos aspectos instrucionais, conceituais, avaliativos, formativos, cognitivos, culturais,

éticos e políticos da educação básica, e que ainda é uma imersão, no contexto, na cultura da escola, compreendendo e problematizando situações de forma autônoma, mas considerando ambas as partes. (Marcatto, 2012)

Enfatizar somente que os alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática não têm significativa formação matemática não é mais aceitável. Os alunos da Licenciatura em Matemática da UNIFEI são, em sua grande maioria, oriundos de escolas públicas e nem sempre tiveram uma formação adequada para atender as expectativas do professor do ensino superior. Considerando a nossa experiência, o aluno que busca esse curso gosta de matemática, porém aquela que ele conhece, normalmente ensinada na educação básica, cheia de fórmulas e cálculos. Outra característica é que esse aluno, com algumas exceções, não pretende ser professor de Matemática, pois afirma que não gosta de ser professor e que esta é uma profissão que não deseja exercer.

Os futuros professores dominam o conhecimento matemático da forma com que aprenderam, com uma relação marcada pela racionalidade técnica, ou seja, o conhecimento que julgam necessitar para ensinar é tido como o que irão receber na formação inicial, hipoteticamente suficiente para

o seu desempenho e consideraram que o que não foi aprendido na formação inicial será aprendido quando estiverem no exercício da profissão.

Buscamos neste artigo abordar a questão da presença ou não do Discurso Pedagógico (DP) nos registros reflexivos presentes nos portfólios dos bolsistas de ID, quando da vivência de práticas em sala de aula, e o que isto pode trazer como efeitos de sentido.

Sem perder de vista todo o contexto formativo proporcionado pelo Pibid-Matemática da UNIFEI, e entendendo a complexidade dele e das relações vivenciadas neste contexto, assim como a importância do estímulo aos registros das reflexões sobre as práticas vivenciadas, a pesquisa, por um viés da Análise do Discurso, propôs uma “relação menos ingênua com a linguagem” (Orlandi, 2005, p.9) para a interpretação do material coletado.

Um Pouco Sobre a Pesquisa

O texto apresenta articulações teóricas e práticas com uma pesquisa de mestrado (Cunha, 2017) concluída, que buscou investigar marcas de reflexão e de autoria nos portfólios de quatro subprojetos do Pibid da UNIFEI, nas áreas de Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química. Na referida pesquisa percebeu-se que alguns portfólios apresentavam um “cariz reflexivo”, conforme proposto (Silva & Sá-Chaves, 2008 e Nadal et al. 2004). Nos portfólios daqueles que estão a aprender a ensinar, além das descrições das atividades, foram revelados momentos de reflexão sobre as práticas vivenciadas e uma outra postura ao registrar, entender e organizar a prática educativa.

Ressaltamos que nesse artigo, pretende-se identificar nos portfólios com “cariz reflexivo” do Pibid Matemática alguns efeitos de sentido produzidos quando os bolsistas de ID vivenciaram práticas docentes. A seleção dos recortes discursivos privilegiou momentos de sala de aula, buscando se houve ou não a superação do Discurso Pedagógico, autoritário, conforme propõe Orlandi (2011).

Em teses e dissertações sobre o Pibid, produzidas entre os anos de 2011 e 2014, poucas discutem o enfoque reflexivo nas práticas e nos registros dos bolsistas de ID:

Firme (2011, p.36) citando Sá-Chaves (2005, p.7) propõe que os registros reflexivos favorecem que os professores sejam “autores de suas práticas e não apenas reprodutores de soluções”. Albuquerque (2012) apresenta que na produção de narrativas há possibilidades de reflexão das experiências vividas e construção da autoria e da autoridade sobre si. Moura (2013, p.147) alertou sobre a “complexidade de formar um professor-autor que possibilite que seus alunos produzam em um contexto da cultura digital” (Cunh & Marcatto, 2017)

Em relação aos portfólios dos bolsistas do Pibid-Matemática, observamos que nem todos apresentaram registros reflexivos. Durante a vigência desse subprojeto, de março de 2014 a fevereiro de 2018, o grupo se manteve praticamente o mesmo ao longo dos anos, o que permitiu uma análise consistente dos portfólios. Dos 20 licenciandos que

participaram como bolsistas, 11 permaneceram por mais de três anos no programa e deixaram registradas suas reflexões sobre as práticas vivenciadas. Esses portfólios convergem com o propósito desta pesquisa. Os portfólios foram solicitados aos bolsistas, individualmente, por meio de correio eletrônico. Foi feita uma leitura fluente em todos, selecionando aqueles que apresentaram as unidades temáticas relevantes para o objetivo deste artigo.

Como suporte teórico-metodológico desta investigação, fomos amparados por Orlandi (2005, 2010, 2011) para a caracterização do Discurso Pedagógico com um discurso autoritário e para a interpretação dos recortes discursivos com a inspiração na Análise do Discurso.

Da Intencionalidade ao Comportamento Normal

Saber e fazer estão relacionados e guardam entre si uma hierarquia do primeiro sobre o segundo, onde esse perde sua relevância. “O conhecimento é a resposta cognitiva ao ambiente natural e cultural com o objetivo de organizar estratégias de sobrevivência e transcendência” (D’Ambrosio, 2015, p. 23). Ainda de acordo com esse autor, o comportamento é a encenação de um papel que nos é dado pela complexidade da vida em comunidade. O cumprimento deste papel é esperado e considerado normal. O comportamento não esperado é anormal, é reprimido e punido, não há espaço para a tolerância. Comportamento e conhecimento são construídos sobre crenças intelectuais. Comportar-se e conhecer são identificados como fazer e saber.

Quem sabe manda fazer e, fazer é considerado um ato de obediência. Para D’Ambrósio (2015), não existem crenças intelectuais que atravessam o tempo, elas são relativas, se adaptam aos paradigmas. Resultam de um elaborado processo de geração, organização, transmissão e difusão de maneiras de explicar, de entender e lidar com o entorno social e natural. Saber e fazer estão associados, mas essa interação considera as crenças vigentes, estão amarradas à realidade e ao contexto-histórico, e é preciso uma força para libertar para constituir o saber e fazer em simbiose sem hierarquias.

Existem percursos na formação dos professores. Um destes percursos é o formal, quando o processo formativo acontece apenas no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Outro que podemos considerar é quando os futuros professores participam de atividades no campo de trabalho, acompanhando as práticas como é o caso do Pibid.

Neste cenário, as práticas consideradas nesse artigo são as práticas letivas (Ponte & Serrazina, 2004), na sala de aula, que são resultado de uma construção conjunta de professor e alunos, no contexto-histórico de suas crenças. As práticas dos professores, de acordo com Ponte et al. (2012), são as atividades que os professores regularmente conduzem, com atenção ao contexto do trabalho e aos seus significados e intenções. Estas práticas são construídas, em conjunto, com outros: colegas, alunos, diretores e formadores.

As práticas letivas de ensino de matemática aqui consideradas, são aquelas que contaram com a participação dos bolsistas de ID e que envolveram a organização da aula, ações de ensino tradicional e/ou inovador, nas principais atividades, nas quais relacionam-se professores e alunos: como a discussão coletiva, a fala do professor, a forma como questiona os alunos e como os alunos questionam o professor, a realização de trabalhos e provas, bem como outras atividades.

Para Skovsmose (2008, p. 63) a aprendizagem que acontece levando em conta as intenções dos alunos e, intenção significa “estar dirigido a”, não necessita de engajamento e participação por parte deles. Ainda segundo o mesmo autor, é comum observar alunos, durante as práticas letivas, com pouco interesse no processo de aprendizagem, realizando suas atividades como se estivessem sendo forçados, ou seja, submetendo-se à lógica escolar, que é administrada pelo professor que se orienta pelo material didático, o que poderíamos chamar de comportamento normal (fazer), encenado na complexidade do contexto escolar. Em uma atividade forçada os alunos podem aprender a resolver equações, por exemplo, seguindo os procedimentos adequados.

Ao considerarmos que os alunos devem se envolver no estudo dos procedimentos matemáticos apoiados pela reflexão, que “incluem reconsiderações tanto gerais quanto específicas a respeito dos conhecimentos, das ações e das práticas” (SKOVSMOSE, 2008, p.58), e reflexão pressupõe diálogo, que não deve ser considerado algo inconveniente pois implica que devemos estar abertos à possibilidade de reconsideração tanto de pensamento quanto de ação.

4 Análise de Discurso e Discurso Pedagógico

Considera-se na Análise de Discurso (AD), conforme propõe Orlandi (2005, 2011), o discurso como “efeito de sentidos entre interlocutores” e não como transmissão de informações. Isto porque na AD considera-se o contexto-histórico, a ideologia, as condições de produção dos discursos. Os dizeres, conforme afirma Orlandi (2005, p.30) “são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas”. Assim as condições de produção são constitutivas do sentido. E ainda, “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação” (ORLANDI, 2011, p.26).

Outro ponto importante referente ao discurso é que ele sempre “nasce de outro discurso e reenvia a outro” e assim tem-se um processo discursivo fruto de formações discursivas que fazem parte de uma dada formação ideológica. “As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada” (ORLANDI, 2011, p. 26 e 27).

Tomando esses fundamentos do discurso, Orlandi (2011) propõe uma tipologia de discursos (lúdico, polêmico e

autoritário) pela qual caracteriza o Discurso Pedagógico. Para ela o Discurso Pedagógico (DP) tem características de um discurso autoritário: objeto/referente é ausente, oculto pelo dizer; a reversibilidade entre os interlocutores tende a zero; a polissemia é contida, há permanência de um sentido único mesmo dito de formas diferentes; e a verdade é imposta.

No DP o professor tem a imagem daquele que sabe, que ordena, que interroga e que inculca o saber no aluno. O aluno é tido como aquele que não sabe, que reproduz o conhecimento que é autorizado pelo professor. Assim tem-se a seguinte formação imaginária de autoritarismo: IB (IA (R)), que se entende como a imagem que o aluno (B) tem do conhecimento, do referente (R), é a imagem que o professor (A) tem do referente (R), ou seja, o conhecimento que o aluno aprende é somente aquele autorizado pelo professor, e legitimado pela escola.

Outras características do DP podem ser apontadas para situá-lo com um discurso autoritário: mascaramento das leis do discurso (interesse, utilidade e informatividade) e a cientificidade (metalinguagem e professor-cientista).

Quanto às leis do discurso, Cunha (2017, p.69) apresenta que

No DP algumas leis do discurso (interesse, utilidade, informatividade) são mascaradas, favorecendo seu viés autoritário. O interesse e utilidade são mascarados pela chamada motivação no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato (Orlandi, 2011, p.18).

E ainda que para mascarar as razões do sistema, conteúdos ideológicos substituem os conteúdos de ensino. No DP há um conhecimento legítimo, aquele que é permitido, que “é porque é” (Orlandi, 2011, p.19), e que é dever do professor perpetuar e do aluno reproduzir.

Em relação a natureza da informação que é reproduzida no DP, ela dita como de caráter científico. Orlandi (2011) indica dois pontos que demonstram o estabelecimento da cientificidade no DP: a metalinguagem, que está relacionada ao institucional, ao que é legitimado pela escola; e a apropriação do cientista feita pelo professor, que é o apagamento do modo pelo qual ele se apropriou do conhecimento científico, tornando-se a autoridade que é legitimada pela escola para definir e propagar o discurso (institucional e autoritário) dela.

Para Orlandi (2011, p. 20-21) o DP “resolve” as questões referentes as leis do discurso das seguintes formas: a metalinguagem é tida como a “mais adequada” para o conhecimento escolar e “a fala do professor informa, e, logo, tem interesse e utilidade”. Assim o aluno aprende somente quando reproduz toda a fala do professor, com a linguagem adequada para isto.

4.1 Efeitos de sentido nos portfólios do Pibid-Matemática

Quando se faz a interpretação de algo com inspiração na AD, o foco não é o sujeito-em-si, o que ele faz e diz. O sujeito para a AD é aquele interpelado pela ideologia.

A noção de sujeito na AD está vinculada à ideologia.

O sujeito é o indivíduo que é interpelado pela ideologia. Para Orlandi (2005, 2011) neste processo de assujeitamento alguns pontos estão presentes: a ilusão de que o sujeito é fonte do seu dizer; a relação existente entre a formação discursiva e a formação ideológica; e a ilusão da literalidade, relação entre o que se diz e sua significação. Nesta concepção há o deslocamento da centralidade do sujeito, este está vinculado ao funcionamento do discurso; às formações discursivas e às formações ideológicas (Cunha, 2017, p.71)

Assim os sujeitos que aparecem nos recortes discursivos apresentados a seguir, não são os “Bolsista de ID-em-si”, mas sim indivíduos assujeitados pela ideologia, que têm a ilusão que são fontes de seus dizeres (esquecimento nº 1), a ilusão que o que dizem tem somente aquela significação (esquecimento nº 2), enfim a ilusão de que não estão submetidos às formações ideológicas e discursivas que os interpelam.

Esta análise não foi feita para apresentar conclusões sobre as ações dos bolsistas de ID nas atividades de sala de aula, se foram corretas ou erradas. Nem foram apresentados juízos de valor quanto às vivências e atitudes dos bolsistas. O dispositivo analítico utilizado na pesquisa foi capaz de propor a interpretação dos discursos dos sujeitos que vivenciaram as atividades em sala de aula, buscando marcas ou ausência do DP. Nas análises e considerações finais alguns pontos foram destacados quanto a superação ou não deste discurso autoritário, e o que isto pode trazer de efeitos de sentido.

Foram muitos os recortes discursivos encontrados nos portfólios dos bolsistas de ID do Pibid-Matemática e submetidos à análise. Para este texto alguns, considerados relevantes, foram destacados:

Recorte Discursivo 1

Nessa aula o professor começa a falar sobre como resolver um sistema linear pela regra de Cramer. Primeiramente passa no quadro uma introdução e um sistema de duas equações e duas variáveis e pede que os alunos resolvam da maneira que achar melhor, depois com esse mesmo exemplo ele explica como resolver usando a regra de Cramer, visto que a maioria dos alunos entendeu o exemplo ele passa mais alguns sistemas para os alunos resolverem. O professor começa verificando se os alunos tiveram dúvida na resolução dos sistemas de duas equações e duas incógnitas, que ficaram como tarefa, aparentemente todos fizeram e alguns apresentaram dúvida apenas em um sistema, que foi resolvido no quadro por um aluno como ilustrado na imagem a seguir.

Depois dessa correção o professor passa uma atividade avaliativa, na qual primeiramente ele faz com os alunos um exemplo, deixando claro como resolver sistemas lineares de três equações e três incógnitas, sempre dizendo que a regra é a mesma.

Essa matéria eu só “aprendi” na Unifei, mas com a forma com que o professor ... desenvolveu esse conceito, consegui de fato entender como a regra funcionava, nunca tinha percebido que bastava tirar a coluna do valor que eu queria e colocar no lugar a coluna da resposta, a sala toda em sua maioria estava resolvendo os exercícios (Bolsista DE ID D, 2017, p.49-50)

A proposta da atividade leva em consideração o que o aluno já sabe. Considera suas tentativas, suas formas de pensar e tentar resolver o problema. Tanto que o bolsista de ID reflete sobre isto, apontando nos ditos e não-ditos, que se tivesse este

tipo de oportunidade no Ensino Médio teria aprendido antes, algo que somente aprendeu no Ensino Superior.

No dito: “sempre dizendo que a regra é a mesma”, num gesto de interpretação, observa-se marcas de um discurso autoritário que legitima a metalinguagem, o conhecimento tal qual como deve ser propagado pela escola: a regra.

Não se pode falar em ausência de um Discurso Pedagógico (autoritário) pois há marcas de mascaramento do interesse e da utilidade do que está sendo dito. Há tentativas de fazer o “velho” como um “novo”: usa-se as regras, mas também se busca no aluno outras formas de lidar com o problema. A força da ideologia e do DP, legitimado por tanto tempo nas escolas, não permite que os ditos e não-ditos fujam muito ao seu escopo.

Recorte Discursivo 2

Preciso dizer que aprendo muito no terceiro ano em relação aos conceitos, uma vez que meu terceiro ano do ensino Médio fora baseado em Análise Combinatória, Números Complexos e Estatística, o qual fora visto muito superficialmente. Em nenhum momento do Ensino Médio eu aprendi Geometria e estar acompanhando uma sala de 3º ano me oportuniza aprender sobre, mas às vezes me dá receio de ajudar os alunos sobre um conteúdo que não domino (Bolsista DE ID E, 2017, p.24)

Recorte Discursivo 3

Essa matéria eu só “aprendi” na Unifei, mas com a forma com que o professor (...) desenvolveu esse conceito, consegui de fato entender como a regra funcionava, nunca tinha percebido que bastava tirar a coluna do valor que eu queria e colocar no lugar a coluna da resposta, a sala toda em sua maioria estava resolvendo os exercícios (Bolsista DE ID D, 2017, p.50)

Estes são momentos em sala de aula em que os bolsistas de ID tomam a posição de alunos, e deste lugar ora ocupado refletem sobre sua formação. Da posição de alunos apontam as deficiências do ensino da Escola de Educação Básica que frequentaram, ressaltando a vivência diferenciada que estão tendo hoje.

Nos ditos e não-ditos aparecem marcas do Discurso Pedagógico (autoritário): “me dá receio de ajudar os alunos sobre um conteúdo que não domino”, ou: não posso ajudar os alunos sobre um conteúdo que como professor eu deveria dominar. Assim, na posição de professor (que tudo sabe), não conhecer, não dominar o conteúdo, não é permitido.

Recorte Discursivo 4

Assim, sempre assisto às aulas do (...) como aluna e depois de entender, até mesmo tirar dúvidas com ele se for preciso, me torno sua “auxiliar” em sala, com a postura de professora para que assim eu consiga ajudar aos alunos. Enfim, é sempre um desafio entrar na sala do terceiro, visto que talvez eu não saiba a matéria, que talvez eu não consiga ajudar os alunos e isso me assusta, pois ajudar eles é o que mais gosto. Mas nada melhor que se tornar aluna de novo e estar disposta a aprender, sei que não sei tudo sobre a Matemática, porém me proponho a aprender para ajudar os alunos e, posteriormente, ensinar os meus alunos (Bolsista DE ID E, 2017, p.24)

Em continuidade aos comentários sobre os recortes

discursivos anteriores pode se perceber a alternância de posições do bolsista de ID. Em alguns momentos autorizado a aprender, em outros autorizado a auxiliar ou ensinar. Há marcas do DP quando só se permite ao aluno aprender e ao professor ensinar. Em alguns ditos: “talvez eu não saiba”, “talvez eu não consiga ajudar”, “isso me assusta”; pode-se perceber os não-ditos: talvez eu não possa ser professor, pois o professor é aquele que sabe. Porém há fugas quando o sujeito reconhece estas posições, reconhece o desafio, e se coloca como disposto a aprender, a ajudar e a ensinar.

Recorte Discursivo 5

Já a minha apresentação acredito que não foi boa; o nervosismo do momento me atrapalhou e deixei de falar detalhes importantes da intervenção, porém valeu a oportunidade e devo procurar superar empecilhos como esses (Bolsista ID B, 2015, p.29)

Neste recorte também pode-se perceber nos ditos inseguranças no desafio de se colocar na posição de professor e a procura por superação de dificuldades. Nos não-ditos talvez ainda exista a presença do Discurso Pedagógico nas cobranças do bolsista de ID quanto às exigências para se “tornar” professor. Será que o professor pode demonstrar nervosismo, insegurança? Não no DP.

Recorte Discursivo 6

Neste dia, como de costume, ao fazer os exercícios sobre transformação de unidades (radianos para π e vice-versa) nos chamavam para ajudar, na verdade, nos chamavam para ver se estava certo o que faziam. Na maioria das vezes é esse tipo de ajuda que eles pedem: ver se o que eles fizeram está certo ou então perguntam se o que eles entenderam tá certo. Geralmente há erros, mas não são erros quanto ao algoritmo e sim referente a conceitos básicos da Matemática como, por exemplo, operações com números inteiros e essa defasagem não está presente apenas no segundo ano, mas em todas as salas que já acompanhei durante os anos que estou no Pibid. (Bolsista ID E, 2017, p.24)

Neste recorte discursivo nos ditos: “para ver se estava certo o que faziam”, “é esse tipo de ajuda que eles pedem: ver se o que eles fizeram está certo”, desliza-se para os não-ditos: para pedir autorização sobre o que faziam, ver se o que fizeram era o esperado pelo professor, era o autorizado pelo professor. Nos discursos há a presença do Discurso Pedagógico: há a determinação do lugar do professor e do lugar do aluno. Há a marca de IB (IA(R)), conforme proposto por Orlandi (2011). No dito: “geralmente há erros”, percebe-se o não-dito: como são alunos, que não sabem, é comum aparecerem erros. Espera-se (“como de costume”) do aluno o “não saber” o “errar”. Aqui, importa também saber com lidar com os erros. O sujeito que foi interpelado pela ideologia propagada do DP precisa achar “rotas de fuga” para outros sentidos presentes nos erros.

Recorte Discursivo 7

Os alunos esquecem tudo que aprendem, não sabiam o sentido de área, apenas relatavam que é base vezes altura, mas o professor contornou a situação colocando para os alunos exemplos nas malhas quadriculadas (Bolsista ID A, 2014, p.23)

Recorte Discursivo 8

Mais uma vez fiquei triste ao ver que conceitos e definições que o professor havia dado e explicado a aulas atrás os alunos já não lembravam ou não sabiam usar mais, parece que para eles os assuntos são desconexos e que ao terminar um conteúdo nunca mais vão usá-lo. Outro fato do dia é o professor chama a atenção dos alunos e alguns acham que o professor está atrapalhando, pegando no pé, como se fosse o professor o “errado” na situação (Bolsista ID B, 2014, p.20).

Recorte Discursivo 9

Percebo em relação aos alunos que ajudei que eles têm dificuldade em interpretar o que a atividade pede, eles leem e não sabem o que tem que fazer. Um fato interessante é que o professor na correção faz o passo a passo sempre explicando, isso é importante, pois pode sanar quaisquer dúvidas que os alunos possam ter tido na resolução da atividade (Bolsista ID D, 2017, p.31-32).

Recorte Discursivo 10

Após esse momento, pedimos que eles distribuíssem as suas embarcações pelos quadrantes (tema também lembrado durante a explicação) do jogo, porém, eles ainda encontravam inúmeras dúvidas sobre as regras que havíamos passado pouco tempo antes. Ainda assim, o que mais me chamou a atenção foi que eles ainda apresentam uma dificuldade enorme em se situar no plano cartesiano, mesmo já tendo estudado essa matéria em anos anteriores. Eles confundiam os quadrantes, os eixos e as próprias coordenadas, e a maioria da turma só conseguiu iniciar o jogo com a ajuda individual dos pibidianos, que iam lembrando com eles as regras do jogo e as características e definições em relação ao plano cartesiano. No final da quinta aula, notei que eles já tinham se familiarizado bem mais com o jogo e o plano, porém, ainda assim, precisavam da nossa ajuda frequentemente (Bolsista ID F, 2017, p.13).

Nos recortes discursivos 7, 8, 9, como em outros encontrados nos portfólios dos bolsistas de ID, aparecem situações nas quais os alunos “não se lembram”, “esquecem”, “não sabem”, “têm dificuldade”. Estes ditos remetem aos não-ditos não só da incapacidade dos alunos que é um dos pontos do Discurso Pedagógico, mas também, em outros deslizos, os não-ditos podem nos fazer refletir sobre as questões de interesse.

Quais interesses os alunos podem ter em conteúdos formatados pelas razões do sistema, e não pelas razões de fato? A “motivação no sentido pedagógico”, como proposta por Orlandi (2011), dá conta de mascarar o interesse e a utilidade para estes sujeitos-alunos? Nos esquecimentos, na não aprendizagem, e em outros momentos de “silêncio” (Orlandi, 2010) quanto ao conteúdo apresentado pelo professor, os alunos podem estar “fugindo” ao que foi determinado pelo DP.

No recorte discursivo 10, também aparece a questão do “não saber”, do “não lembrar”, e novamente remete-se às questões do interesse, da utilidade, da motivação, da metalinguagem e do cientificismo que a escola em seu discurso prega. Se o jogo pode ser interessante, motivador, talvez a metalinguagem exigida e as regras podem torná-lo “difícil” ou “desinteressante” para os alunos.

Recorte Discursivo 11

Eis que algo inesperado aconteceu! Na última aula, ao “vigiar” os alunos, percebi que um aluno estava incomodado com a minha presença, pois ficava me procurando dentro da sala constantemente (Bolsista ID E, 2017, p.16).

Recorte Discursivo 12

Sendo assim, ... e eu auxiliamos na hora de vigiar a prova e, mais uma vez, um aluno foi pego colando, mas desta vez foi o próprio professor ... que viu (Bolsista ID E, 2017, p.20).

Nos recortes discursivos 11 e 12 há a presença da palavra “vigiar”: “vigiar os alunos”, “vigiar a prova”. Nestes ditos, com os deslizes que podem ser feitos, chega-se aos não-ditos já recorrentes nos discursos nas escolas de que é necessário nas atividades de avaliação “vigiar” os alunos e as provas para que não haja “cola”. O “vigiar” remete a uma atitude de atenção, de cobrança e, se algo acontecer de errado, de punição. O discurso propagado na escola é que, é necessário “vigiar” para que o aluno não consulte nada que lhe traga uma resposta para as questões apresentadas e caso ele o faça, precisa haver punição. Aqui pergunta-se: A avaliação escolar então é para “vigiar e punir”? Qual é o lugar da aprendizagem nestes tipos de avaliação?

Recorte Discursivo 13

Enfim, não sei se essa postura minha foi correta, mas foi uma alternativa de garantir que os alunos não fizessem algo incorreto e também penso que estava cumprindo o favor que o professor ... me pediu. Mas ao contar para alguns colegas sobre este ocorrido, fui taxada como “má”, pois fiquei ao lado do aluno até o final da aula, e sinceramente não foi essa a minha intenção, pois eu nem tinha certeza que o papel era realmente uma cola e também não podia o obrigar para me dar o papel. Mas enfim, fiquei refletindo sobre isso e ainda não cheguei a uma opinião concreta se fiz o correto ou não (Bolsista ID E, 2017, p.17).

Na continuidade do contexto do recorte discursivo 11, recorte discursivo 13, o bolsista de ID reflete sobre a situação. Tem dúvidas quanto à postura e classifica o que fez como “uma alternativa de garantir que os alunos não fizessem algo incorreto”. No discurso do sujeito há marcas do Discurso Pedagógico que considera necessário “garantir” que os alunos não façam algo que a escola considera que é “incorreto”, mesmo deixando nos ditos e não-ditos a incerteza da atitude tomada e a insegurança de como reagir a situação apresentada.

Recorte Discursivo 14

O aluno estava olhando no celular e quando percebeu que foi visto, tentou fingir que o celular estava na mochila enquanto segurava o mesmo na manga da blusa de frio, com isso o professor ... pediu que ele se retirasse e fosse para a sala da supervisão onde o mesmo continuou fazendo a prova. Fora isto, tudo ocorreu normalmente durante a prova, a não ser alguns cochichos os quais eram silenciados após eu chamar a atenção dos alunos (Bolsista ID E, 2017, p.21).

Na continuidade do contexto do recorte discursivo 12, recorte discursivo 14, o bolsista de ID expõe a atitude do aluno e a postura do professor. Neste contexto não questiona

a atitude do professor como questionou a própria atitude em situação semelhante. E conclui o episódio com uma afirmação que, analisando os ditos e não-ditos, pode ser traduzida no autoritarismo do Discurso Pedagógico:

1 - Ditoss...

Fora isto, tudo ocorreu normalmente durante a prova, a não ser alguns cochichos os quais eram silenciados após eu chamar a atenção dos alunos (Bolsista ID E, 2017, p.21).

2 - Deslizes...

Excluindo o episódio da cola, tudo ocorreu conforme a Escola (Instituição propagadora da ideologia que permite o Discurso Pedagógico) espera durante a prova, mesmo com alguns cochichos eles eram silenciados (calados, censurados) pelo sujeito que ocupava a posição de professor e tinha autoridade para colocar os alunos na posição que deveriam ficar: calados, censurados, reproduzindo o que havia sido autorizado pelo professor.

As situações de provas, avaliações em sala de aula são contexto nos quais o autoritarismo é bastante presente. Os sujeitos tentam fugir ao discurso perpetuado pela Instituição Escolar e não é permitido a eles, como sujeitos interpelados por essas ideologias, outros ditos e não ditos. Há algo que fala à revelia desses sujeitos.

Recorte Discursivo 15

Eu consegui me aprofundar ainda mais no GeoGebra e assim, conhecer outras possibilidades de utiliza-lo em sala de aula como um instrumento de auxílio na aprendizagem dos alunos, além disso, quando tomamos a frente e nos dispomos a transmitir um novo conhecimento a alguém, temos que nos preparar e superar nossos medos e inseguranças para conseguir responder as dúvidas e os questionamentos, e quem sabe, pouco a pouco, desenvolver uma relação de confiança e segurança no que estamos falando (Bolsista ID F, 2017, p.36-37)

Como no recorte discursivo 5, o sujeito que diz está impregnado das formações discursivas do DP. Neste discurso autoritário não é permitido ao professor ter “medo”, “inseguranças”, o não saber. Algumas fugas podem ser destacadas quando o sujeito em seus ditos e não-ditos apresenta sua predisposição em “aprofundar” o conhecimento e “conhecer outras possibilidades” para sua aprendizagem e dos alunos.

Recorte Discursivo 16

Nessa aula, acompanhando a explicação do conteúdo pelo professor, consegui entender como podemos demonstrar aos alunos essa parte da matéria, que para muitos é abstrata, de um modo relativamente simples, construindo o desenho até chegar nas relações trigonométricas, conectando as extremidades do conteúdo. Além disso, agrego ainda mais conteúdos, e novas formas de desenvolvê-los, a minha formação, fazendo com que eu reflita que ainda falta muita experiência e muita informação para me tornar um bom docente, porém as situações que vivencio no PIBID, ajudam a minimizar minhas inseguranças e ampliar meu “repertório” em sala de aula (Bolsista de ID F, 2017, p.38-39).

Como nos recortes 1,2 e 3, nesse (recorte discursivo 16) percebe-se momentos nos quais os bolsistas de ID demonstram

que estão vivenciando atividades em sala de aula, na Escola de Educação Básica, e aprendendo com esta vivência. Nos recortes anteriores os sujeitos destacam uma aprendizagem que aparentemente restringe-se ao conteúdo, neste recorte, o sujeito apresenta que também aprendeu o “como” trabalhar o conteúdo, a prática educativa. Ao mesmo tempo, não há fugas quanto às exigências para “tornar um bom docente” e não ter mais “inseguranças”. O DP está presente, e nele o professor tem que ser a autoridade legitimada pela escola. No DP o sujeito-professor não pode ter a imagem de um sujeito “humano”, que tem inseguranças, que não sabe tudo, que está em formação.

5 Conclusão

Pudemos perceber que o Pibid-Matemática tem oportunizado situações e vivências formativas significativas para os bolsistas de ID, nas quais eles refletem sobre o que foi vivenciado, sobre as práticas realizadas e observadas, sobre o comportamento de professores e alunos, sobre as relações presentes na escola. As reflexões quase sempre apresentam os desafios, inseguranças e também insucessos e sucessos daqueles que estão a aprender a ensinar. Nos portfólios analisados há registros destes momentos e das reflexões que são muito ricos em informações e detalhes para a formação docente.

Pelo viés da Análise do Discurso pudemos apontar algumas considerações durante a análise e outras que se seguem, sem com isto querer reduzir a importância do programa para os bolsistas de ID, o caráter formador de todo o processo vivenciado, e a relevância dos registros (reflexivos ou não) nos portfólios.

Por ora, neste gesto de interpretação do material, percebemos marcas do Discurso Pedagógico conforme proposto por Orlandi (2011) nos registros reflexivos analisados dos bolsistas de ID do Pibid-Matemática, e alguns momentos de fuga deste tipo de discurso. Como explicitado anteriormente isto não diminui a importância das vivências formativas, porém nos faz refletir sobre até que ponto a perpetuação deste tipo de discurso autoritário poderá influenciar a prática destes futuros professores. No entanto, por se tratar de registros fixados materialmente, estes portfólios podem ser o ponto de partida para que os conceitos e discussões aqui apresentados, bem como em Cunha (2017), produzam acontecimentos, como o reconhecimento das resistências, as hierarquias entre saber e fazer, e promovam a reconsideração dessas práticas no âmbito do processo formativo, com a preocupação de criar novos espaços para a autonomia na sala de aula.

A interpretação empreendida nos faz questionar a permanência de discursos que há muito são legitimados pela escola em meio a propostas concretas de ressignificação de Iniciação à Docência e pensar em alternativas de fuga dos discursos perpetuados para que não venham a influenciar as práticas docentes. Se os discursos observados ainda estão impregnados por formações ideológicas e discursivas autoritárias, conhecer as condições de produção e questionar os implícitos do DP podem ser alternativas para uma fuga.

Orlandi (2011, p.32-33) apresenta como forma de questionar os implícitos do DP, questionar as informações apresentadas “como dadas, predeterminadas”, explicitar a “articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo”, e exercitar a reversibilidade entre os interlocutores, deixando espaço para a “existência do ouvinte como sujeito”, com capacidade de discordância.

Em nossas palavras, o material coletado e analisado pode servir para releituras nas quais, de forma crítica, questione-se a perpetuação de discursos autoritários, propondo aos professores e aos alunos diálogos nos quais as condições de produção dos discursos sejam explicitadas e que não se fixem os lugares dos interlocutores, podendo ora serem ouvintes, ora serem locutores, ora assumirem a posição de professores, ora assumirem a posição de alunos, sem receios de insucesso na aprendizagem da prática docente.

Referências

- Cunha, C. F. (2007). Análise de discurso nos portfólios do Pibid/UNIFEI: marcas de reflexão e autoria. Itajubá: UNIFEI.
- Cunha, C.F., & Marcatto, F.S.F. (2017). Vestígios de Reflexão e Autoria nos Portfólios produzidos nas/pelas vivências do Pibid/UNIFEI. In 38ª Reunião Nacional da ANPed - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Luiz.
- D’ambrosio, U. (2015). Insubordinação criativa na educação e na pesquisa: das disciplinas à transdisciplinaridade. In: B.S. D’Ambrosio, & E.C. Lopes. Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- Marcatto, F. S. F. (2012). A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática. Rio Claro: Unesp.
- Nadal G. B., Alves P. L., & Papi G. S.O. (2004). Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Olhar de Professor, 7(2).
- Orlandi, E P. (2011). A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2005). Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- Orlandi, E. P. (2010). As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. Campinas: UNICAMP.
- Ponte, J.P., & Serrazina, L. (2004). Práticas profissionais dos professores de matemática. Quadrante, 13(2), 51-74.
- Ponte, J.P. (2012). Perspectivas teóricas no estudo das práticas profissionais dos professores de matemática. In Práticas de ensino de matemática: Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática, (pp.267-277). Lisboa: SPIEM.
- Silva, R.F., & Sá-Chaves, I. (2008). Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros. Interface Comunic., Saúde, Educ., 12(27), 721-734.
- Skovsmose, O. (2008). Desafios da reflexão em educação matemática crítica. Campinas: Papirus.