

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOFOIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA**

BIANCA BURCKAUSER CESCHI

**AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO PIBID ENTRE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA: POR QUE VOLTAR PARA A ESCOLA?**

FLORIANÓPOLIS, 2021

BIANCA BURCKAUSER CESCHI

**AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO PIBID ENTRE
ESTUDANTES DE LICENCIATURA: POR QUE VOLTAR PARA A ESCOLA?**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais. Sob orientação do Professor Antonio Alberto Brunetta

FLORIANÓPOLIS, 2021

Ficha de identificação da obra

Ficha de identificação da obra

A ficha de identificação é elaborada pelo próprio autor.

Orientações em:

<http://portalbu.ufsc.br/ficha>

Bianca Burckauer Ceschi

As experiências na Educação Básica e no Pibid entre estudantes de licenciatura em Ciências Sociais: por que voltar para a escola?

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “Licenciatura em Ciências Sociais” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Florianópolis, 20 de maio de 2021.



Documento assinado digitalmente
Leticia Maria Costa da Nobrega Cesarino
Data: 24/05/2021 16:29:59-0300
CPF: 046.352.526-47
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Leticia Maria Costa da Nóbrega Cesarino, Dr^a.
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:



Documento assinado digitalmente
ANTONIO ALBERTO BRUNETTA
Data: 21/05/2021 13:52:14-0300
CPF: 248.148.348-02
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Antonio Alberto Brunetta, Dr.
Orientador(a)
CED/UFSC



Documento assinado digitalmente
Eduardo Vilar Bonaldi
Data: 21/05/2021 18:57:28-0300
CPF: 310.948.108-19
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Eduardo Vilar Bonaldi, Dr.
Avaliador
CFH/UFSC



Documento assinado digitalmente
Karen Christine Rechia
Data: 23/05/2021 22:10:53-0300
CPF: 723.466.209-04
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^a. Karen Christine Rechia, Dr^a.
Avaliadora
CA/CED/UFSC

Há pessoas que nunca teriam se apaixonado se nunca tivessem ouvido falar de amor. (La Rochefoucau, s/a apud Le Breton, 2017).

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos são tantos, e devo começar por minha base principal: às minhas mães e aos meus pais, toda a gratidão do mundo pelo apoio que tive desde o início da graduação. Obrigada por me incentivarem à coragem de seguir meus projetos e sonhos e por me ensinarem sobre o amor.

Agradeço também à todes que contribuíram na minha trajetória acadêmica, sejam os professores e professoras do curso, sejam colegas, amigos e aliades os quais compartilhei a caminhada. Um agradecimento especial à um grande aliado do curso, Vinicius, que esteve comigo nos momentos mais desafiadores da graduação e nos momentos mais inusitados da vida.

Aos meus ex colegas do PIBID, pelos aprendizados que construímos em conjunto, no "chão da escola". E por terem contribuído de modo muito importante para a construção desta pesquisa.

E por último, jamais em ordem de importância, deixo um agradecimento muito especial ao meu orientador Alberto Brunetta pelo incentivo, pela parceria, pela poesia e pela dedicação do seu escasso tempo ao meu projeto de pesquisa.

RESUMO

Resumo

Quando olhamos para o cenário da Educação Básica pública do país, tanto em termos de qualidade de ensino quanto de trabalho docente, terminamos com algumas inquietações: de um lado, ainda com altos índices de evasão escolar, estando essa porcentagem concentrada nos anos finais da Educação Básica, somados a uma lenta caminhada à melhoria de desempenho prevista por órgãos fiscalizadores da efetividade dessas políticas; de outro, as precárias condições de trabalho docente, implicadas na desvalorização de sua atuação na escola, em se pensando na estrutura dessa instituição e no piso salarial, bem como na preocupação com o processo de formação inicial e continuada desses profissionais. De modo geral, decrescem os incentivos da profissão/exercício/atuação docente no país. À luz disso, a curiosidade queda sobre o que fortalece/alimenta a escolha desses futuros profissionais na sua própria experiência de formação, quando entram em contato com todas as intempéries e temperos citados inicialmente. O caminho escolhido foi o da memória afetiva. Neste sentido, a presente investigação intenta, através da troca de cartas com bolsistas que participaram entre os anos de 2016 e 2018 do subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Ciências Sociais, compreender a relação da memória da formação básica desses bolsistas no seu processo de formação docente, de modo a poder significar o papel dos afetos da formação inicial de professores e a contribuição do PIBID nesse processo.

Palavras chave: Formação de professores; PIBID; Educação Básica; Memória; Afetos.

ABSTRACT

Resumo

When we look at the public basic education scenario in the country, both in terms of teaching quality and teaching work, we end with some concerns: on the one hand, still with high school dropout rates, this percentage being concentrated in the final years of Education Basic, added to a slow progress to the performance improvement foreseen by inspection bodies of the effectiveness of these policies; on the other hand, the precarious conditions of teaching work, implied in the devaluation of their performance at school, in thinking about the structure of this institution and in the salary floor, as well as in the concern with the process of initial and continuous training of these professionals. In general, the incentives of the profession / exercise / teaching activity in the country decrease. In light of this, curiosity falls on what strengthens / feeds the choice of these future professionals in their own training experience, when they come into contact with all the weather and spices mentioned above. The path chosen was that of affective memory. In this sense, the present investigation intends, through the exchange of letters with scholarship holders who participated between the years 2016 and 2018 of the subproject Institutional Program of Initiation to Teaching Grants (PIBID) of the Social Sciences course, to understand the relationship of the training memory basic knowledge of these fellows in their teacher training process, in order to be able to signify the role of the affects of initial teacher training and the contribution of PIBID in that process

Keywords: Teacher training; PIBID; Basic education; Memory; Affections.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 A GUIA DE UMA METODOLOGIA.....	18
3 APONTAMENTOS SOBRE O PIBID	23
3.1 A proposta institucional do PIBID	23
3.2 O PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC.....	26
3.3 A produção acadêmica sobre o PIBID	31
4 MEMÓRIA E AFETOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	36
5 MEMÓRIA DE AFETOS NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL: O QUE DIZEM OS PIBIDIANOS (DO SENTIR-SE AFETADO AO SABER-SE AFETIVO).....	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS	56
APÊNDICE	59
MODELO DE CARTA CONVITE À PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, ENVIADA INDIVIDUALMENTE AOS EX-BOLSISTA DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS (2016- 2018).....	59
ANEXOS.....	61

APRESENTAÇÃO

Havia estudado a semana inteira para aquele momento, que duraria cerca de uma hora e quarenta minutos, e ainda assim não me sentia bem preparada. No caminho, dividindo carona com a minha dupla no Projeto PIBID, compartilhava meus anseios de iniciante – e ela, já iniciada há algum tempo, me incentivava a ter tranquilidade. Além das novidades de um novo papel a ocupar – esse de professora em formação, o campo de atuação também se desvendava como algo novo: seria meu primeiro contato real com a escola pública.

A cada cenário, podia me transportar para a memória de um corpo que cresceu obedecendo as ordens do espaço escolar e a quem as assegurava. Naquele momento, quando *bateu* o sinal, meu movimento pareceu antigo – caminhei, sentido à sala, pelos corredores que já conhecia de um outro tempo, mas quando entrei, não me confundi e não me escondi entre as diversas carteiras espalhadas pelo quadrado. Ali onde estava, todos e todas conseguiam me ver.

É como se tivesse sido ontem o meu primeiro dia na escola enquanto bolsista do PIBID. A cada lembrança experimentada enquanto futura professora, colocando em xeque (e em choque) a lembrança de ser aluna, o corpo ainda treme, de agonia ou alegria. Afinal, são no mínimo treze anos que uma estudante vive (se consegue¹) dentro da escola e as regras dessa instituição são capazes de delimitar o contorno dos corpos, condicionando seu modo de agir. E foi somente na experiência de retornar para a escola que fui exposta às rígidas estruturas impressas no meu corpo, as quais nem imaginava ainda carregar.

Foi em maio de 2016 quando iniciei esse cadenciado retorno à educação básica. Até então, meu conhecimento sobre o PIBID se desenhava na experiência relatada de uma colega do curso. Nesta época, havia mais de um semestre que vinha me inserindo em espaços educativos, práticos e teóricos, com ênfase na educação infantil – belíssima experiência a qual me enredei como estagiária não obrigatória no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) da UFSC.

Tendo sido o NDI o primeiro espaço a abraçar meu retorno para a escola, não mais como aluna *básica*, mas agora *graduanda*, como uma professora/mediadora/educadora em formação, tive a possibilidade de reconstruir meu olhar acerca dos mecanismos de

¹ Não por forças individuais relacionadas à uma ideia de mérito ou dom, mas por ordens estruturais e estruturantes.

socialização da infância, aprendendo outras concepções de ensino/aprendizagem em relação à construção do que se entende por criança.

Experimentando cotidianamente a desnaturalização das relações na educação infantil, pude reconfigurar, na memória, a experiência da minha própria infância. Isso, somado ao suporte teórico que o curso de Ciências Sociais permite, me fez sentir, logo no início da graduação, que quanto mais habilitados à abstração, à desnaturalização e à autorreflexão, mais democráticos e talvez mais livres seriam os processos de subjetivação na nossa relação com o outro, isto é, nos nossos processos educativos.

Quando fui contemplada com a bolsa PIBID e optei por substituir a “infância” pela “adolescência” enquanto temas de pesquisa, o processo de reelaboração dos sentimentos se mostrou ainda mais intenso: tendo saído do olhar mais abaixo (no sentido de estatura – em menção à Educação Infantil) ao olhar um pouco mais acima do nariz (ainda no sentido de estatura – em menção aos espichados adolescentes do Ensino Médio). Ali, no Ensino Médio de uma escola Estadual de Santa Catarina, o espaço do aprendizado e das (re)descobertas da estrutura escolar se desenhava numa iminente inquietação, cuja origem atribuo aos sentimentos relacionados ao momento de consumação de uma etapa importante – isto é, a conclusão da Educação Básica, diploma tão essencial e difícil de se obter quando olhamos para uma sociedade profundamente desigual e classista.

A inquietação que revivi ao participar do PIBID, progressivamente, adquiriu significado mais amplo. Passei a reconhecer problemas como a evasão escolar, impasses disciplinares, analfabetismo funcional no terceiro ano do Ensino Médio, entre outras questões que a mim se revelaram e ampliaram minha percepção da condição da escola pública, forjando uma noção também ampliada de responsabilidade do fazer docente e do fazer sociológico. Desse modo, as dúvidas se impuseram: como fazer Sociologia na escola? Para que a Sociologia na escola? e, não menos importante, como desde a Sociologia se pode perceber a escola? Com essas perguntas, foram se esboçando também os possíveis alcances de atuação do professor, e as preocupações iniciais que dão contorno a esta pesquisa.

Lembro-me que o aspecto escolar que mais diretamente me afetava dizia respeito a questão do tempo. Enquanto aluna da educação básica, minha percepção do tempo dizia que a escola o consumia demais; após minha experiência no projeto PIBID passei a perceber, enquanto professora em formação, que muito do que falta para a consolidação

de uma boa experiência de formação educacional é exatamente o tempo, mas ter mais tempo.

Tempo de (re)planejar, tempo de falar, tempo de (res)pirar, tempo de pesquisar - falta tempo para pensar, para amadurecer percepções e aprendizados, para reelaborar afetos e “desafetos”. Os futuros e futuras professoras, apesar dos desafios cotidianos dessa condição, acrescidos pelos desafios da precariedade do ambiente escolar do sistema público (e de um cenário geral da educação), persistem, no entanto, no empenho da sua formação nesse ofício.

Essas inquietações, propiciadas no âmbito do PIBID, me levaram a perceber com maior evidência a indefinição do tempo da Sociologia na escola, sempre as voltas de buscar maior visibilidade e reconhecimento no campo educacional. Neste sentido, enquanto futura cientista social e professora de Sociologia, o desafio deveria caminhar principalmente na manutenção e ampliação dessa disciplina na escola. Afinal, assegurar a integridade de um campo do saber eminentemente crítico e analítico dentro de um espaço extremamente normativo garantiria, no mínimo, um deslocamento, uma desnaturalização, uma reflexão crítica acerca de suas dinâmicas. Dinâmicas essas vinculadas às temporalidades da escola – de seu ritmo e sua cadencia, visto que “ter tempo” é também “ter tempo para lembrar”.

Segundo Larrosa, em seus “escritos sobre a experiência” (2017), a educação é o lugar no qual decidimos se amamos o mundo o bastante a ponto de assumir tamanha responsabilidade por ele a fim de sua transformação. No âmbito desse processo, mora a construção da responsabilidade de, através dos instrumentos sociológicos, incentivar que a escola pense sobre suas práticas. E nesse ínterim não nos deixamos segmentar, pelo contrário, nos tornamos necessariamente parte do processo de crítica de nossa própria prática. Neste sentido, a formação inicial de professores, processo tão rigoroso quanto afetivo, está povoada de vida, de movimento, de pessoas, e de experiências que atravessam a presença imediata.

As próprias memórias escolares dos professores em formação se constituem em substrato de grande relevância para esse processo. Nessas memórias os afetos se apresentam como parâmetros daquilo que será possível construir nas práticas dos novos professores no sentido da alteridade, do reconhecimento, mas também no sentido da violência e da reificação do outro.

Falar sobre essas memórias afetivas é trazer à tona a reflexão sobre essa responsabilidade – sobre esse compromisso “existencial”, como propõe Larrosa nos seus

escritos sobre o ofício de professor, ao abordar a questão do amor e da fé. Aqui, o amor pode ser colocado como um estado de ânimo ou “[...] uma disposição afetiva que abre ou dá ao mundo[...].” (p.101). É algo que alimenta e se alimenta da fé, da profissão de fé (LARROSA, 2018)

E também poderíamos começar dizendo que a proposta de conversar sobre a fé (e o amor) do professor, não tem nada a ver, em absoluto, com um tipo de retorno à religião [...] mas sim com ensaiar como poderia funcionar o apelo de um certo compromisso existencial que possa se contrapor, talvez, à decepção, ao cinismo, à desmotivação e ao enfraquecimento geral da existência nesses tempos incrédulos e também, seguramente, à crescente indiferença, à falta de responsabilidade e compromisso que está se instalando nos professores “profissionalizados”, na medida em que seu trabalho vai sendo despojado de toda dimensão existencial (LARROSA, 2018, p.113) .

Pelo exposto é que se justifica o interesse desta pesquisa em questionar: por onde caminham os afetos no processo de formação inicial de professores e professoras quando inseridos na dinâmica escolar, tendo por base a memória sobre a experiência do PIBID. Como e quais memórias são mobilizadas por licenciandos e licenciandas quando da oportunidade de experimentarem pela primeira vez sua socialização na profissão docente?

As respostas às perguntas apresentadas acima pretendem ser respondidas nesta pesquisa para favorecer uma compreensão sobre a questão essencial: afinal, por que voltar para a escola?

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem a sua inspiração inicial na prática enquanto bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID, subprojeto de Ciências Sociais, e em uma conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada em Julho de 2001, intitulada Notas sobre a experiência e o saber de experiência, de Jorge Larrosa. O professor da Universidade de Barcelona propõe reflexões para pensarmos a educação aquém dos pares ciência/técnica e teoria/prática, dicotomia já bem conhecida nas discussões sobre o ensino. Ao trazer a educação do ponto de vista da experiência/sentido, pretende explorar outra possibilidade “[...] mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista)”. (LARROSA, 2002, p. 20).

Neste sentido, propõe novas possibilidades de palavras para pensarmos a educação tal qual a compreendemos na sociedade moderna, colocando em xeque a velocidade dos acontecimentos, a grande quantidade de informação, a obsessão pela posse da opinião e os conceitos de “aprendizagem” que acabam por excluir uma visão mais ampla dos processos educacionais - mais “profissionalizados”, menos “humanizados”. Larrosa aproxima, portanto, as noções de memória e afeto implicadas nos conceitos de experiência/sentido, ampliando, assim, nosso repertório a fim de tecer novos caminhos nas reflexões acerca dos sentidos da educação, da escola e do ofício de professor.

Partindo para outras publicações do autor, mais especificamente as obras “Esperando não se sabe o que. Sobre o ofício de professor” (LARROSA, 2018) e “P de professor” (LARROSA; RECHIA, 2018), é possível acessar maiores discussões acerca do ofício da docência, no que tange à sua prática e o sentido que essa prática imprime ou pode imprimir no cotidiano do professor. Foi quando a ideia de dialogar com as experiências proporcionadas pelo PIBID se consolidou.

Há uma noção de responsabilidade para com o mundo que se traduz no sentimento de amor, no caminho de um compromisso existencial com a prática docente. Esse amor, em relação ao ofício, é trazido pela perspectiva do autor enquanto algo que se reconhece após certa passagem do tempo, com as experiências. E a proposta desta pesquisa é que esse amor possa ser explorado já desde os primórdios da formação docente, trazendo reconhecimento à importância da maturação ou conscientização desse afeto em relação ao ofício e em relação ao mundo.

A noção de maturação e reconhecimento desse afeto segue em uma perspectiva crítica da formação, onde se entende a importância do tempo e da exposição do professor às dinâmicas escolares para que se possa trabalhar com melhor qualidade sobre a transformação da realidade. Neste sentido, estamos nos contrapondo à perspectiva de uma educação mercantilizada, a qual “afasta nossas mãos do mundo” por enchê-las de instrumentos com o intuito de uma otimização das relações de ensino/aprendizagem – otimização que não deixa tempo para a consolidação de uma memória afetiva, por exemplo.

Nesta pesquisa, a relação com o tempo que se infere na noção desse “amor” de Larrosa, que só ganha corpo com a experiência, se relaciona com o tempo da formação inicial desse sujeito – permitindo refletir que a formação do professor começa já nas suas experiências enquanto aluno da Educação Básica. Para falar das experiências passadas, tão caras ao entendimento de sua reelaboração no presente, nos apoiamos em Eclea Bosi (1936-2017) e sua gloriosa contribuição para as Ciências Sociais com seus estudos acerca da Memória.

Ainda, todos os caminhos esboçados acima estão sob o contexto de um cenário de atuação fragilizado, onde se lida com índices relevantes de evasão escolar, de exclusão social, de desvios de verbas públicas, de má gestão e, sobretudo, de uma política de desmonte da educação pública. Existe uma lenta caminhada à melhoria de desempenho da instituição como um todo, e seria razoável se a solução não viesse de uma perspectiva mercantilizada da educação, mas de uma perspectiva ética, humana e crítica.

Isto posto, pensou-se na organização desta pesquisa em 5 capítulos, além da Apresentação e das Considerações Finais. No capítulo 2, intitulado “À guisa de uma metodologia”, apresento o procedimento escolhido para a comunicação com os interlocutores. Pensando na relação do Tempo e da Memória, a velocidade dos acontecimentos pode inibir a conexão significativa entre os mesmos, dificultando a consolidação da memória (do acontecimento que rapidamente é substituído por outro) (LARROSA,2002). Neste sentido, o método das cartas escritas à mão foi escolhido com a intenção de frear o tempo, de resgatar as memórias escolares do registro manual e, portanto, de proporcionar a experiência anacrônica em relação ao afeto. Faço uma breve apresentação da institucionalização dos estudos epistolares no Brasil e seu crescimento na área das Ciências Humanas.

No capítulo 3 intitulado “Apontamentos sobre o PIBID”, temos os subcapítulos “A proposta institucional do PIBID” onde contextualizamos o surgimento do Programa,

em 2007, enquanto resultado de inúmeras movimentações políticas nacionais e internacionais que vinham se desenhando desde a redemocratização do país. Neste contexto, há uma maior atenção para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à promoção da melhoria e do acesso à educação, tendo em vista que o desenvolvimento econômico tem seu peso proporcional ao desenvolvimento educacional de um país. A Lei nº11.502/2007 (BRASIL) atribui à CAPES a responsabilidade de subsidiar o Ministério da Educação no suporte à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Neste contexto, nasce o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID.

Ainda no capítulo 3, o subcapítulo “O PIBID no curso de Ciências Sociais da UFSC” traz a caracterização dos projetos ocorridos entre 2009 a 2013 e entre 2014 a 2018, expondo sobre a sua gestão, suas atividades desenvolvidas e seus objetivos.

No último subcapítulo, “A produção acadêmica sobre o PIBID”, temos uma revisão bibliográfica realizada no portal de Periódicos CAPES a fim de caracterizar, de modo geral, o espaço que se encontra para as produções acadêmicas sobre o PIBID das Ciências Sociais que traga discussões em relação à experiência. O propósito é tornar evidente como o espaço de formação no PIBID tem refletido em uma nova concepção da produção do conhecimento docente. Fica evidente, a partir dos resultados obtidos, que as produções do PIBID Ciências Sociais, dentro da plataforma de dados da CAPES, ainda não se fazem tão expressivas. No entanto, podemos inferir, a partir dos trabalhos encontrados, que a maioria dos trabalhos se incluem no tema da discussão entre teoria e prática, que pondera a noção de conquistas e desafios do ensino.

No capítulo 4, “Memória e afeto na formação de professores” temos a contextualização da “virada afetiva” no campo da teoria social, reflexo das profundas transformações políticas da segunda metade do século XX. As décadas de 60 e 70 foram marcadas por uma atenção aos processos subjetivos no entendimento da objetividade do mundo social. A teoria feminista e a teoria *queer* nos Estados Unidos foram os principais precursores desta virada. Bem como a crítica pós-colonial. Após essa introdução, caracteriza-se o afeto a partir da noção de emoção enquanto uma linguagem que confere reconhecimento entre os indivíduos, em Didi-Hubermann (2013) e Le Breton (2017). A luz do conjunto complexo de proposições que se relacionam em um *continuum* da experiência – afetos, paixões, emoções, sentimentos, o capítulo segue na caracterização do afeto, a partir das ideias de “estados de ânimo” e de “amor” em Jorge Larrosa e Karen Rechia, problematizando a noção da marginalização dos afetos na educação, bem como

das potências de seu reconhecimento enquanto uma responsabilidade para com o mundo. Ainda, a Memória é caracterizada a partir de Eleia Bosi enquanto um “tempo vivo”, que quando incitada pelo presente, está sujeita à constante resignificação. Ainda, atribui-se à memória revisitada através da narrativa uma função curativa.

“Memória de afetos na experiência educacional: o que dizem os pibidianos” é o capítulo 5, que faz o investimento analítico sobre os afetos e as memórias das cartas dos interlocutores da pesquisa. Neste capítulo, apresento um relato sobre a experiência do convite aos ex pibidianos à pesquisa e, em seguida, remonto trechos de suas cartas que dialogam diretamente com as categorias citadas. Esboço a discussão da escrita manual em sua relação com o produtivismo para pontuar a questão da dificuldade da escrita da carta e da elaboração das memórias nessa configuração. O caminho da discussão se dá a partir da noção geral que temos nas cartas: uma narrativa que pontua a experiência a partir da consciência das dificuldades e desafios da escola - as dificuldades, por sua vez, dialogando com alguns afetos de desânimo ou medo, e os desafios dialogando com o desejo de transformação dessa realidade. Os afetos positivos estão esboçados enquanto propulsores da experiência assim como os afetos negativos. É onde alcançamos a ideia de amor em Larrosa, enquanto um afeto que trata da responsabilidade para com o mundo e com as próximas gerações.

2 A GUIA DE UMA METODOLOGIA

Parece não haver nada mais conveniente, em tempos de distanciamento social², que a escolha de um instrumento projetado para transbordar distâncias. Estamos circundados de possibilidades tecnológicas que permitem expandir nossa comunicação, de tal modo a sermos ouvidos sem que haja um deslocamento do corpo. São vídeos, áudios, e-mails ou pequenas mensagens escritas e entregues em uma plataforma para conversas instantâneas, por exemplo.

Tamanha vulgarização do registro digital abre pouco espaço para a construção de uma memória afetiva – a efemeridade acaba sendo um impeditivo desta manifestação. Tempo é necessário para a criação da memória. Tendo isso em vista, optamos por utilizar como instrumento desta pesquisa uma tecnologia que exige mais tempo - a carta escrita à mão. Temos que seu processo de elaboração demanda outro tipo de interação que não somente a facilidade de bater ou apagar palavras digitais sem qualquer dificuldade ou vestígio. É preciso pouco mais de tempo para sua feitura, por isso está mais afeita à memória e ao afeto.

Foi, ainda, ao final do século passado que os arquivos de cartas e correspondências, principalmente as de cunho pessoal, ganharam força e tendência metodológica no Brasil³. A riqueza das narrativas biográficas dessas cartas, em termos de referências sócio históricas, vem sendo explorada por uma parte das pesquisas nas Ciências Humanas, tendo sido institucionalizada enquanto epistolografia ou estudo das práticas epistolares. Temos como exemplo os trabalhos “Na Plataforma do Escrito: Cartas entre Professoras” de Maria Teresa Santos Cunha (2008); “Epistolografia Machadiana” de Marcos Antonio de Moraes (2010), ou ainda “Saudades: um Estudo de Cartas Escritas por Alunos de uma Classe do Quarto Ano Primário Desejando Melhoras a um Colega”, misto de ensaio, conto, poesia e filosofia de Lydia Davis, em seu livro *Tipos de Perturbação* (2013).

A proposta aqui, no entanto, não é a de somente fazer as devidas análises sócio culturais desses documentos, mas também, e talvez em maior importância, a proposta de confecção dessas cartas. Querendo explorar os caminhos da memória e do afeto, nos parece pertinente a carta como instrumento de reavivamento da memória de professores em formação, considerando a possibilidade de uma maior exposição à memória através

² Conceito ressurgido em 2020 para caracterizar as medidas de controle e contenção do avanço do Covid-19 em um contexto de pandemia.

³ <https://revistapesquisa.fapesp.br/metodologia-epistolar/> *

da escrita. Não necessariamente pela qualidade da escrita ou pela quantidade de informação colocada, mas também pela condição provocada no seu ato. “Escrever (...) é um processo complexo que articula os aspectos eminentemente pessoais, que são a representação, a memória, a afetividade, o imaginário [...]” (JOLIBERTE, 1994 apud. NETTO et al., 2012).

À luz disso, propusemos que os bolsistas participantes a escrevessem à mão, com a intenção de fomentar a memória, visto que a própria escrita caligráfica com a finalidade de postagem já se mostra, em certa medida, alheio à forma de comunicação predominante no tempo presente. A experiência da carta enquanto prática anacrônica e a experiência do conteúdo da carta, poderá facilitar a reelaboração da memória, à medida que o próprio tempo dispendido para a sua confecção possui outra cadência. Aqui, por razões práticas e de segurança⁴ a postagem da carta para a pesquisadora será opcional para os interlocutores da pesquisa, os quais poderão simplesmente fotografar a carta escrita à mão e enviá-la por correio eletrônico ou por algum outro meio digital.

A escolha da carta enquanto instrumento desta pesquisa flerta com a noção de estetização da escrita acadêmica, como sugerem Moraes e Castro (2018) ao trazerem questionamentos sobre a razão prática da produção estética e artística nas Ciências Humanas. A preocupação estética surge da necessidade de pensar a construção do saber por caminhos mais arejados, potentes e criativos. Caminhos que permitem negociar os sentidos de uma sentença como se negocia o movimento de dois corpos desconhecidos que compartilham uma dança.

Reconheço que a maioria dos caminhos desta pesquisa não atuam significativamente sobre a preocupação estética. Podemos dizer que as cartas, no contexto deste trabalho, atendem o propósito equivalente ao de uma entrevista. Mas justamente a sua forma de interação com os interlocutores e interlocutoras pretende possibilitar à sua produção “[...] um sentido ao mesmo tempo objetivo e subjetivo, coloquial e formal, prosaico e poético” (MORAES; CASTRO, 2018, p. 9).

Quando Maria Teresa Santos Cunha sugere que “Trocar cartas, corresponder-se, escrever para alguém são formas de se expor [...]” (2013, p. 5), há vinculação imediata com as palavras de Larrosa (2002) ao falar sobre *o sujeito da experiência* enquanto alguém que se “ex-põe”. E seria a exposição uma aliada da experiência do saber, e não a posição, “o-posição”, proposição ou imposição (LARROSA, 2002). Nesse sentido, o

⁴ Tendo em vista as recomendações de isolamento.

saber parece se afirmar quando mergulhado de todas as percepções que o corpo dispõe com nossa exposição ao mundo. Assim, considerando que esta pesquisa pretende identificar a relevância dos afetos na experiência de professores em formação, a coleta dos depoimentos e a representação destes no texto resultante da pesquisa constitui-se em um meio que conceda esse espaço mais próximo do literário e da corporalidade.

Destacamos ainda que por maior que seja o tom intimista (e até mesmo essencialista) que a produção de uma carta pode carregar, encontramos uma fragilidade típica de qualquer comunicação. Segundo Charaudeau (2001 apud. LIMA, 2010) o espaço de fala (seja oral ou escrito) prevê uma estratégia discursiva traduzida enquanto o desejo de uma performance. Nessa performance, por sua vez, as “expectativas de significação” operam enquanto guia de uma expressão manipulada para que se entenda o que se está dizendo (“interpretar como se sugere”). Portanto, essa performance está relacionada ao interlocutor, ao destinatário desta carta.

No contexto desta pesquisa, teremos como destinatário da carta o professor ou a professora que o bolsista teve como supervisor no PIBID. No entanto, esse destinatário principal não pretende ser identificado, sendo este somente a interface do segundo e do terceiro destinatário, isto é, da pesquisadora e do próprio bolsista, ou até mesmo de outro interlocutor quando da experiência no PIBID. A escolha tem como referência mais uma vez Larrosa, desta vez com Karen Rechia em seu livro “P de Professor”, quando da inferência da condição de afeto na existência do docente através da palavra amor (LARROSA; RECHIA, 2018).

O diálogo entre Karen e Larrosa (2018) no capítulo intitulado “Amor”, o afeto em questão, no contexto da educação, é apresentado enquanto algo que se adquire ao longo do tempo. E segundo referências arendtianas, o professor traz à tona a ideia de “amor ao mundo” para inflexionar acerca dessa condição de afeto. Se, na escola, o mundo é apresentado em forma de matéria, o professor então ama sua matéria, pois no contexto da escola, é como ele se insere.

A memória dos bolsistas que buscamos instigar por aqui, são aquelas que foram aguçadas na sua experiência de voltar para a escola na ocupação desse novo espaço – o de professor em formação. A escolha do método vem no sentido da maturação dos afetos experimentados e memorizados pelo corpo no espaço escolar. Vem também no sentido de ativar uma memória do corpo tão cara à escola: a escrita, as anotações, tudo à mão. Quais memórias foram beliscadas, quais afetos foram reencontrados ou ressignificados, quais atitudes ativaram confortos ou desconfortos gerados pelo espaço, pela turma, pelos

sinais que marcam os intervalos, pelo *habitus* escolar em geral. “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e ideias de hoje e as experiências do passado” (BOSI, 1979, p. 20).

Para além do trabalho com a estética e com as narrativas contidas de experiência e memória, a pesquisa com a carta objetiva uma possibilidade metodológica para a compreensão sociológica da sensibilidade do processo de formação docente. Ela pretende tirar o afeto da clandestinidade, tirá-lo da zona da romantização. Falar de afeto não é distorcer nenhuma crítica à realidade escolar, muito pelo contrário: é aprender a se envolver com a realidade, tocá-la, entender sua engrenagem, ser sua engrenagem.

A escolha dos interlocutores para essa pesquisa buscou ser coesa com os próprios caminhos metodológicos. Depois de pensar que os bolsistas atuais poderiam trazer uma memória mais *atual*, ou de que os bolsistas egressos também poderiam ser uma boa escolha, a opção que pareceu mais equilibrada foi a de retomar o contato com a turma de bolsistas a qual fiz parte – de 2016 a 2018.

Assim, inspirada na base principal da metodologia escolhida por Ecléia Bosi em seu trabalho “Memória e Sociedade: lembrança de velhos”, o vínculo de amizade e confiança com os *recordadores* “[...] não resulta apenas uma simpatia espontânea [...], mas resulta de um amadurecimento de quem deseja compreender a própria vida revelada do sujeito” (BOSI, 1979, p. 1). Sua perspectiva do trabalho de pesquisa enquanto um compromisso afetivo aqui se torna considerável em dose dupla – tanto pelo método quanto pelo objeto. Dessa maneira, a categoria memória se mostra adequada para estudar os afetos no processo de formação de professores, visto que a interpretação do passado influencia na compreensão sobre o presente e sobre as projeções do futuro, de tal modo que a narrativa elaborada atribui sentido ao vivido e constitui-se em um recurso importante para poder identificar os afetos mobilizados nas histórias contadas.

Houve a intenção de fazer o convite para a pesquisa através de cartas manuais, no entanto, por questões relativas ao tempo e cronograma, o convite acabou sendo feito de forma individual, através de uma plataforma digital. Das doze pessoas contatadas, oito responderam positivamente, demonstrando seu interesse em contribuir. Em quase todas as conversas, houve a necessidade de complementar a mensagem para tirar alguma dúvida. Foi o caso de colocar ênfase na palavra afeto enquanto não somente algo positivo e bonito. É a romantização do próprio conceito.

Como aqui o afeto apareceu enquanto algo relacionado ao amor à experiência no PIBID, me permiti retomar às ideias de Larrosa quando remonta sobre os caminhos da

palavra Amor com a palavra *amateur* e diletante, que tem a ver com o deleite. Criar obras *per dilettazione* era uma crítica e um protesto contra a condição servil das artes aos interesses exteriores na Itália renascentista. Mais tarde, na França, *amateur* não se aplicava somente às artes, mas a qualquer atividade empenhada sem a condição servil. E então, com o surgimento das escolas profissionais de arte, o artista foi dividido entre douto e ignorante. Entre o *professori* e o “diletante”. Com a crescente profissionalização, as palavras relacionadas ao deleite passaram a ser utilizadas de modo pejorativo, para designar justamente a falta de saber profissional. Por isso utilizamos a palavra *amador* quando vamos nos referir a algo superficial ou lúdico demais. “Talvez o pior inimigo do professor *amateur* seja o professor “profissional” (LARROSA, 2018, p.41). E a essa superficialidade não cabe à realidade da escola, com toda sua demanda estrutural e pedagógica. Aqui temos uma das possibilidades da marginalização dos afetos nos debates acadêmicos, além daqueles relacionados aos desafios dessa realidade.

3 APONTAMENTOS SOBRE O PIBID

3.1 A proposta institucional do PIBID

Enquanto resultado de inúmeras movimentações políticas, nacionais e internacionais, bem como de demandas estatísticas e sociais, decantadas de um cenário educacional brasileiro pouco estruturado e nada valorizado, *nasce* a obrigação governamental para a construção e implementação de estratégias que beneficiariam e reverberariam na melhoria de um dos segmentos mais importantes para o *desenvolvimento humano* de uma sociedade – a educação. À luz de um crescente desinteresse ao retorno para a Educação Básica, bem como o expressivo número de docentes sem ensino superior ou sem formação específica - consequência de todo o desinteresse na formação de professores, temos a necessidade da criação de órgãos públicos federais responsáveis pela articulação de emergentes políticas de incentivo à essa formação.

É certo que o contexto político vinha se desenhando num caminho provável para maior atenção à formação de professores. Desde a década de 90, no desenrolar da redemocratização do país, o olhar tende a ficar mais atento para a dimensão social das políticas, principalmente no que diz respeito ao atendimento de demandas sociais como a inclusão. Nesse momento global de fomento da reabertura política, somos também banhados pelo espírito da competitividade, a qual está relacionada à dimensão econômica, como nos traz Sobral (2000) apud. Mário Bispo dos Santos (2017). Ambas as dimensões citadas contribuem para um cenário mais favorável à preocupação com a qualidade do ensino básico e superior e com o seu acesso (SANTOS, 2017), uma vez que o desenvolvimento econômico de um país seria emergência de um ensino de qualidade.

Nesse contexto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundada por Anísio Teixeira (1900-1971)⁵ em 1951, com seu foco exclusivamente à melhoria e ampliação da qualidade da pós-graduação e da pesquisa no país, passa, em 2007, por uma reformulação. Por força da Lei nº 11.502/2007 (BRASIL) foi atribuído a essa instituição a responsabilidade de subsidiar o Ministério da Educação (MEC) no suporte à formação e qualificação, inicial e continuada, de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, tendo como ponto crucial, além da valorização

⁵ <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>

do magistério de um modo geral, o “desenvolvimento científico e tecnológico no País” (BRASIL, Art. 2º, 2007).

Foi repensando as estruturas dos modelos de formação até então desenhados no cenário do Ensino Superior que se pôde perceber que uma das lacunas no processo de capacitação desses profissionais se deve, principalmente, à ausência de um diálogo maduro entre a escola e a universidade. O debate entorno da disjunção teoria e prática alimentou a dimensão da experiência enquanto modo de produção de conhecimento – seja ele sensível ou não. Era preciso estar a par da vivacidade da escola, da realidade escolar. Nessa perspectiva, ainda em 2007, surge como proposta da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e do MEC, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Segundo Mário Bispo dos Santos (2017), o primeiro edital do PIBID teria sido inspirado no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), esses programa que se assemelham por serem voltados ao incentivo à formação e por trazerem a noção da prática ao bacharel ou licenciando. Neste sentido, se faz importante ressaltar que a escolha da Capes para subsidiar essas políticas nacionais relacionadas à educação básica e superior não foi nem um pouco ingênua, tendo em vista que a formação científica ganhara seu espaço muito antes da formação docente, embora não faça sentido uma [formação] caminhar sem a outra. [...] “trata-se de uma instituição reconhecida pela continuidade de suas ações, vide a política para pós-graduação” (2017, p. 85). Deste modo, buscava-se a construção de uma política mais estável, desenhando-a enquanto uma política de Estado, e não de governo.

Vale sublinhar que inicialmente o Pibid tinha um caráter mais experimental quando criado em 2007, via portaria ministerial (Portaria Normativa nº 38). Contudo, já em 2010, ele é consolidado por uma medida presidencial: Decreto nº 7.219. E em 2013, recebe amparo na própria LDB que sofreu algumas modificações, dentre as quais, um acréscimo ao seu Art. 60 no qual se estabelece que os entes federativos deverão incentivar a formação de professores mediante programas de bolsa de iniciação à docência. (BRASIL, 2007, 2010, 2013). Em suma, inicialmente instituído por meio de uma portaria, o Pibid, em menos de seis anos, tem sua regulamentação consolidada inclusive com respaldo numa lei federal. (SANTOS, 2017, p. 84)

Além do olhar voltado para a formação superior do professor, a proposta institucional do programa também enfatiza a promoção da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica pública e, por certo, a longo prazo, isso seria inevitável. Mas

a intervenção se pretende imediata, uma vez que em um de seus objetivos consta o foco no fomento de “experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia de informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2007). O resultado desse objetivo será expressivo na escolha das escolas às quais os projetos atuariam.

Após sua efetivação, segundo dados do relatório da Capes⁶ de 2014, o programa contou em princípio com 3.088 bolsistas e 43 instituições federais de ensino superior. Cinco anos mais tarde, já abraçava 90.254 bolsistas espalhados por 855 *campi* de 284 instituições de formação de professores –públicas e privadas. Tamanho crescimento só pode estar relacionado à sua agenda inovadora: o PIBID se configurou enquanto o único programa, na área da educação, a oferecer bolsas, isto é, incentivo financeiro ou simplesmente mínimo reconhecimento e valorização do trabalho, não só para licenciandos, mas também para os professores efetivos das escolas públicas – agora, também protagonistas dessa formação.

O PIBID tem, em seu horizonte, os objetivos de incentivar a formação docente, valorizar o magistério, elevar a qualidade da formação inicial decorrente da comunicação entre ensino superior e ensino básico, permitir a experiência do licenciando em práticas educacionais na escola - incentivando sua criatividade e inovação na resolução de problemas -, valorizar o trabalho do professor da escola básica e sua responsabilidade enquanto coformador, bem como lograr com boas experiências educacionais em instituições básicas de ensino com baixo rendimento escolar. Sendo assim, conta com uma estrutura organizacional comportada em cinco modalidades. Em ordem decrescente, temos a Coordenação Institucional, a Coordenação de Gestão, a Coordenação de Área, o Supervisor e o Licenciando. (GATTI, 2014)

Com remunerações e tarefas distintas, essa estrutura permite certa autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) perante seus meios de alcançar os objetivos colocados pelo edital da CAPES. Afinal, esta entende que as realidades educacionais são complexas e específicas e que, para tanto, compete-se na escolha de diferentes estratégias. Assim, as IES atendem ao edital da CAPES evidenciando suas demandas, bem como a Coordenação de Área (de cada curso de Licenciatura) atendem ao edital do PIBID próprio

⁶ <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>

de sua instituição. Como resultado, permite-se espaço à pluralidade das agências e de agentes envolvidos com a realidade da educação básica em seu contexto.

Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o programa, hoje, se configura como o de maior expressão da universidade no âmbito da formação de professores. Presente nesse espaço desde 2010, mas com a atual composição definida no Edital 061/2013⁷, com efetiva implementação em 2014, contempla mais de 200 bolsas para estudantes de licenciatura, 40 professores supervisores de escolas públicas da rede municipal, estadual e federal de Florianópolis, 19 coordenadores de área das unidades de ensino que oferecem licenciatura (Centro de Ciências Biológicas, CCB; Centro de Comunicação e Expressão, CCE; Centro de Desportos, CDS; Centro de Ciências da Educação, CED; Centro de Filosofia e Ciências Humanas, CFH e Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, CFM), dois coordenadores de gestão e um coordenador institucional – além dos professores e professoras que se voluntariam na construção desta política.

Enquanto uma demanda específica, até fevereiro de 2018 os projetos do programa estiveram atuando majoritariamente em escolas cuja marca da situação de vulnerabilidade social dos alunos se fazia notória. Contemplando 16 escolas da rede de educação básica predominantemente localizadas na região denominada Maciço do Morro da Cruz, cada um dos 14 subprojetos da UFSC⁸ organiza suas práticas conforme suas realidades na escola – alguns com encontros semanais, outros quinzenais, alguns com projetos pedagógicos paralelos às aulas na escola, outros com foco no planejamento e reconhecimento do espaço do professor em sala, entre outros. Fato é que, por diferentes abordagens, os subprojetos cumprem com um dos principais objetivos do programa, isto é, o aprimoramento do processo de formação docente para a educação básica por meio da interação entre educação básica e superior.

3.2 O PIBID no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC

O Subprojeto de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC ganhou espaço apenas dois anos depois do surgimento do programa em âmbito nacional. Foi em 2009 a participação em seu primeiro edital, que teve início em 2010, cuja marca predominante

⁷ <https://pibid.ufsc.br/>

⁸ Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química.

no plano de trabalho está na atenção à pesquisa das condições estruturais postas ao trabalho do professor e professora de Sociologia, tendo em vista um desafio relevante colocado diante do subprojeto: a inexistente tradição pedagógica da disciplina (EDITAL N°2/PIBID-UFSC/2009, p.2).

As propostas curriculares do Estado de Santa Catarina já previam, desde 1998, a Sociologia enquanto componente curricular obrigatório. Em território nacional, somente em 2008 que a Sociologia vence, com a Lei 11.684 que altera as Lei de Diretrizes e Bases, a LDB, e torna a disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2008). Essa recente conquista tornou-se marcantes haja vista que desde o fim do século XIX temos diferentes acepções do sentido da Sociologia no processo civilizatório nacional, já tendo sido desenvolvida em perspectiva moralizantes, numa vertente positivista, e até mesmo crítica, numa vertente mais democrática. Segundo Ileizi Silva (2007) apud. Santos (2017), os processos políticos, sociais e culturais do país estarão sempre atrelados às condições da indicação da disciplina enquanto componente curricular no Ensino.

Quando falamos da ausência de uma tradição pedagógica consolidada é válido ressaltar a coincidência temporal da institucionalização do PIBID, em 2007, e a obrigatoriedade da disciplina, em 2008 (SANTOS, 2017). À luz disso, o primeiro subprojeto do PIBID da licenciatura de Ciências Sociais que segue de 2009 a 2013, apresentou como principal característica a pesquisa das condições de formação e de atuação do professor e professora de Sociologia. Como consta no seu plano de trabalho, é a partir desse diagnóstico da realidade escolar da Sociologia na Grande Florianópolis e a partir da experiência com as demandas escolares, tais como conselhos de classe, reuniões, planejamento de aulas, e a aula em si, o projeto objetiva enriquecer e aprofundar a formação docente inicial, bem como fortalecer o vínculo entre ensino básico e superior (EDITAL N° 2/PIBID-UFSC/2009).

Tendo sido inspirado nas atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado Obrigatório da licenciatura, o projeto atuou em duas escolas da Rede Pública de Educação Básica do Estado as quais já mantinham contato com a universidade: a Escola de Educação Básica Leonor de Barros, com um total de 400 alunos matriculados no Ensino Médio matutino, vespertino e noturno, e o Instituto Estadual de Educação, com 1700 alunos matriculados nas mesmas condições. Nessas escolas, a pesquisa documental buscou levantar sobre as condições espaciais e materiais, a concepção que fundamenta o Projeto Político Pedagógico, o quadro de professores e sua gestão, o perfil

socioeconômico de alunos e professores e a relação da escola com a Sociologia (EDITAL Nº 2/PIBID-UFSC/2009).

Os trabalhos de pesquisa resultantes desses 4 anos de atuação foram promissores: os 10 bolsistas atuantes em conjunto com 2 professores supervisores (cada qual, efetivo em Sociologia nas escolas parceiras) e uma professora coordenadora, realizaram encontros semanais durante toda a vigência do projeto para a organização das atividades e planejamento das ações a serem desenvolvidas. O acompanhamento do trabalho docente na escola incentivou a produção de atividades e materiais didáticos para melhor atuação em sala. A produção desses materiais resultou no “Caderno didático de Introdução à Sociologia para o Ensino Médio” que, inclusive, teve sua versão impressa publicada em 2014 (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2013).

As atividades incluíram também a realização do evento intitulado “Sociologia na Escola” nas duas escolas parceiras, contando com a presença de alunos, professores da escola e da UFSC em busca do fortalecimento da disciplina da Sociologia, ao difundir questões teóricas das Ciências Sociais e seus vínculos com a prática social concreta através de palestras, debates, exibição de filmes e dinâmicas. O Núcleo de Pesquisa em Movimentos Sociais (NPMS) da UFSC foi convidado para a realização do debate sobre cotas raciais nas universidades, e o Núcleo de Estudos Sociopolíticos do Sistema Financeiro (NESFI), também convidado da UFSC, debateu sobre o sistema monetário e a economia solidária. Ainda, os bolsistas do projeto trouxeram discussões acerca da mobilidade urbana e do sistema coletivo de transporte, tendo em vista o contexto político que se desenhava naquele ano (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2013).

O projeto participou de seminários e encontros de discussão de projetos vinculados ao PIBID, como o I Encontro Catarinense do PIBID, em 2012, bem como de eventos científicos relacionados à temática do ensino de Sociologia nas escolas, como o I Seminário “Sociologia na Sala de Aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro”, em 2012; o I Seminário Estadual de Formação de professores de Sociologia para a Educação Básica (SESEB), na Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), em 2012; o I Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), na Universidade Federal do Sergipe (UFS), em 2013; o III Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), na Universidade Federal do Ceará (UFC), em 2013; o II Encontro Regional de Ensino de Sociologia do Litoral do Paraná e o I Encontro Regional PIBID Ciências Sociais, em Paranaguá, 2013 (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2013).

Ainda, o projeto organizou o Curso Livre de Sociologia Latino-americana: Globalización y Teoría Social, ministrado pelo professor Dr. Alejandro Marcos Bialakowsky, docente da Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires; a Conferência do geógrafo David Harvey intitulada Os Limites do Capital e o Direito à Cidade e o I Encontro PIBID Ciências Sociais da Região Sul, realizados em novembro de 2013 na UFSC (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2013).

No segundo momento do programa, o projeto de 2014 a 2018 buscou aprofundar as pesquisas já desenvolvidas acerca da realidade escolar, já que seguiam atuando em parceria com as mesmas escolas⁹ do projeto anterior. Muitos elementos do primeiro edital foram conservados, pois são as diretrizes bases do programa, isto é, a articulação entre teoria e prática a partir da pesquisa e elaboração de materiais e recursos didáticos para a realização de atividades em sala, bem como as reuniões semanais para o planejamento de aulas e discussão das demais atividades. Neste novo edital, algumas novas ações foram bem pontuadas, como a sistematização da experiência do PIBID em relatórios semestrais, a participação da Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSC (SEPEX) e a sistematização de estudos sobre assuntos transversais (ética, meio ambiente, gênero e sexualidade, diversidade e relações étnico-raciais) (EDITAL Nº 61/PIBID-UFSC/2013).

Durante o projeto, nos encontros semanais, o grupo fez leituras e debates acerca de tobras sobre a educação no contexto da sociedade capitalista¹⁰ e sobre a pedagogia histórico-crítica¹¹. Com essas leituras e debates buscou-se a fundamentação e embasamento teórico para algumas atividades previstas.

Ainda, dois projetos foram desenvolvidos no contraturno das escolas parceiras, durante um semestre, a fim de proporcionar aos alunos e bolsistas um espaço de trocas com maior proximidade, além de permitir focar em demandas específicas que não conseguiram ser supridas em poucas aulas de Sociologia por semana. Como por exemplo o projeto “Horizontes da Leitura: o céu é o limite?” que “[...]foi concebido na tentativa de enfrentar a dificuldade com a leitura e a escrita.” (PIBID/UFSC/2017, pp.8) Ao final do semestre, foi organizado o Sarau “Horizontes da leitura: o céu é o limite?” na E.E.B. Simão Hess para dar maior visibilidade às atividades do PIBID Ciências Sociais na

⁹ Em 2018, por questões contratuais*, a E.E.B. Leonor de Barros foi substituída pela E. E. B. Simão Hess, escola o qual já mantinha uma parceria com o subprojeto Ciências Sociais por fornecer o espaço das reuniões semanais: o Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia, o LEFIS.

¹⁰ MÉSZÁROS, Itván. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

¹¹ SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. 39a ed. Campinas (SP): Editora Autores Associados, 2007; e SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. VII Colóquio Internacional Marx e Engels. IFCH, Unicamp, 2012;

escola. Já o projeto “Cinema e Sociologia: minha cabeça não termina nos olhos” buscou proporcionar encontros mensais para a apresentação e discussão de produções audiovisuais com enfoque nos debates sociológicos. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2017).

Não diferente do projeto anterior, houve a participação de bolsistas em eventos acadêmicos como o XXXI Congresso ALAS – Asociación Latinoamericana de Sociología, em Montevideo, 2017; V ENESEB – Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica, na Universidade de Brasília (UnB), 2017; bem como a organização de eventos acadêmicos, como o “Quem tem medo de Sociologia na Escola?”, realizado na UFSC em 2017, trazendo duas mesas redondas para discussão do “PIBID UFSC Ciências Sociais: trajetórias e desafios” e “O Ensino de Sociologia no contexto das contrarreformas”, e a exibição comentada e debatida de documentários acerca do movimento estudantil de ocupação de escolas nos anos de 2016 e 2017. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2017).

[...] Nos seus oito anos de existência [...] o Subprojeto fundamentou suas atividades em pesquisa nas duas escolas parceiras, objetivando conhecer suas realidades de ensino, condições materiais e pedagógicas, perfil socioeconômico e cultural de seus estudantes, a partir de uma perspectiva comparada. [...] Por um lado, buscou o conhecimento dos contextos de educação escolar e dos fenômenos educacionais presentes nas escolas, para fundamentar as atividades a serem realizadas nesses espaços. Desse modo, contribuiu para os processos de ensino e aprendizagem nas escolas e fortaleceu a escola pública como instância formativa, aproximando universidade e escola. Por outro lado, contribuiu para enriquecer a formação docente dos bolsistas licenciandos, articulando teoria e prática, desenvolvendo habilidades de um professor pesquisador. (RELATÓRIO DE ATIVIDADES/PIBID-UFSC/2017, p. 24).

Diante de tantas ferramentas que o PIBID oferece aos professores formação e aos professores formados, é possível que nos esqueçamos de trazer relevância àquilo que, muitas vezes, nos foge à racionalização. Quero falar aqui sobre os afetos, esses muito mobilizados durante toda a experiência do projeto. Afinal, experimentar é se afetar. E no caso do tornar-se professor, é se afetar de alegrias e preocupações com o seu futuro – que sim, está intimamente conectado com o passado. Pois como já trazido na apresentação desta pesquisa, o professor talvez seja um dos únicos profissionais que conhecem com afinco o seu local de trabalho – a escola. São anos de experiência sendo aluno que se somam à uma nova experiência aprendendo a ser professor.

À luz disso, reconheço que essa pesquisa seria muito relevante dentro de qualquer outro subprojeto do PIBID que não o das Ciências Sociais. No entanto, inclino a minha escolha a este subprojeto por algumas razões, a qual a particularidade de se tornar um cientista social é a principal delas. Porque essa formação necessariamente nos insere no espaço da crítica e autocrítica. E enquanto professores em formação, acabamos nos inserindo nesse espaço mais uma vez. Nesse sentido, refletir sobre a realidade escolar desde a Sociologia não é tarefa simples. A curiosidade se estende em refletir sobre a realidade desde as categorias sociológicas de memória, experiência e afeto.

Ainda, como justificado no método desta pesquisa, ao escolher falar sobre a memória afetiva e as experiências que as botaram em circulação, escolhi dar prioridade àqueles e àquelas as quais constitui algum tipo de vínculo.

3.3 A produção acadêmica sobre o PIBID

Neste capítulo, pretendemos apresentar uma breve revisão bibliográfica acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, com seu recorte dentro da categoria experiência e afeto de formação de professores. Tendo em vista o contexto de pandemia que experienciamos neste momento, o foco se manteve sobre artigos postados em plataformas digitais. A plataforma utilizada para esta pesquisa foi o Portal de Periódicos da CAPES, que contribui desde o ano 2000 com a democratização de informações científicas através do acesso online.

O portal de Periódicos CAPES fornece uma rica base de dados de trabalhos científicos, na qual somente pela palavra-chave PIBID, com publicações dos anos 2000 até 2021, encontramos 804 resultados, espalhados entre artigos, recursos textuais, livros, recursos audiovisuais e resenhas. Há uma infinidade de temas inspirados no programa, produção de diversos cursos e instituições públicas e privadas que discutem de diferentes maneiras as condições de aprendizagem que o programa fornece e seus múltiplos impactos na formação, seja ela inicial ou continuada. Aqui, a intenção é refinar essa busca, a fim de localizar os resultados dentro dos limites daquilo que se pretende construir nesta pesquisa. Afinal, a intenção deste capítulo é buscar os possíveis diálogos entre o que já existe e o que está a ser criado. Neste sentido, mais duas palavras-chaves foram escolhidas para incrementar essa busca, quais sejam: Ciências Sociais e Experiência.

O propósito, então, é tornar evidente como o espaço de formação no PIBID reflete/tem refletido em uma nova concepção da produção do conhecimento docente quando tem a experiência como protagonista desse processo. O recorte do subprojeto de

Ciências Sociais evidencia aquilo que está proposto nesta pesquisa, isto é, quer o foco sobre possibilidades reflexivas relativamente novas na educação básica – tanto no que diz respeito à própria experiência da disciplina na sala de aula, quanto as questões da escola como um todo, por ser um legítimo objeto de reflexão sociológica. A categoria afeto não foi utilizada na busca porque seu resultado não mostrou relevância.

Com o recorte PIBID Ciências Sociais, vamos de 804 artigos para 113, dos quais temos apenas 19 que são da área das Ciências Sociais. Quando acrescentamos a palavra Experiência para aumentar o refinamento da busca, são 77 artigos que se mostram, sendo que grande maioria dos trabalhos relevantes para essa pesquisa já apareciam na primeira busca. A palavra experiência acabou atraindo mais artigos relacionados aos subprojetos PIBID das áreas de Matemática e Química – é expressivo o número de trabalhos envolvendo PIBID e experiência nessas áreas.

Dentre os artigos das Ciências Sociais, sobressaem 5 que trazem o PIBID e a formação como objeto de reflexão central. Almeida e Gonçalves (2012), por exemplo, trazem a reflexão sobre o ofício de professor de Sociologia dentro das necessidades contemporâneas da juventude, a partir da experiência do PIBID Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará.

O ponto ápice do PIBID é o acompanhamento e vivência do trabalho pedagógico em situação de aula e em outros espaços de formação. [...] Tal vivência visa oportunizar situações de concretização e confronto entre os fundamentos teóricos e práticos do repertório de conhecimentos profissionais em constituição. (ALMEIDA; GONÇALVES, 2012, p. 81)

Tiago Duque e Ana Paula Fraga Bolfe (2015) também destacam as muitas conquistas com a experiência do programa, principalmente o impacto que este tem nos estágios supervisionados da licenciatura, chamados de “projetos de atuação”.

É inquestionável a diferença na postura dos/das bolsistas PIBID frente às disciplinas de licenciatura – especificamente os “projetos de atuação”, desde o envolvimento teórico mais articulado e aprofundado, até as relações estabelecidas com a realidade escolar, entendendo que a formação para o ensino de Sociologia não deve ser pensada como algo distante ou separado da formação de professores para a educação básica, ou ainda da realidade vivida pela área da educação como um todo. (DUQUE; BOLFE, 2015, p. 272)

No entanto, os autores apontam que há grandes desafios a serem superados dentro da prática na escola – especificamente no que tange a proposta da atuação interdisciplinar.

Não muito distante, Souza Alves et al. (2016), trazem a experiência isolada de uma atividade pedagógica com a turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola de Campos de Goytacazes (RJ), destacando seus desafios. Os licenciandos relatam a dificuldade de alcançar o objetivo da atividade, uma vez que os alunos ainda não estão familiarizados com a linguagem e o exercício sociológico. Isso porque a escola conta com apenas uma professora efetiva de Sociologia, que consegue atuar com qualidade apenas com as turmas do 3º ano. Os demais alunos, do 1º e 2º ano, têm Sociologia com professores de outras áreas das humanidades.

Percebemos que a forma como a Sociologia é desenvolvida ao longo do ensino médio pode influenciar nesse desenvolvimento [do olhar sociológico], visto que ainda temos casos de professores de outras especialidades atuando na área, e o tempo da sociologia em sala de aula somado ao conteúdo programático, muitas vezes não é hábil e rendoso. (ALVES, 2015, p. 14)

Neste sentido, Freire Rodrigues e Cruz Silva (2015) também nos apresentam uma discussão que envolve um desafio na formação de professores, partindo da experiência do PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso. Segundo os autores, o trabalho no programa não se resume apenas ao exercício da tradução de conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, mas também e principalmente no estímulo dos futuros professores. No entanto, a ausência de uma política sistêmica de reforma do sistema educacional pode se tornar um obstáculo para que o programa provoque grandes mudanças.

Nossas experiências com o PIBID, estágios, projetos de extensão e pesquisa desenvolvidos nas escolas confirmam que a inserção dos bolsistas ocorre em um contexto de mudança, nos quais velhas práticas ainda persistem ao lado das novas iniciativas. “[...]” A relação estreita entre Escola e Universidade, entre teoria e prática, são contribuições inegáveis do PIBID. No entanto, sabemos que qualquer projeto de mudança na escola, para ter sucesso, terá que considerar as representações sociais dos atores envolvidos na escola (alunos, professores, coordenadores, diretores e pais). Destacamos que os bolsistas ID reconhecem os ganhos teóricos e metodológicos adquiridos no Programa, tendo maior vontade de continuar na carreira docente. (RODRIGUES; SILVA, 2015, p. 295)

Essa mudança sistêmica requer estratégias eficazes para a valorização da carreira docente, para a transparência na gestão de recursos, para o apoio ao professor nas instituições, para uma maior atenção à formação continuada, entre outros (RODRIGUES; SILVA, 2015). Costa (2015), em seu artigo sobre formação de professores, também

ressalta a importância do PIBID enquanto um espaço estimulante ao proporcionar a experiência direta com a escola. No entanto, em sua análise acerca dos modelos formativos do cientista social, também levanta um debate sobre “novos modelos, velhas dicotomias”, onde enfatiza que o modelo atual da Sociologia na escola requer reformas nos currículos dos cursos de Ciências Sociais.

Araújo et al. (2015) também caminha seu argumento no sentido do desafio da formação do professor devido à uma certa distância entre o currículo e a escola, tendo como pano de fundo a formação que vem sendo desenvolvida na Universidade Federal de Alagoas. “Apesar de a quantidade de bolsas ofertadas pela CAPES não atender aos licenciandos em sua totalidade, o programa PIBID pode ser considerado um avanço” (ARAÚJO SOUZA, et al., 2015, pp.79).

Muitos autores (OLIVEIRA, 2015; CIGALES, 2015; BITENCOURT e RODRIGUES, 2016; COSTA, 2015; BODART, 2018) destacam a questão da formação curricular dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, por diferentes perspectivas, trazendo sobre sua história e suas políticas educacionais, tendo em vista a ainda recente obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio (lei nº 11.684/08).

Bitencourt e Rodrigues (2015) também discutem sobre as novas configurações das licenciaturas, tendo como contexto a Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso. Os autores trazem sobre as contribuições do estágio supervisionado de 400h e do PIBID, enfatizando-os enquanto elementos estimulantes para a formação docente. O que mais chama a atenção no artigo, no contexto desta pesquisa, é seu último capítulo, onde aponta uma diferença relevante da mudança do perfil dos estudantes da licenciatura da UFMT. Os autores entrevistaram oito bolsistas que participaram do projeto entre 2014 e 2015 com o objetivo de compreender suas motivações para a escolha na Licenciatura de Ciências Sociais - para carreira de professor da Educação Básica. Conseguiram apurar que muitas respostas colocavam as motivações inspiradas em uma experiência do aluno com a Sociologia no Ensino Médio. (BITENCOURT; RODRIGUES, 2015). Isto é, por uma boa experiência, o aluno constitui uma memória positiva, que o inspira a querer ser professor de Sociologia.

Apesar de não tratar diretamente das categorias memória e afeto, o trabalho descrito brevemente acima é o que mais se aproxima do tema proposto a ser discutido nesta pesquisa, pois torna a memória afetiva fator importante, senão crucial, para a escolha dos estudantes.

Constatamos que o novo perfil de egresso é fruto da relação positiva que estes estudantes afirmam ter estabelecido desde o ensino médio com seus professores de Sociologia e da compreensão sobre a importância do conteúdo desta disciplina para a sociedade em geral. (...) O PIBID também tem se apresentado como uma nova motivação para os estudantes permanecerem no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, pois o contato com as escolas a partir do trabalho de campo e a construção da relação entre pesquisa e ensino têm motivado nossos estudantes a participarem de seminários e oficinas, ampliando e aprimorando a reflexão e diálogo sobre o ser professor de Sociologia na Educação Básica. (BITENCOURT; RODRIGUES, 2015, p. 307)

À luz desta singela revisão bibliográfica, podemos destacar que há uma grande produção acerca do PIBID de 2008 a 2021 - reflexões de diversos subprojetos, das mais amplas propostas. Fica evidente que esse espaço de formação reflete em uma nova concepção da produção do conhecimento docente quando tem a experiência como protagonista desse processo. As produções acerca do PIBID Ciências Sociais, dentro desta plataforma de dados da CAPES, ainda não se fazem tão expressivas.

Tendo em vista que o PIBID é um projeto que possui em sua essência o enfrentamento cotidiano nas escolas, isso se revela como preocupação presente nos artigos. Os estudos têm relação direta de quem vive o PIBID, tentando objetivar a teoria e prática. Dentre esses estudos, a discussão que pondera as conquistas e desafios do ensino são muito frequentes.

Apesar de trazerem, por vezes, a relação com algum “estado de ânimo” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 44) – como a frustração ou a excitação (o estímulo, por exemplo), os artigos analisados não trazem profundidade na discussão dos aspectos afetivos da formação do professor. Entendendo os efeitos concretos dos nossos afetos no mundo, pensando a partir da virada afetiva nas ciências humanas, que será abordada no próximo capítulo, esta pesquisa pretende contribuir com mais uma perspectiva possível e necessária para discussão acerca da formação de professores, a fim de compreender a relação das memórias escolares desses professores no seu processo de formação, e identificar a contribuição do PIBID na relação dos licenciandos com a memória e os afetos.

Nas palavras de Miglievich-Ribeiro, aqui se busca “revelar os impalpáveis e sutis aspectos da vida social, o ordinário, o que parece sorrateiro demais para ser observado e frágil excessivamente para influenciar os processos sociais, ainda que os constituam e neles toda ação esteja inevitavelmente imersa”. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2020).

4 MEMÓRIA E AFETOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A segunda metade do século XX foi marcada por profundas transformações políticas, sociais e, conseqüentemente, científicas. No campo da teoria social, em meados das décadas de 60 e 70, com a insurgência de indivíduos que pediam maior atenção à importância da subjetividade na compreensão da objetividade do mundo social, tivemos as chamadas “viradas” epistemológicas – ou, podemos dizer, o nascimento de novas ontologias. Temos como exemplo a “virada linguística”, a “virada culturalista”, “virada existencialista”, todas elas interseccionadas em uma “virada praxiológica” interessada em expandir a relação dual entre corpo/mundo, sujeito/objeto, razão/emoção, trazendo a atenção a um sujeito engajado de sua prática social no mundo. (PETERS, 2020)

A “virada afetiva” entra nessa comunhão de mudanças, indicando novas possibilidades e perspectivas na produção do conhecimento. Segundo Michael Hardt (2015), o enfoque no corpo desenvolvido pela teoria feminista e o interesse nas emoções, explorados pela teoria *queer*, foram os principais precursores da virada afetiva nos Estados Unidos. Em seu prefácio do livro “The affective turn – theorizing the social”, organizado por Patricia Ticineto Clough e Jean Halley (2007), Hardt tece sobre os potentes alcances da abordagem do afeto.

[O propósito do meu exemplo acerca do conceito do trabalho afetivo é apenas para] indicar a utilidade potencial da perspectiva dos afetos em um campo de estudos, demonstrando como isso nos força a focalizar nas correspondências problemáticas que se estendem sobre esses dois abismos primários – a mente e o corpo – e com essa perspectiva, que revela uma nova ontologia do humano, tem implicações diretas na política. (HARDT, 2015, p.12)

Em consonância com essas novas tessituras sociais, a crítica pós-colonial também veio corroborar com o “nascimento” desse sujeito engajado, trazendo luz à diferentes lugares e tempos de fala, que se articulam com a sensibilidade de corpos que experimentaram a negação de sua agência diante da vida – a negação de si. Esse trauma legado pelo pensamento colonial, pelo exílio, pela diáspora, pela subalternidade e pelo racismo se constituíram enquanto um afeto comum, marcando um tipo de consciência da experiência que vem dismantelar a ciência moderna eurocêntrica. À luz disso, as produções dos autores e autoras denominados, também, de contra-modernos, vêm impor sua autonomia intelectual. A crítica pós-colonial está muito além de uma teoria social da

periferia, pois está justamente desconstruindo os binômios modernos já colocados anteriormente. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2020)

Em “A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças”, Miglievich-Ribeiro traz como exemplos marcantes Frantz Fanon (1921-1965) com “Pele negra, máscaras brancas” (2008 [1952]) e “Os condenados da terra” (2005 [1961]) e Edward Said (1935-2003) com sua obra “Orientalismo. O Oriente como invenção do Ocidente” (1990 [1978]). São obras que gritam a inseparabilidade da infraestrutura e superestrutura como um ato ético e político, e não meramente estético. Sendo assim, a autora propõe a sumária contribuição da crítica pós-colonial à virada afetiva nas ciências sociais, “[...] uma vez que, sob o olhar fenomenológico, há que se voltar às coisas mesmas (Merleau-Ponty, 2006), neste caso, à simultaneidade da existência e da corporeidade [...]”. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2020, p, 79)

Assim, uma sociologia dos/das intelectuais profícua parece advir da percepção precisa destes homens e mulheres como partícipes de uma “comunidade de sentido” que se ergue nas dinâmicas sociais, nas lutas políticas e tende a abranger um certo quadro geracional – não exclusivamente em termos de datação histórica, mas como um fluxo de consciência vivenciado por algumas pessoas em suas histórias de vida, afetadas estas por uma atmosfera comum. Lawrence Grossberg (1997) observa que os “aparatos afetivos” ultrapassam a produção discursiva e a noção de representação para materializar existências e coexistências. *Afetar-se* é, pois, coexistir, compartilhar, com outros, uma realidade comum. O afeto é energia, humores, emoções, inflexões, desejos, paixões, sensações que produzem a experiência tais como são vivenciadas. O afeto produz “presença”, reunindo movimentos vários, de tempos múltiplos, em lugares físicos e corpos diferentes de maneira a se dar o “encontro concreto” no mundo. (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2020 pp. 86-87)

Trazendo a “emoção” para a ordem dos afetos, temos a interessante conferência do filósofo Didi-Huberman, intitulada “Que Emoção! Que Emoção?” (2013), onde se propõe, a partir do choro (gesto), suscitar reflexões acerca do potencial de transformação de uma emoção ativa, reconhecida enquanto manifestação de signos e expressões inteligíveis socialmente. A emoção é uma linguagem. O filósofo retoma Henri Bergson para questionar: e-emoção seria um “movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos?” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 26) À luz disso, alcança filósofos como Jean-Paul Sartre e Merleau-Ponty que reforçam a noção ativa do evento afetivo da emoção, compreendido enquanto um “conhecimento sensível e de transformação ativa de nosso mundo” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.26).

Essa conexão à “moção” de nós mesmos para fora, à exposição, propriamente, se aproxima da noção de afeto enquanto movimento. Le Breton (2017) nos fala dessa exposição da emoção enquanto “vetor essencial de interação”. Através dos signos compartilhados, as pessoas se filiam a uma comunidade social onde se reconhecem e comunicam juntas.

Se faz interessante notar que há uma diversidade de palavras que querem tratar de processos essencialmente parecidos – pois em uma linha, parecem estar conectadas nesse *continuum* da experiência. Experimentamos ao mesmo tempo em que nos afetamos, nos emocionamos, sentimos, e nesse processo a memória já está implicada. À luz disso, temos um conjunto complexo de proposições que pedem uma problematização constante da relação entre ações, afetos, paixões, razões e emoções. Sendo assim, a caracterização do conceito de afeto que se intenta neste capítulo, busca em Jorge Larrosa o seu lugar, a partir das obras “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor” (2018) e “P de professor” (2018), em coautoria com a professora Karen Rechia.

Antes de entrarmos propriamente nos caminhos dessa caracterização, se faz importante uma breve apresentação destas obras, referências desta pesquisa, pois o modo como se apresentam também nos diz respeito sobre os caminhos escolhidos para sua consolidação teórica. Haja vista “P de Professor” (2018), que se configura enquanto um dicionário, escrito todo em forma de diálogo entre Rechia e Larrosa. Esse dicionário nasceu do caderno de anotações das inquietações e reflexões de Rechia quando da sua experiência de acompanhar e participar das aulas ministradas por Larrosa, na Universidade de Barcelona, no ano de 2015. As palavras que se “adensaram” em suas anotações se agruparam em três categorias: as denominadas “não-palavras” são palavras que “[...] o professor não usa ou não deveria usar para falar do seu ofício, posto que são palavras que fazem parte de uma certa colonização da linguagem pedagógica.” (L., R., 2018, p.23). A segunda categoria foi formada por palavras referentes ao modo de fazer do professor, e a terceira, por palavras insurgentes nos temas das aulas ministradas por Larrosa. Por se tratar de um dicionário, a leitura pôde ser pontual. Os textos foram escolhidos de acordo com a proximidade de suas palavras às palavras principais desta pesquisa: afeto e experiência.

Assim também foi a escolha dos capítulos lidos em “Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor”. Nesta obra, demarcada por três partes, os textos escolhidos para o referencial teórico desta pesquisa se concentram na primeira, “Das mãos e das maneiras: um curso” (p. 21), no qual Larrosa transcreve um curso de mestrado,

ministrado em 2016, expondo seu ofício de professor na construção de um curso sobre seu próprio ofício. A segunda parte, “De elogios a elegias: um exercício” se refere à um exercício “[...] que conduz à um elogio muito pessoal da sala de aula como um lugar de leitura, de escrita, de conversa e de pensamento” (Larrosa, 2018). Por último, a terceira parte, “De incidências e coincidências: algumas conversas”, apresenta uma série de conversas tecidas com professores de vários países da América Latina, ao longo de quatro meses, com o foco na reflexão sobre sentido do ofício. Os capítulos utilizados para a construção do referencial teórico desta pesquisa têm seu foco na primeira parte do livro.

Para dar início a essa caracterização, podemos começar pela noção de ânimo trazida por Larrosa e Karen em *P de professor* (2018). Karen, ao colocar a questão do “[...] professor casca grossa, pessimista” (p. 44) ou então de sua percepção em relação aos “[...] momentos de felicidade e também de cansaço, de desânimo” (p. 44) ou de aborrecimento em relação à prática do professor em sala de aula, instiga Larrosa à abertura do diálogo sobre o que ele chama de “estados de ânimo do professor”. (p. 44) Esse estado de ânimo seria como um modo de ser/se relacionar com o mundo “[...] no que se dá certa tonalidade emocional ou afetiva.” (p. 44). Mas não seria simplesmente estar ou não estar tonalizado, pois se trata de uma oscilação, de uma possibilidade de tons que por vezes lutam entre si.

Neste sentido, o professor aponta sua inquietação, ou em suas próprias palavras, seu “mau humor” em relação à problematização diante dos afetos tristes – diante da negação, do sujeito moderno, ao pessimismo, à infelicidade, à insatisfação. Existe uma imposição à alegria, uma obrigação à felicidade que se relaciona ao ser saudável e, conseqüentemente, ao ser moralmente correto. E então, o pessimismo se torna algo psicologicamente patologizado.

Quando tu apontas o entusiasmo com que falo do ofício [...] tem que ver com um certo “estar possuído” por ele, ou dito ao contrário, “estar entregue a ele”. E isso não é em absoluto incompatível com a descrença e a desesperança. Não acredito que isso de ser professor tenha a menor importância, e tampouco espero conseguir nada fazendo de professor. Contudo, amo meu ofício e me sinto feliz quando me sinto entonado ou afinado com meu trabalho. (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 44)

Essa passagem se faz muito importante para pensarmos sobre o espaço dos afetos na educação, principalmente no ensino básico e superior. A recepção dos interlocutores e interlocutoras desta pesquisa à palavra afeto, foi, em primeiro plano, uma percepção muito positiva. Quando do pedido da escrita da carta que trouxesse a memória afetiva da

escola à tona, houve a necessidade de explicitar que o afeto abrange as experiências negativas, também.

Há, no entanto, algo de controverso na imposição da felicidade do sujeito moderno, principalmente no que diz respeito ao seu ofício. Pois uma vez que o movimento da profissionalização se aproxima de uma educação mercantilizada, que se pretende nos cálculos de seus movimentos eficientes, produtivos e inovadores, munindo as mãos de instrumentos, essas mãos acabam perdendo o contato com o mundo. E sem o contato com o mundo, acabamos nos tornando “indivíduos sem olhos, sem ouvidos e sem tato para interpretar os signos [...] indivíduos sem bocas para dizer o que vimos e ouvimos [...] indivíduos sem mãos para trabalhar e inventar”. (LARROSA, 2018, p. 99). Sem as mãos, nos tornamos alguém que não consegue ler o mundo. Nos tornamos indivíduos “[...] de mãos mecânicas, solipsistas e solitárias que não encontraram seus gestos (que foram providas de instrumentos e só são capazes de fazer sem tato, ou seja, sem outro, sem a dimensão ética, política e estética do fazer humano)” (LARROSA, 2018, p. 99). Sem poder nos colocar em correspondência a esse mundo, nos tornamos indivíduos sem amor.

Sobre a distância entre essa noção de profissionalização e a noção de amor, trazida por Larrosa, temos uma contextualização histórica desenvolvida por seu amigo e colega, Jan Masschelein, sobre a ideia de “professor amador”. A palavra Amor tem sua relação de origem com a palavra “*amateur*” e “diletante”, que tem a ver com o deleite. Criar obras “*per diletazione*” era uma crítica e um protesto contra a condição servil das artes aos interesses exteriores na Itália renascentista. Mais tarde, na França, “*amateur*” não se aplicava somente às artes, mas a qualquer atividade empenhada sem a condição servil. E então, com o surgimento das escolas profissionais de arte, o artista foi dividido entre douto e ignorante. Entre o *professori* e o diletante. Com a crescente profissionalização, as palavras relacionadas ao deleite passaram a ser utilizadas de modo pejorativo, para designar justamente a falta de saber profissional. Por isso utilizamos a palavra amador quando vamos nos referir a algo superficial ou lúdico demais. “Talvez o pior inimigo do professor *amateur* seja o professor “profissional” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 41).

Com toda essa “profissionalidade”, o olhar para a escola e seus processos educativos são predominantemente avaliações críticas, “[...] do ponto de vista daquilo que não gostamos, do que deveria ser mudado, do que deveria ser diferente.” (LARROSA, 2018, p. 102), haja vista o capítulo de revisão bibliográfica desta pesquisa, onde percebemos essa tendência. Neste sentido, o amor se tornou clandestino.

Sua clandestinidade também tem que ver com o pensamento cristão, pois o profissionalismo está longe de qualquer religião - e também está este amor, o qual estamos falando. Mas a noção de amor foi quase dominada pela ontologia cristã, onde se diz que “não há ser sem amor ou mesmo que o próprio Deus é amor.” (LARROSA, 2018, p. 101), Safranski nos traz que o amor está ausente “Na mesma medida em que aumenta uma relação instrumental e de domínio com a natureza” (SAFRANSKI apud LARROSA, 2018, p. 101).

O amor por nós é antes um obstáculo para o relacionamento com o mundo (seja uma relação de conhecimento como de ação), e talvez seja por isso que o reduzimos ao sentimental, ao psicológico, ao emocional e certamente ao privado. Nesse contexto, “[...]” a fenomenologia é uma tentativa de retomar essa tradição eroticamente inspirada. “[...] Para a fenomenologia, o mundo não é tudo o que é o caso, mas tudo o que nos concerne, tudo o que se abre diante de nós e inclusive, se somos receptivos, nos acolhe. Entre muitas outras coisas, a fenomenologia é também uma declaração de amor ao mundo. (LARROSA, 2018, p. 101)

Mas que amor é esse e o que significa senti-lo neste contexto? Segundo Larrosa, em Deleuze os signos do amor seriam uma pré-condição para a descoberta da vocação. O amor estaria relacionado à atração ou à sensibilização ao desconhecido, e seu gesto desdobra na tentativa de desenvolvê-lo, explicá-lo. Neste amor, há possibilidade de sofrimento ou desengano, pois “[...] não há descoberta de um mundo que não tenha sua origem em um tipo de arrebatamento amoroso ou que o provoque e o que impulse” (LARROSA, 2018, p. 100).

Para Flusser, o que está no início é uma atração, um certo desejo de descoberta de um mundo, assim como em Deleuze. No entanto, em contraste, o amor não estaria no começo, mas sim no final. Sendo assim, o amor não estaria relacionado à atração para o fazer, nem para a satisfação do que está feito, mas sim à uma oferta – o gesto do amor está no fim, mas não termina.

Quando as mãos se retiram do objeto, abrem suas palmas em um grande ângulo e fazem com que o objeto escorregue para dentro do contexto da cultura. Nós conhecemos esse gesto. É o gesto do sacrifício, da resignação e do dom: o gesto se oferece e se dá. Ao entregar sua obra, as mãos a oferecem a outras. Trazem sua obra para a luz, a publicam. O gesto de oferecer é um gesto político. É o gesto de abertura. (FLUSSER apud LARROSA, 2018, p. 100)

Ainda, o amor ao ofício/no ofício também é colocado na perspectiva arendtiana, enquanto um amor ao mundo somado de uma responsabilidade aos que chegam a ele, aos

que nascem e estão capacitados a começar algo novo. Rechia nos conta que sua atenção voltou para esse amor apenas quando suspendeu suas atividades – pois talvez não seja possível pensar nesse afeto na lida cotidiana. Nas aulas de Antropologia cultural ministradas por Larrosa em Barcelona, o trecho de Arendt sobre o amor (o último parágrafo de “A crise da educação”, 1995) foi lido aos seus alunos e alunas. A sensação que o professor teve foi de que o sentido das palavras só chegaria aos seus alunos/as ao final do curso. Da mesma forma, Rechia complementa essa noção de que talvez só seria possível reconhecer esse afeto, só seria possível amar o ser/fazer professor após certa passagem do tempo. (LARROSA; RECHIA, 2018)

Neste sentido, a experiência, enquanto algo que nos acontece, é ímpar na configuração da memória afetiva. E o tempo seguramente faz parte deste processo. Pois como já trazido na justificativa da escolha do método para esta pesquisa, é preciso tempo para a consolidação da memória. Segundo suas considerações em “Notas sobre a experiência” (2002), Larrosa nos traz, numa inspiração benjaminiana, que a sociedade moderna impõe a velocidade dos estímulos, da produção, dos acontecimentos e da informação.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. (LARROSA, 2002, p. 23)

Quando falamos do tempo e da experiência, no que diz respeito ao professor, devemos pensar na peculiaridade desta relação, pois seu trabalho está direcionado no mesmo espaço em que foi formado. Portanto, são anos de uma intensa experiência de sala de aula, enquanto aluno. Infiro que, neste sentido, o tempo que Rechia e Larrosa comentam ser necessário para que o aluno em formação compreenda sobre esse amor no ofício, pode aqui ser expandido quando a experiência atravessa essa formação. Como por exemplo a formação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Pois a exposição permitiria trazer à tona esse outro tempo vivido – somos expostos às memórias dessa formação.

Ao falar de memória, escolhemos recorrer ao riquíssimo trabalho de Eclea Bosi (1936-2017), socióloga que trouxe grande contribuição nos estudos da memória enquanto um fenômeno social, em muito inspirada na psicologia social clássica da linha

durkheiminiana estudada por Maurice Halbwachs (a quem dedica boa parte de sua pesquisa). Em seu trabalho “Memória e Sociedade: lembrança de velhos” (1979), no primeiro capítulo, apresenta as possibilidades conceituais acerca da categoria memória, contrastando a recepção de Bergson à Halbwachs, preferindo este último para tratar a memória não somente enquanto “subjetividade pura (o espírito) e a pura exterioridade (a matéria)” (BOSI, 1979, p. 16), mas encarando-a enquanto entremeios da “realidade interpessoal e das instituições sociais.” (BOSI, 1979, p.17).

Esse contraste se faz importante para dar relevo ao tempo vivo caracterizado por Halbwachs à memória, uma vez que Bergson acaba congelando a experiência do passado em sua inteireza, trazendo a noção de conservação total à lembrança. Segundo Bosi, para Halbwachs, é preciso desconfiar desse passado puro que ressurge na memória, pois esta é acionada sobretudo com as percepções do presente. “A menor alteração do ambiente atinge a qualidade íntima da memória”. (BOSI, 1979, p. 17) Sendo assim, no famoso bordão “recordar é viver” deve estar implícito o entendimento de que este “viver” significa, antes de tudo, “refazer”, “repensar”, “reconstruir” com as percepções do presente aquilo que foi trazido à lembrança por uma iniciativa atual. “A memória não é sonho, é trabalho”. (BOSI, 1979, p. 17).

Atentando-se nessa noção do “reviver”, Halbwachs traz o exemplo da experiência de releitura de um livro.

A situação tomada como exemplo é a releitura que o adulto faz de um livro de narrativas lido na já distante juventude. A impressão inicial é a de um reencontro com o frescor da primeira leitura. Na verdade, antes de reabrir aquelas páginas seríamos capazes de lembrar poucas coisas: o assunto, algumas personagens mais caracterizadas, este ou aquele episódio mais pitoresco, emocionante ou engraçado e, às vezes, a imagem de uma gravura. Ao encetar a releitura, esperamos que voltem com toda a sua força e cor aqueles pormenores esquecidos, de tal maneira que possamos sentir as mesmas emoções que acompanharam o nosso primeiro contato com a obra. Esperamos, em suma, que a memória nos faça reviver aquela bela experiência juvenil. Mas, se fizermos uma análise objetiva da situação em que se desenvolve a releitura, teremos de reconhecer que não é isso que se dá. Parece que estamos lendo um livro novo ou, pelo menos, um livro remanejado. Novo ou remanejado em duas direções: em primeiro lugar, porque só agora reparamos em certas passagens, certas palavras, certos tipos, certos detalhes de ambientação que nos tinham escapado na leitura inicial; o nosso espírito, hoje, mais atento à verossimilhança da narrativa e à estrutura psicológica das personagens, move-se em uma direção crítica e cultural que, evidentemente, não podia entrar nos quadros mentais da primeira leitura. (BOSI, 1979, p. 26)

Ainda, Hawlbachs traz a importância para as narrativas que ajudam a moldar a memória coletiva de uma sociedade. São narrativas que buscam legitimar o poder de quem as difunde – narrativas que alimentam essa memória com ideias, valores, imagens e sentimentos que caracterizam determinada classe (BOSI, 2003, p. 18). Neste sentido, é interessante refletir sobre as narrativas que imperam sobre o ofício da docência e como ela pode se confrontar com a narrativa pessoal de cada professor em formação. Narrativas, como por exemplo, quando Rechia nos conta que ao responder à pergunta que relacionava a afinidade com a docência, em uma entrevista, não pôde escapar das palavras que

[...] diziam mais das maneiras de fazer e de como isto requeria um envolvimento num certo grau de profundidade. Em outras palavras, de como isto não podia prescindir dos sujeitos envolvidos, no caso os estudantes, e de uma aposta insistente numa ideia de responsabilidade com o mundo e com estes mesmos sujeitos. Uma responsabilidade que atribui um sentido quase heroico e um fardo por vezes quase impossível de ser carregado no exercício do ofício e que é atravessada, inevitavelmente, por uma carga dramática na sua evocação. (LARROSA; RECHIA, 2018, p.39)

Pensando nessa condição, nessa troca constante entre sujeito e coletivo, entre passado que só existe em relação ao presente, parece interessante para esta pesquisa impulsionar/incentivar a reflexão acerca do *tempo vivo da memória* e da importância da materialização da mesma em palavras, em voz, em escrita, em “narrativa tátil”. Bosi traz, em sua obra “O Tempo Vivo da Memória” (2003), proposições acerca de uma função curativa da narrativa, quando concorda, numa passagem curiosa, dizendo que “[...] a história contada é um *farmacon*, antes preparado pela narradora em tubos e provetas da fantasia e da memória, através da sábia dosagem” (BOSI, 2003, p. 35).

A proposta desta pesquisa é de que possamos atentar nossos olhares para a constante comunicação existente entre essas narrativas coletivas e as narrativas individuais no que tange à formação de professores, entendendo que quanto maior o cuidado dado à essas memórias da primeira formação na escola, maior poderá ser a profundidade da formação docente, permitindo, muitas vezes, que ela saia puramente da técnica e passe à ação reflexiva, ou que saia da repetição para a variação. O afeto é substância dessa pesquisa, portanto nossa orientação geral está ancorada em Jorge Larrosa e suas reflexões sobre o que nos “faz ser” professores.

5 MEMÓRIA DE AFETOS NA EXPERIÊNCIA EDUCACIONAL: O QUE DIZEM OS PIBIDIANOS

Do convite à dez pessoas, oito se dispuseram para acessar suas memórias escolares e estruturá-las em uma carta. Sobre o que aparece nas cartas escritas e nas cartas não escritas, devemos nos atentar para as escolhas implícitas, e não somente àquelas que nos são expostas. Isto é, “Cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento” (BOSI, 2003, p.18). Neste sentido, a resposta negativa em relação à participação da pesquisa tem seu lugar tão importante quanto as próprias cartas, principalmente quando a justificativa tem a ver com afetos que não querem ser acessados novamente, ou então pelo reconhecimento de que a escrita da carta demanda um tempo em que a pessoa não dispõe, dada sua demanda individual.

Trabalhar com a proposta das cartas escritas à mão se mostrou, num primeiro momento, um desafio e tanto. Pois o gesto da escrita artesanal, essa que nos faz caminhar com as mãos, dançando com os dedos, firmes na caneta sobre o papel, certamente desafia o “tempo acadêmico”, este enquanto um espaço impositivamente produtivo.

Escrever é tão íntimo. Quando escrevemos abrimos nosso coração e baixamos a guarda para que o outro entre e nos perceba, nos conheça. E isso pode ser paralisante ou um bom ponta pé inicial para se ter coragem. (Carta 8)

Há ainda quem tenha o hábito de fazer suas anotações à mão, mas no que tange ao universo acadêmico, muitas vezes nos vemos entregues àquilo que passa a ser nossa nova regra: “times new roman, espaçamento 1,5, texto justificado”. Nossa exposição na escrita acaba majoritariamente sendo de outro modo – e de fato, a padronização da formatação vem para tornar igual, tornar visual, tornar democrático. E alcançável, como quem segue uma receita. Esse processo foi sentido por alguns interlocutores, que comentaram terem digitado suas cartas antes de escrevê-las no papel.

Essa relação com o processo de escrita pode nos dar caminhos para refletir acerca da velocidade dos acontecimentos, da informação, da produção etc. que se dá na experiência educacional inserida no contexto da sociedade moderna. Isto é, em um contexto onde os acontecimentos se dão de forma rápida, prática e objetiva. Neste momento, se faz interessante nos atentar para um trecho da Carta 6, onde o interlocutor fala sobre uma certa angústia gerada pelo “produtivismo” acadêmico e como a experiência trabalha com esse afeto.

Tal contato [com os professores supervisores] ajudou também a nos acalmar em relação a dar conta dos conteúdos que gostaríamos de levar para as aulas, já que, viciados no produtivismo acadêmico, eu e os/as colegas tínhamos quase que uma angústia em não conseguir dar atenção devida para todos os assuntos que poderiam surgir nas aulas. (Carta 6)

Mas muito antes dessa escrita artesanal, dessa pausa para regressar no tempo, este que só quer andar para frente, o que mais trouxe desafio foi escrever uma carta dirigida ao seu antigo/antiga supervisor/supervisora do projeto, trazendo à palavra as memórias afetivas. De um total de oito cartas recebidas, apenas três cartas foram direcionadas aos supervisores, e uma carta foi direcionada à professora coordenadora do projeto na época. As demais não foram endereçadas explicitamente, mesmo o remete tendo sido um ponto requisito da produção da carta. Dada a liberdade de escrita que o método buscou permitir, dentro do que fosse possível comunicar acerca das memórias afetivas dos interlocutores, não achei primordial retornar àqueles que não endereçaram a carta propriamente.

Até porque, para muitos, o processo da escrita não foi simples – vale dizer que alguns interlocutores trouxeram seu processo de elaboração da carta enquanto algo extremamente desafiador, um momento com gatilhos inesperados de afetos tristes ou com choros de saudade e gratidão. Podemos ver, por exemplo, na Carta 8, quando a interlocutora nos conta

É um pouco difícil colocar em palavras o que o primeiro ano [de seu ensino médio com magistério] representou para mim. É uma mistura de sentimentos, de sensações, de lembranças. As vezes a lembrança me deixa saudosista demais. E as vezes, embora goste muito deste saudosismo, a gente pode se perder. Espero não me perder (Carta 8).

Alguns conseguiram lidar com o exercício de forma mais pragmática. Mas para mim, o mais importante foi que todos demonstraram seu agradecimento ao participar desse processo – foi quando entenderam que o próprio gesto da escrita era tão importante quanto seu conteúdo. Aqui, podemos lembrar Bosi falando da perspectiva da Memória em Hawlbach “A memória não é sonho, é trabalho” (BOSI, 1979, p. 17).

Foi entendimento geral de que as memórias afetivas seriam, num primeiro plano, memórias positivas. No entanto, logo após a primeira resposta ao convite, explicitarei aos interlocutores e interlocutoras que na palavra “afeto” caberiam diversos sentimentos, tanto alegres quanto tristes, e que a carta tinha a intenção de trazer à tona esses afetos que porventura foram incitados pela experiência de retornar à escola. Sobre essa noção do afeto enquanto “memória positiva”, podemos retomar Larrosa, quando nos traz a passagem da história contada por seu colega sobre a palavra “amador” e seu uso

pejorativo nos dias atuais. Também quando nos levanta a reflexão da dificuldade de se falar de amor (ao ofício) em uma escola ou universidade mercantilizadas. (LARROSA, RECHIA, 2018) À luz disso, podemos inferir que o próprio entendimento de “afeto”, neste contexto, enquanto apenas coisas agradáveis, nos mostra sua marginalização nos espaços de educação formal. O afeto foi romantizado – e trazê-lo à importância, mesmo que pela chave do amor, não significa deixar de ter uma formação crítica diante da realidade escolar. Muito pelo contrário.

É um exercício, inclusive para quem vos escreve, tirar do afeto o seu manto romântico para entendê-lo em sua completude (e complexidade). Em vários momentos, na construção do projeto da pesquisa, tive de dar um passo atrás para me lembrar de que afeto não se trata apenas de sentimentos confortáveis. Como nos lembra Le Breton (2017), os vetores essenciais de interação surgem para trazer um sentido, um entendimento coletivo diante de uma situação concreta. Como por exemplo no ritual de despedida de um corpo, o velório. Se seus gestos não condizem com o que se espera culturalmente (sensivelmente) neste momento, um deslocamento nessa interação é gerado.

Didi-Huberman também reflete sobre esses “signos de expressões inteligíveis”, inspirado em Mauss, para falar sobre uma certa “expressão obrigatória dos sentimentos” (2006, p.33). À luz disso, quero evidenciar duas situações que insurgem no contexto desta pesquisa: primeiro, essa noção geral de afeto enquanto algo somente positivo e segundo, a marginalização dos afetos positivos no contexto escolar.

Em detrimento desta segunda situação, tenho a acrescentar que diante das condições atuais da escola e da educação básica pública no país, tendo em vista inclusive as novas diretrizes do Ensino Médio que afetam diretamente o ensino de Sociologia, é de se esperar que o que sobressaia, quando falamos sobre o ofício de professor, seja algo em torno de seus cansaços, dificuldades e desafios. Aja vista o capítulo de revisão bibliográfica. Dificuldades e desafios são importantes vetores de interação dessa classe. E elas estão muito presentes nas narrativas do ofício de professor. A consciência dessas dificuldades e desafios já aparecem, mais explicitamente, em duas cartas, dada a experiência de retornar à escola sob outra perspectiva.

Através dessa experiência consegui compreender melhor as particularidades do ambiente escolar, como as dificuldades da categoria, a ampla diversidade nos perfis dos alunos, e acima de tudo, as limitações estruturais da escola inserida em uma sociedade capitalista. (Carta 3)

Temos evidente a relação da construção da sensibilidade do olhar do aluno dentro da perspectiva crítica.

A educação pública e o trabalho docente no Brasil sofrem ataques constantes. As contradições e dificuldades são tantas, que muitas vezes nos desencorajam a dar continuidade ao nosso percurso de formação. Todavia, os aprendizados que o PIBID nos proporciona através de conhecimentos adquiridos e das trocas entre colegas, estudantes, supervisoras (es) e coordenadoras (es), nos instrumentaliza e empodera para que possamos realizar as transformações pelas quais lutamos. (Carta 7)

A partir dessas reflexões, é possível olharmos para as narrativas das dificuldades e desafios enquanto uma perspectiva que possui relevo na formação do professor. A narrativa e a experiência se retroalimentam. Como nos lembra Hawlbach apud. Bosi (2003), existem certas narrativas que trabalham na moldura da memória coletiva de uma sociedade. Essas narrativas coletivas se alimentam de ideias, valores, sentimentos que podem acabar caracterizando a realidade e se impondo diante de narrativas individuais.

Neste ponto, é possível recordar Larrosa, quando nos explica sua inspiração para o exercício proposto aos seus alunos, isto é, a escrita de uma carta de amor sobre o ofício de professor. Ali, nos evidencia que um de seus propósitos com esse exercício era alcançar um olhar para além daquilo que se produz no campo predominantemente.

“[...]” não só se fazia uma referência ao parágrafo final de “A crise na educação” “[...]” como também se tratava de trocar por um olhar amoroso o foco crítico, jurídico e avaliador que é dominante no campo: tudo isso de olhar o trabalho do professor e a escola não a partir do que eles são, mas do que eles deveriam ser; tudo isso de pensar, de pesquisar e de escrever do ponto de vista que não gostamos, do que deveria ser mudado, do que deveria ser diferente” (LARROSA, 2018, p. 102).

Essa perspectiva, do que é dominante no campo, apontada por Larrosa, que se coincide com a ideia da narrativa das dificuldades e dos desafios (esse vetor de interação), é de suma importância para a construção do pensamento crítico e transformador da realidade. Como trazido no último trecho citado da Carta 7, as dificuldades por vezes geram esse afeto de desânimo para a formação. Mas sua consciência diante dos desafios a serem superados para a transformação da realidade escolar nos evidencia o peso entre dificuldades e desafios. Um conceito não existe sem o outro. E a partir da experiência das dificuldades, algo impulsiona para a “luta” pela transformação.

A noção da superação de desafio alimenta um sentido heroico “[...] e um fardo por vezes quase impossível de ser carregado no exercício do ofício [...]”. (LARROSA;

RECHIA, 2018, p. 39). Esse movimento viria de uma ideia de responsabilidade com o mundo e com aqueles que estão para aprender. Como por exemplo na experiência relatada da Carta 4, quando o interlocutor pôde experimentar enquanto professor algo que o marcou enquanto aluno da educação básica, e teve a chance de refletir sobre como poderia agir de modo para que não reproduzisse a mesma violência simbólica enfrentada.

Em minha experiência como estudante do ensino médio, tive alguns professores que ao se deparar com comportamentos como o citado acima [de chamar a atenção], agiam de maneira muito dura e muitas vezes chegavam a ser grosseiros com os estudantes. Fazendo a leitura daquelas situações que vivenciei no ensino médio, me parece que alguns professores entravam na provocação dos estudantes e posteriormente esta relação conflituosa se prolongava, fazendo com que os estudantes se afastassem. (Carta 4)

Outro trecho interessante de ser destacado da Carta 4, que continua dialogando com a noção de desafios e dificuldades, é quando o interlocutor evidencia que a marca dessas violências sofridas na escola estão contigo até hoje, e foi a experiência de retornar à escola que o permitiu a consciência da presença de tal situação no cotidiano do professor.

No meu caso, depois de algumas situações de violência simbólica por parte dos professores, falas como “você não mudou nada do ano passado pra cá, você não tem mais jeito”, ou “você só escreveu abobrinha aqui”..fez com que me afastasse dos professores. Lembro bem que quando eu tinha uma dúvida em relação ao conteúdo de aula, eu preferia ficar calado e tentar encontrar as respostas sozinho ou perguntar para algum colega, isso era mais confortável pra mim do que sanar dúvidas com professores. Trago comigo isso ainda hoje, e o primeiro momento em que presenciei isso como docente (ou futuro docente) foi durante o PIBID. A partir daquele momento vi o quanto essa questão estava presente no cotidiano do professor. Como lidar com brincadeiras em momentos inoportunos sem ser tirano com os estudantes? (Carta 4)

Temos, neste sentido, o relato de uma formação docente que foi marcada por uma memória de violência simbólica no espaço escolar, a qual ganhou relevo quando o interlocutor pôde percebê-la na prática, no próprio “chão da escola”. Essa experiência incide diretamente sobre a atuação deste professor, quando do questionamento de como equilibrar suas ações para evitar o afastamento dos alunos.

Outra memória exposta nas cartas dos interlocutores que dialoga com a narrativa das dificuldades e desafios, no mesmo sentido de uma experiência que impulsiona para o desejo de transformação, temos esta passagem da Carta 3:

Frequentemente, entre uma aula e outra, eu me questionava: caso fosse um professor, como iria construir uma aula que despertasse interesse? Haveria possibilidade de realizar um trabalho diferente ou, inevitavelmente, as aulas cairiam no mesmo modelo tradicional de sempre? Tenho a leve impressão de que estes questionamentos fomentaram minha vontade de retornar à sala de aula, em outra posição, com o objetivo de construir um espaço de transformação, para além dos objetivos pautadas pelo conteudismo mecanicista. (Carta 3)

Ainda caminhando no sentido da experiência em sala de aula e da perspectiva transformadora que a mesma implica, temos a Carta 1 nos contando que

“[...]” para além dos conhecimentos adquiridos na minha graduação e pela minha participação no PIBID, sempre que eu atuava na escola resgatava as minhas experiências como estudante do ensino médio e sob essa perspectiva tentava moldar teorias e metodologias que julgava adequada com a realidade dos alunos “[...]” (Carta 1)

Da perspectiva arendtiana, o trabalho do professor tem sua ligação com o amor ao mundo e àqueles que vêm ao mundo. Este afeto tem relação com a responsabilidade de perceber a experiência e manejá-la em três tempos distintos – aquela experiência de formação na educação básica, a experiência do presente, da atuação na escola e conscientização sobre os caminhos possíveis para a transformação e, por último, o desejo e a projeção dessa transformação, que está no tempo vindouro. É como se aqui, pudséssemos, com certa ousadia, colocar as três percepções sobre o amor em Deleuze, Arendt e Flusser, apresentadas no capítulo anterior, em sobreposição, para dizer que o amor está no começo, como uma pré-condição para nos levar àquilo que desejamos, o amor está no “meio”, na responsabilidade que se assume diante das condições colocadas no presente, e o amor está no fim, pois a projeção da transformação seria um gesto de abertura para o que virá.

Sobre a mobilização desses três tempos distintos da experiência que nos atravessam continuamente quando da nossa exposição, temos a exemplo a íntima Carta 8, que nos revela grande parte de memórias da sua trajetória enquanto aluna, desde a descrição da paisagem da escola, nome de professoras (es), momentos marcantes, até o “cheiro” da sala onde tinha o hábito de estudar. Trechos como "Quando estava na segunda série estudei na escolinha perto de casa, ela ficava em frente ao rio, era só atravessar a rua de areia" (Carta 8); "Já estava na sexta série, uma das fases mais difíceis, precisei me adaptar. Lembro de começar a me incomodar com a minha aparência. Neste ano, muitas coisas aconteceram" (Carta 8) “Além da quinta série, o ano que mais me aterrorizou foi

a oitava série. Ela foi um divisor de águas na minha vida” (Carta 8); “A escola sempre foi um lugar para encontrar amigos e de uma maneira bem estranha era um lugar no qual eu me sentia segura” (Carta 8); “E nesse período que ficava na escola fiz amizade com os professores, com os “tios” da cozinha, da limpeza. Sempre conseguia um lanche e um abrigo com eles. E isso até hoje. Sempre que dá vou lá na escola [...]” (Carta 8); “Confesso que tenho uma lista grande dos professores que me apoiaram e me inspiraram nessa vida” (Carta 8)

São trechos que nos revelam um trabalho muito minucioso com a memória afetiva a qual a interlocutora pôde proporcionar a si mesma e a nós com a escrita da carta. Dentro dessa trajetória, fica evidente a dimensão ativa que o evento afetivo ganha em sua vida. Estar na escola mobiliza histórias as quais trazem grande sentido para a sua experiência de professora em formação. A coragem parece representar o fio condutor desse trajeto.

Trabalho com educação desde 2010 “[...]” mas foi através do PIBID que tive a oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio e preciso dizer, era o meu maior pavor. Entrei no projeto com muito receio, morrendo de vergonha, mal conseguia falar nas reuniões, mas por dentro eu fervia, tinha muitas ideias. Com o passar do tempo fui ganhando confiança e entendendo que aquilo, este lugar, era um espaço de aprendizagem. [...] Enquanto bolsistas a responsabilidade da sala de aula não recaía diretamente sobre nós, mas sim sobre nossa supervisora, querendo ou não isso alivia o estresse e a angústia um pouco. (Carta 8)

Aqui, a noção da responsabilidade aparece em relação com “estresse” e “angústia”, afetos que podem tanto estar relacionados à questão do produtivismo acadêmico, trazida no início deste capítulo, quanto à questão do “fardo heroico” que se estende com certo peso sobre a representação coletiva do ofício de professor – que tem a ver com a responsabilidade com o mundo e sua transformação através da educação. Essa transformação, por sua vez, enquanto aquele “gesto de abertura” citado anteriormente. “Escrevo essa carta para o meu eu do futuro, para não esquecer de onde eu vim e lembrar minhas inspirações e sonhos [...]”. (Carta 8)

A título de conclusão deste capítulo, pretendo apresentar os trechos que denotam grande satisfação à experiência, no reconhecimento de que o PIBID foi parte essencial nas trajetórias de formação docente dos ex pidianos(as). Sem essa experiência, talvez não tivéssemos a qualidade do entendimento da complexidade da formação para o ofício de professor. Complexidade esta que inclui de maneira mais ampla as percepções sensíveis do nosso corpo no mundo, e não somente aquelas passíveis da racionalidade; não somente aquelas que racionalizamos, que mentalizamos, mas aquelas que nosso corpo infere.

[...] o PIBID deixou fortes marcas no meu processo formativo e na minha trajetória acadêmica (Carta 1); O PIBID foi capaz de deixar uma marca na minha vida: acadêmica, política, profissional [...] (Carta 2); O retorno ao ambiente escolar proporcionado pelo PIBID me trouxe outra perspectiva do trabalho docente (Carta 3); Foi ali [no PIBID] que comecei a interagir com os estudantes com mais segurança e comecei a traçar minhas primeiras estratégias didáticas (Carta 4); Lembrar do tempo em que participei do PIBID é lembrar de um tempo cheio de parceria e carinho com meus colegas e amigos do curso” (Carta 5); A proposta do PIBID, mas, sobretudo, o acompanhamento de supervisores tanto da escola quanto da universidade foram essenciais na minha formação para docência (Carta 6); Ainda que as condições de vida e de ensino fossem precárias, na escola fui encorajada a olhar para o mundo como um universo cheio de possibilidades e minha experiência no PIBID contribuiu para que eu pudesse revisitar essas lembranças e sentimentos (Carta 7); Hoje falo com orgulho que sou cria do PIBID. (Carta 8).

O que os relatos nos apresentam pode ser sintetizado na ideia de que a experiência no PIBID correspondeu a um substrato de memória, fundado na experiência pedagógica expandida para muito além dela, que proporcionou a elaboração de novas ópticas sobre o trabalho docente, reveladas por interações físicas e emocionais com o “corpo escolar”. Invariavelmente, um sentimento de pertencimento foi construído por uma ação compartilhada coletivamente, na qual foram vivenciadas experiências de acolhimento de maneira recíproca entre coordenadores, supervisores, estudantes e pibidianos, que se constituíram como fundamento de memória viva para o fortalecimento da disposição para o enfrentamento de uma realidade política e educacional, mas cujo o horizonte insistirá, pela influência desses afetos, em se projetar fértil para “tocar o mundo com amor”.

O entendimento do amor enquanto um afeto caro ao professor, que se conecta com a sua profissão através das mãos que tocam o mundo, mãos despojadas de instrumentos criados por máquinas e aparatos tão próprios da modernidade, pode ser tido enquanto sua potência para o movimento que dá sentido à experiência de estar na escola. Tocar o mundo é estar apto à sua interpretação, à sua compreensão e à sua transformação. Ao mesmo tempo, tocar o mundo é deixar que ele o atravesse, é afetar-se. “Um indivíduo sem mundo é um indivíduo sem amor”. (LARROSA, 2018, p.100)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos, por fim, ao ponto de consumação das ideias expostas e sobrepostas até aqui. E vocês devem estar se perguntando: por que, então, voltar para a escola? A resposta

não está em uma única sentença objetiva, porque não diz respeito às simples escolhas que atravessam a nossa trajetória e o sentido que damos à ela. A pergunta revela uma dúvida que só nos é suscitada na experiência própria de retornar à escola. É quando já estamos expostos às suas estruturas e às nossas memórias que passamos a trazer sentido à experiência – o que pode incitar a dúvida da razão de estarmos ali.

Nesta pesquisa, buscou-se caracterizar o espaço da discussão dos afetos a fim de evidenciar como os sujeitos interpretam ou lidam com as memórias afetivas que são, consciente ou inconscientemente, resgatadas na experiência proporcionada pelo PIBID. Bosi nos apresenta, segundo Hawlbach, que a memória é trabalho – isto é, ela estará sempre em relação às percepções do indivíduo no presente. Portanto, serão sempre as experiências do presente capazes de despertar àqueles acontecimentos do passado.

Neste sentido, é impossível estarmos isentos ao contato com os diversos afetos construídos e moldados por anos na nossa vivência na educação básica. E o interesse dessa pesquisa foi um tanto audacioso em querer compreender uma breve parte da movimentação desses afetos – visto que a carta concebe apenas um pedaço de papel com bordas finitas e parágrafos organizados em coesão.

Compreendo, após o breve relato trocado com os interlocutores sobre o processo da escrita da carta, que esta pesquisa teve um alcance muito maior daquilo que se esperava. A proposta metodológica foi capaz de trazer resultados importantes não somente para a pesquisadora, mas para cada interlocutor e interlocutora que se dispôs a acessar essas memórias e, portanto, as revivê-las, ressignificá-las e reinterpretá-las.

A pesquisa me permitiu enxergar, a partir da revisão bibliográfica feita no portal de periódicos da CAPES, uma breve parte do cenário das produções acadêmicas acerca da formação de professores, com o recorte da reflexão impulsionado pela experiência no PIBID de Ciências Sociais. Essa bibliografia pode representar a ausência de uma reflexão sobre os afetos. Dentro de um cenário de desmonte da educação, o que se revela majoritariamente, a partir da experiência do “chão da escola”, são os alcances e limites da prática. Em certo sentido, as cartas obtidas dos ex pibidianos também nos trazem um discurso que atravessa as ideias da consciência das dificuldades e desafios que a experiência os proporcionou.

Pode-se extrair das cartas importantes elementos que dialogam com a construção dessa consciência crítica acerca da atuação na escola, o que nos permite refletir sobre a dimensão do desejo da consciência de transformação da mesma. E essa dimensão tem

relação tanto com a questão da crise política da educação quanto com suas memórias afetivas, “negativas” ou “positivas” da própria (extensa) experiência na escola.

Percebeu-se, portanto, a noção de um “vetor essencial de interação”, isto é, expressões, percepções, sensações que são compartilhadas por grupos de indivíduos que constantemente validam suas expressões com o outro. “A expressão da emoção é organizada e apresenta significados compartilhados com os demais (senão não seria colocada em ato > Didi Huberman)” (Le Breton, 2017, p. 01).

À luz disso, três caminhos foram alcançados para a mobilização desta pesquisa: o primeiro tem a ver com as discussões sobre o amor levantado por Larrosa e Rechia (2018), principalmente quando evidenciam a marginalização deste afeto nas instituições de ensino. Essa marginalização estaria relacionada à “[...] lógica da produção e do consumo, da eficiência e da rentabilidade, da burocratização e do controle” (LARROSA, RECHIA, 2018, p.41).

O segundo está relacionado ao entendimento de que este mesmo afeto, o amor, é tão caro ao ofício de professor quanto as nossas mãos que tocam o mundo. Pois o amor seria essa potência que dialoga com a atração, a curiosidade, com o “estado de ânimo” que nos permite abertos ao mundo, e, portanto, estaria relacionado com um certo compromisso existencial, uma responsabilidade para com o mundo e sua transformação.

O terceiro, está relacionado à potência, propriamente, das palavras. Essas são mecanismos tão potentes de subjetivação, tão capazes de produzirem sentido e criarem realidades. “E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado tantas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” (LARROSA, 2002).

À esta conclusão, me cabe, portanto, evidenciar que o desejo para a construção desta pesquisa teve seu apoio na percepção previa do relevo da troca de afetos relacionados à frustração, angústia, desmotivação. Isto, dada as condições do cenário educacional do país. A preocupação dos argumentos aqui expostos incide sobre a ideia de que para que possamos alcançar a discussão acerca das memórias afetivas e sua importância no ofício de professor e em sua formação, é preciso estar exposto.

É preciso que tenhamos acesso à prática. É preciso que tenhamos a consolidação e ampliação de uma política pública de formação que permita abarcar as inúmeras complexidades de quem está voltando à escola. É preciso, portanto, retomar a dimensão existencial do ofício de professor em contraposição ao professor “profissionalizado”, mas

potencialmente indiferente e sem compromisso ou responsabilidade com o mundo. Assim como é preciso falar de amor no ofício de professor. A conclusão desta pesquisa, neste sentido, se configura na mesma noção de amor em Flusser, trazido por Larrosa (2018).

Reconhecendo a potência das palavras, espero que este trabalho possa se somar a outros ainda poucos e inspirar tantos outros que reflitam sobre o circuito de afetos dessa formação, mas precisamente sobre o amor do professor. Este trabalho se trata de um gesto de abertura. “O gesto de oferecer é um gesto político” (FLUSSER apud. LARROSA, p.100).¹²

¹² Nesta nota final, trago o contexto atual, de forma breve, da vida “pós PIBID” dos e das ex bolsistas que se dispuseram a retomar suas memórias de aluno em formação e de professor em formação para essa pesquisa. Afinal, já se passaram 3 anos desde os últimos momentos de atuação desses interlocutores/as enquanto bolsistas do programa.

Dos 8 interlocutores/as desta pesquisa, 5 se graduaram na licenciatura. Destes, apenas 1 está atuando, desde 2019, enquanto professor na rede pública do Estado de Santa Catarina. Começou sua trajetória no SEJA, e hoje atua com aulas do Ensino Básico, experimentando os desafios do ensino remoto, devido à condição da pandemia. Outra, segue no mestrado em Educação, cursando Pedagogia EaD. Seu objetivo é atuar na escola para além da Sociologia – sua intenção de expandir sua formação pedagógica perpassa pela insegurança da falta de reconhecimento de atuação do professor de Sociologia na educação básica. Haja vista os projetos que visam atacar diretamente o desenvolvimento e a consolidação desta disciplina na educação básica.

Os outros 3 colegas que se graduaram na licenciatura ainda não atuaram e não têm pretensão de atuar em um futuro próximo. Uma licenciada, logo após sua formatura, se mudou para fora do país e hoje atua na parte comercial de uma empresa multinacional. Seu relato traz a importância das Ciências Sociais na sua vida para o papel que ela desempenha hoje, mesmo que não dentro da área da educação formal. Enquanto isso, temos a preocupação dos outros 2 licenciados em relação à atuação: um está em busca de uma outra graduação, na área de Engenharia Ambiental e outro na área de Educação Física – ambos estarão prestando o próximo vestibular da UFSC.

Dos 3 colegas que ainda não se graduaram na licenciatura, 2 já fizeram o bacharel do curso de Ciências Sociais. Uma está já no Doutorado, mas pretende o quanto antes retornar à licenciatura: seu desejo é de atuar no “chão da escola”, como ela mesma define. Outro colega segue no processo de construção de seu Trabalho de Conclusão da Licenciatura. Com os dois diplomas, o leque de possibilidades se amplia para o cientista social. Por último, aquela que não se graduou em Licenciatura, optou por interromper esse processo e retornar ao bacharel. Seu amor pela escola é grande, mas seu medo de sofrer com a possível falta de um emprego estável na área é maior. Na sua perspectiva, esse momento é mais propício, para sua trajetória, ter o bacharel como foco.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. O. de; GONÇALVES, D. N. A prática compreensiva na formação docente em Sociologia: uma experiência a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Rev. Cocar**. Belém. vol. 6, n. 11, pp.77-85. Jan/jul 2012

AMBROSETTI, Neusa Banhara (et al.). Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v.4, n. 1, set. 2013.

BITENCOURT, S. M., RODRIGUES, F. X. F., O Evento “ciclo de saberes: Experiências com o Ensino de Sociologia no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFMT”, Cuiabá/MT. **Caminho Aberto: Revista de Extensão do IFSC**. vol. 3, n.4, julho, 2016.

BODART, Cristiano das Neves. Prática de ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, May-Aug 2018, Vol.23(2), pp.455-491.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Apr. 2002

BOSI, Ecleia. **O Tempo Vivo da Memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOSI, Ecleia. Memória e sociedade: **lembranças de velhos**. T. A. Queiroz, 1979.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. História, políticas educacionais e desafios para o ensino de Sociologia no Brasil: entrevista com Simone Meucci. **Rev. Em Tese**. Florianópolis, vol. 12 n. 2. Ago/Dez, 2015.

CIGALES, Marcelo Pinheiro. Um debate sobre o ensino de Sociologia no extremo Sul do Brasil. **Rev. Mediações**, vol. 20, n.1, pp.363-367, 2015.

COSTA, L. S., Formação de professores de ciências sociais/sociologia para o debate. **Revista Em Tese**. vol. 12, n.12, Ago/Set, 2015.

CUNHA, M. T. S. **Na plataforma do Escrito: Cartas entre Professoras**. Florianópolis: Udesc, 2008.

Davis, Lydia. **Tipos de perturbação**. Tradução Branca Vianna. 1a Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que Emoção! Que Emoção?** Editora 34. 2016.

DUQUE, Tiago; BOLFE, Ana Paula Fraga. Sociologia, formação de professores e interdisciplinaridade. Conquistas e desafios nas experiências do PIBID de Ciências Sociais da PUC-Campinas. **Revista Eletrônica de Educação**. Universidade Federal de São Carlos. Vol.9, no. 01, pp. 262-275, 2015.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

HARDT, Michael. Para que servem os afetos? **Revista digital Intersemiose**, Ano IX, n. 07, Jan/Jun 2015.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LE BRETON, David. Por uma antropologia de las emociones. In: **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**. Año 4, n. 10 (diciembre 2012 – marzo 2013). Argentina. pp. 69-79.

LIMA, Kleverson Teodoro de. Cartas, história e linguagem. **Rev. de Teoria da História ano 1.**, n. 3, p. 210-255, jun. 2010.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia. A virada pós-colonial: experiências, trauma e sensibilidades transfronteiriças, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 123, 2020, pp. 77-96.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018.

MORAES, Marcos Antonio de. Epistolografia machadiana. **Estud. av.**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 417-424, 2010.

NETTO, Carla et al., Cartas: um instrumento desvelador que faz a diferença no processo educacional. **Ver. Educação por escrito – PUCRS**, v. 3, jul. 2012.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política e Sociedade**, vol. 14 n. 31, Florianópolis, Set/Dez, 2015.

PETERS, Gabriel. A virada praxiológica. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 123, Dezembro, 2020: pp. 167-188.

RODRIGUES, Francisco Xavier Freire; SILVA, Edilene da Cruz. O PIBID de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso e a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 290-300, setembro/dezembro 2015.

SANTOS, Mário Bispo dos. **O PIBID na área de Ciências Sociais: da formação do Sociólogo à formação do professor em Sociologia**. 2017. 290 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SOUZA, J. A. de. et al. Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Política e Sociedade**, vol. 14, n. 31, 2015.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, abr. 2016.

APÊNDICE 1

MODELO DE CARTA CONVITE À PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA, ENVIADA INDIVIDUALMENTE AOS EX-BOLSISTA DO PIBID CIÊNCIAS SOCIAIS (2016-2018)¹³.

Estou mandando essa mensagem para te convidar a fazer parte da minha pesquisa sobre formação de professores. É algo que pretendo remexer nas memórias dos tempos do PIBID. A pesquisa é, em termos bem gerais, sobre formação de professor e afeto - com um recorte específico, o PIBID. A proposta é coisa bem simples, é como um questionário, mas em formato de carta (o que faz mais sentido no contexto de minha produção).

A ideia é que escrevam uma carta endereçada à alguma professora ou professor que te supervisionou no PIBID, trazendo assuntos referentes aos afetos (bons ou ruins) mobilizados nessa volta para a escola enquanto professor em formação.

Para a finalidade dessa pesquisa e considerando nossa formação como professores e professoras de Sociologia, é importante que a carta contemple ao menos 3 aspectos: 1- seja dirigida ao professor ou professora supervisora do PIBID; 2- falar sobre suas experiências (enquanto estudante) na educação básica e o quanto foram mobilizadas na experiência do PIBID; 3- para dizer como essa experiência de retorno à escola foi marcante para você.

A escolha da carta como um dos instrumentos dessa pesquisa tem a ver com as categorias de memória e afeto, no contexto dessa pesquisa.

A ideia é que a carta possa ser redigida à mão e enviada através de foto ou até mesmo por correio, quem tiver a fim de incorporar o movimento dessa comunicação. Mas foto já tá ok. Ah, os nomes nas cartas não aparecerão na pesquisa, então não são de todo importante

¹³ Todos os convites formam precedidos de uma saudação inicial particular a cada convidado(a)

APÊNDICE 2

Neste apêndice trago o contexto atual, de forma breve, da vida “pós PIBID” dos e das ex bolsistas que se dispuseram a retomar suas memórias de aluno em formação e de professor em formação para essa pesquisa. Afinal, já se passaram 3 anos desde os últimos momentos de atuação desses interlocutores/as enquanto bolsistas do programa.

Dos 8 interlocutores/as desta pesquisa, 5 se graduaram na licenciatura. Destes, apenas 1 está atuando, desde 2019, enquanto professor na rede pública do Estado de Santa Catarina. Começou sua trajetória no SEJA, e hoje atua com aulas do Ensino Básico, experimentando os desafios do ensino remoto, devido à condição da pandemia. Outra, segue no mestrado em Educação, cursando Pedagogia EaD. Seu objetivo é atuar na escola para além da Sociologia – sua intenção de expandir sua formação pedagógica perpassa pela insegurança da falta de reconhecimento de atuação do professor de Sociologia na educação básica. Haja vista os projetos que visam atacar diretamente o desenvolvimento e a consolidação desta disciplina na educação básica.

Os outros 3 colegas que se graduaram na licenciatura ainda não atuaram e não têm pretensão de atuar em um futuro próximo. Uma licenciada, logo após sua formatura, se mudou para fora do país e hoje atua na parte comercial de uma empresa multinacional. Seu relato traz a importância das Ciências Sociais na sua vida para o papel que ela desempenha hoje, mesmo que não dentro da área da educação formal. Enquanto isso, temos a preocupação dos outros 2 licenciados em relação à atuação: um está em busca de uma outra graduação, na área de Engenharia Ambiental e outro na área de Educação Física – ambos estarão prestando o próximo vestibular da UFSC.

Dos 3 colegas que ainda não se graduaram na licenciatura, 2 já fizeram o bacharel do curso de Ciências Sociais. Uma está já no Doutorado, mas pretende o quanto antes retornar à licenciatura: seu desejo é de atuar no “chão da escola”, como ela mesma define. Outro colega segue no processo de construção de seu Trabalho de Conclusão da Licenciatura. Com os dois diplomas, o leque de possibilidades se amplia para o cientista social. Por último, aquela que não se graduou em Licenciatura, optou por interromper esse processo e retornar ao bacharel. Seu amor pela escola é grande, mas seu medo de sofrer com a possível falta de um emprego estável na área é maior. Na sua perspectiva, esse momento é mais propício, para sua trajetória, ter o bacharel como foco.

ANEXOS

a) Carta 1 (02 páginas)

Você esteve presente em grande parte da minha trajetória acadêmica. Na terceira semestre de graduação eu entrei no PIBID sob sua supervisão e lá fiquei por 4 anos (3 deles estagiando com você). Logo que entrei já fui colocado dentro de uma sala de aula e já no 1º mês atuei como professor em conjunto com você. Foi nessa experiência que mudei a minha compreensão com relação à licenciatura e meus planos de graduação, antes não me imaginava como professora de psicologia na educação básica mas depois dessa experiência decidi por atuar e concluir a licenciatura.

Os objetivos ocupam, ao mesmo tempo, as posições de alunos e professores, sendo multifacetadamente atingidos. Em relação aos supervisores do programa, não apenas os aprenderam a partir das experiências e conhecimentos proporcionados e professores ao frequentarem momentaneamente o mundo acadêmico à Terra. E em relação aos alunos das escolas não professores, mas simultaneamente para, já que também não estudantes.

Pensando nisso e também para além dos conhecimentos adquiridos na minha graduação e pela minha participação no PIBID, sempre que eu atuava na escola recontava as minhas experiências como estudante de ensino médio, e sob essa perspectiva tentava mudar teoria e metodologia que julgava adequada com a realidade dos alunos da [redacted] Pá, considero muito importante conhecer as condições socioculturais específicas da realidade escolar trabalhada, dessa forma, o ensino de psicologia conseguiria alcançar suas finalidades educacionais e formativas.

Sob a minha perspectiva, o que mudou na disciplina de psicologia com a minha inserção na escola através do PIBID foi, principalmente, a própria configuração das aulas e o interesse dos estudantes nas aulas de psicologia. Mas não me insiro só nisso, eu percebia que, de modo geral, quando os professores ministravam os conteúdos, não procuravam fazer aulas mais diferenciadas, dinâmicas e atrativas o que acontecia em um maior interesse e participação por parte dos estudantes. Até a própria falta de [redacted] 

idades mais parecidas com os alunos já fizjo com que eles se interessassem mais e me aproximasse deles e de umivono deles

Considero fortemente que a minha participação no PIBID deixou fortes marcas no meu processo formativo e na minha trajetório acadêmica, me dando elementos para a construção de uma identidade enquanto docente. Além disso, acredito que o PIBID é uma das poucas oportunidades que temos (além do estágio obrigatório) de estarmos imersos na universidade e escolar enquanto vivamos a graduação, sendo um espaço onde podemos desenvolver e articular a teoria e a prática docente.

Sou muito grato pelos meus anos de PIBID e por tudo que vivi e os meus outros colegas de PIBID me ensinaram.

b) Carta 2 (02 páginas)

Querida [REDACTED]

Hoje pela manhã tive aula do doutorado. Lembro que tu acompanhou o processo seletivo do mestrado, mas acho que não cheguei a te contar que venci esse etapa e já vou me matricular. Estou feliz, me sinto realizada, contudo, as vezes me bate uma saudade forte do "chá do exida".

Infelizmente, quando comecei no PIBID você não foi a minha primeira supervisora (eu conto como se fosse mesmo assim). O primeiro dia com outro professor foi horrível, me senti sozinha e perdida, ele ~~me~~ simplesmente saiu e me jogou para "fazer" tudo (dar aula) ao-vivo. Ainda bem que depois eu tive a oportunidade de te encontrar e posso dizer, aprender. Você me ensinou a ensinar, vou levar isso para toda a minha vida. Você despertou em mim o desejo de seguir ensinando. Sabe, eu estou ansioso para a disciplina de estágio docência. Ansioso e confiante porque você me disse absolutamente tudo! Desde como lidar com outros professores no sala dos professores, até direção, alunos. Hoje me sinto preparado para trabalhar uma carreira na área do educação. Eu espero que os caminhos da vida proporcionem que eu realize o sonho de ser professor. Obrigada por ser referência, por resgatar minha conexão com as ciências sociais, obrigada por acreditar em mim e no meu trabalho.

Eu olho pra trás e vejo que fomos parceiros. Nunca me senti inferior ou menor por ser estagiário.

Você sempre me tratou como professora, de igual p/ igual. Sempre acolheu minhas críticas e ponderações.

© Rihid foi capaz de deixar uma marca na minha vida. Não foi apenas uma bolsa, foi uma oportunidade que deu sentido à minha vida: acadêmica, político, profissional...

A educação se tornou o centro de minha vida. Na verdade, já era, minha família é de professoras, me inseri no político em defesa de uma universidade melhor, mas ainda assim faltava algo: eu precisava ser professora. Raquelzinha, obrigado por tanto, por me ajudar a completar esse quebra-cabeça.

Beijos grandes de sua eterna amiga.

Jafá Bayle

c) Carta 3 (02 páginas)

Cara professora [REDACTED],

Durante nossa trajetória escolar existem momentos marcantes, positivos e negativos. Seja em uma branca, uma aula desgastante, um momento de descontratação ou um tema que desperta o interesse, todos são momentos de aprendizagem que nos levam à reflexão sobre a importância e a finalidade da instituição escolar.

Frequentemente, entre uma aula e outra, eu me questionava: Como fosse um professor, como iria construir uma aula que despertasse interesse? Haveria possibilidade de realizar um trabalho diferente ou, inevitavelmente, os aulas cairiam no mesmo modelo tradicional de sempre? Tenho a leve impressão de que estes questionamentos fomentaram minha vontade de retornar à sala de aula, em outra posição, com o objetivo de construir um espaço de transformação, para além dos objetivos pautados pelo contudismo mecanicista.

O retorno ao ambiente escolar proporcionado pelo PIBID me trouxe outra perspectiva de trabalho na educação, quebrando com a dicotomia falsa entre o idealismo de construir a aula perfeita e o pessimismo de acreditar que a instituição escolar está totalmente ultrapassada. Através dessa experiência consegui compreender melhor as particularidades do ambiente escolar, como as dificuldades da categoria, a ampla diversidade nos perfis dos alunos, e acima de tudo, as limitações estruturais

da escola inserida em uma sociedade capitalista.

A convivência e o suporte dado pela professora, enquanto supervisora do projeto, me proporcionou uma sensibilidade maior para lidar com as questões do cotidiano escolar, sem perder a perspectiva de transmitir o conteúdo de modo que faça sentido para a realidade social dos estudantes. O PIBID me ajudou a compreender a escola em sua totalidade, como um espaço de grande potencial transformador, porém, que não encerra-se em si mesmo.

d) Carta 4 (05 páginas)

FOLIA 04/02/21

OLÁ PROFESSORA [REDACTED] ESPERO QUE VOCÊ ESTEJA BEM, DEPOIS DE NOSSOS ENCONTROS NO PIBID NÃO TIVEMOS MUITAS OPORTUNIDADES DE NOS ENCONTRARMOS NOVAMENTE. NÃO FOSSE A PANDEMIA, TERÍAMOS TIDO UMA EXPERIÊNCIA BEM BACANA, EU AGORA COMO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA RECEBENDO OS ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ESTÁGIO DOCÊNCIA. CONFESSO QUE QUANDO RECEBI O CONVITE FIQUEI MUITO FELIZ E AO MESMO TEMPO BATEU UM SENSO DE RESPONSABILIDADE ENORME. NÃO QUERO DIZER QUE DAR AULA DE SOCIOLOGIA NÃO EXIGE RESPONSABILIDADES, MAS A IDÉIA DE RECEBER NOVOS FUTUROS PROFESSORES PARA ACOMPANHAR MINHAS AULAS ME DEU UM FRIOZINHO NA BARRIGA.

ESCREVO ESTA CARTA PARA RELATAR A IMPORTÂNCIA QUE O PIBID TEVE EM MINHA TRAJETÓRIA COMO ESTUDANTE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E AGORA PROFESSOR DE SOCIOLOGIA. DESDE NOSSAS REUNIÕES TODAS AS QUARTAS-FEIRAS AS 13:30, AOS DIAS EM QUE AUXILIÁVAMOS O PROFESSOR [REDACTED] NAS AULAS DE SOCIOLOGIA. O ESTÁGIO DOCÊNCIA É UM MOMENTO MUITO IMPORTANTE

PARA OS ESTUDANTES DE LICENCIATURA, PORÉM ACREDITO QUE SEJA UM PERÍODO MUITO CURTO PARA ENTENDER AS DINÂMICAS DE SALA DE AULA. NESTE SENTIDO O PIBID FOI FUNDAMENTAL, FOI ALI QUE COMECEI A INTERAGIR COM OS ESTUDANTES COM MAIS SEGURANÇA E COMEÇAR A TRAÇAR MINHAS PRIMEIRAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS.

LEMBRO-ME UMA VEZ QUE ESTAVA AUXILIANDO O PROFESSOR [REDACTED] NA AULA DE SOCIOLOGIA, ALGUNS ESTUDANTES QUERIAM CHAMAR A ATENÇÃO, COM QUESTIONAMENTOS QUE POUCO TINHAM A VER COM A AULA. ISSO LEMBRAVA MUITO MEU COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA, GOSTAVA DE FAZER BRINCADEIRAS COM RELAÇÃO AOS CONTEÚDOS (UMA FORMA DE TER ATENÇÃO DA TURMA) E POUCO INTERESSE PELO QUE REALMENTE IMPORTAVA. LEMBRO-ME NAQUELE DIA DA AULA DO PROFESSOR [REDACTED] DE COMENTAR COM OS ESTUDANTES QUE EU ME COMPORTAVA DA MESMA FORMA QUANDO EU ERA ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO, E QUE AGORA ESTAVA LÁ CHAMANDO A ATENÇÃO DELES.

EM MINHA EXPERIÊNCIA COMO ESTUDANTE DO

ENSINO MÉDIO, TIVE ALGUNS PROFESSORES QUE AO SE DEPARAR COM COMPORTAMENTOS COMO O CITADO ACIMA, AGIAM DE MANEIRA MUITO DURA E MUITAS VEZES CHEGAVAM A SER GROSSEROS COM OS ESTUDANTES. E FAZENDO A LEITURA DAQUELAS SITUAÇÕES QUE VIVENCIEI NO ENSINO MÉDIO, ME PARECE QUE ALGUNS PROFESSORES ENTRAVAM NA PROVOCAÇÃO DOS ESTUDANTES E POSTERIORMENTE ESTA RELAÇÃO ~~SOCIALIZADA~~ CONFLITUOSA SE PROLONGAVA, FAZENDO COM QUE OS ESTUDANTES SE AFASTASSEM. NO MEU CASO, DEPOIS DE ALGUMAS SITUAÇÕES DE VIOLÊNCIA SIMBÓLICA POR PARTE DOS PROFESSORES, FALAS COMO "VOCÊ NÃO MUDOU NADA DO ANO PASSADO PRA CÁ", "VOCÊ NÃO TEM MAIS JEITO", OU "VOCÊ SÓ ESCREVEU ABÓBRINHA AQUI"... FEZ COM QUE ME AFASTASSE DOS PROFESSORES, LEMBRO BEM QUE QUANDO EU TINHA UMA DÚVIDA EM RELAÇÃO AO CONTEÚDO DE AULA, EU PREFERIA FICAR CALADO E TENTAR ENCONTRAR AS RESPOSTAS SOZINHO OU PERGUNTAR PARA ALGUM COLEGA, ISSO ERA MAIS CONFORTÁVEL PARA MIM DO QUE SANAR DÚVIDAS COM OS PROFESSORES.

TRAGO ISSO COMIGO AINDA HOJE, E O PRIMEIRO



SOU IMENSAMENTE GRATO A VOCÊ NISE E AO PIBID.
ESPERO TER OUTRA OPORTUNIDADE DE RECEBER UMA
TURMA DO ESTÁGIO DOCÊNCIA JUNTAMENTE COM VOCÊ
PROFESSORA.

UM ABRAÇO APERTADO

FÁBIO LUIZ PEREIRA

e) Carta 5 (02 páginas)

Budapest, 26 de fevereiro 2021
Recordações PIBID 2018 e 2017

Lembrar do tempo em que participei do PIBID CSO é lembrar de um tempo cheio de parceria e carinho com meus colegas e amigos de curso, foi muito bom trocar experiências e entender a licenciatura, ter a visão do professor e não só do aluno, entender e lidar com as limitações da escola pública e ainda vivenciar as vidas de adolescentes, que assim como eu na minha época de escola, não sabiam muito bem o seu lugar no mundo.

Trabalhamos com 2 professores em duas escolas e tive muitas experiências boas que me fizeram recordar meus tempos de escola e o porque decidi estudar Ciências Sociais. Ninguém mente quando diz que um bom professor é a base de tudo.

Lembro muito bem do meu professor de filosofia, calmo, abeludo e muito inteligente, ele tinha vontade de nos fazer entender a matéria, mas também tinha a paciência de nos entender.

O professor [redacted] da Escob
seja durante meus 3,5 anos no Pibid e
ele realmente fez, ~~isso~~ e criou laços com os
professor fez, ~~isso~~ e criou laços com os
Alunos da escola, entendendo a dimensão que
estávamos estudando para viver.

O Pibid além ser um projeto para inse-
rir os estudantes de Licenciatura na escola
também é por si só uma grande oportu-
nidade de reviver nossos tempos de alunos
e fazer o contrário do que na época
não gostamos que fizeram com a gente.

Foi sem dúvidas alguma, o melhor
projeto da Universidade que eu participei.

Bruna Kiella

2021

f) Carta 6 (01 página)

Sobre a escola, o PIBID e a formação para professor

Retornar à escola depois do final do Ensino Médio foi um pouco confuso de primeira. Antes do PIBID já havia voltado à escola através de um projeto desenvolvido pelo NIGS-UFSC e da disciplina de Práticas de Pesquisa I, da graduação, e como ainda era no segundo semestre do curso, fazia pouco tempo que eu mesmo havia deixado a escola, e fiquei na confusão entre não ser mais estudante de ensino básico, mas sim do superior, iniciando os estudos para docência e não exatamente um professor ou mesmo estagiário. Durante todo o projeto fiquei com tal sensação. Depois de mais ou menos dois anos ingressei no PIBID, e ao acompanhar realmente alguém que exerce a profissão docente, junto com a experiência prévia com o NIGS-UFSC, me senti menos confuso e mais experiente em estar em outro papel que não apenas o de estudante. As conversas diretas entre quem está se formando e quem já exerce a profissão docente ajudaram muito a refletir sobre como poderia ou não abordar os conteúdos, alguns mais gerais e outros mais específicos e delicados. Tal contato ajudou também a nos acalmar em relação a dar conta dos conteúdos que gostaríamos de ensinar para as aulas, já que, vivendo no produtivismo acadêmico, eu e os/as colegas tínhamos quase que uma angústia em não conseguir dar atenção devida para todos os assuntos que poderiam surgir nas aulas. A proposta do PIBID, mais sobretudo, o acompanhamento de supervisores tanto da escola quanto da universidade foram essenciais na minha formação para docência, e sem eles (como é para a maioria dos licenciandos/as) os riscos na vida profissional seriam maiores, assim como as frustrações da formação em licenciatura no curso de Ciências Sociais da UFSC.

g) Carta 7 (02 páginas)

A primeira vez que fui convidada a refletir sobre o significado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi justamente quando me inscrevi para participar do programa como bolsista. A época, eu cursava a segunda fase do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, naquela altura, ainda não havia despertado em mim o desejo de ser professora. Mal sabia eu que esse sentimento estava prestes a mudar.

Toda a minha trajetória educacional foi na rede pública de ensino e voltar a uma escola de educação básica estadual como estudante de graduação de uma Universidade Pública foi muito surpreendente. Mesmo que minhas melhores memórias da escola não estivessem relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem em si — seja por não ter sido uma aluna muito dedicada, eu por ter tido muitos professores cuja formação não correspondia com as disciplinas que lecionavam —, mas sim às relações e experiências informais vivenciadas à época com colegas e professoras(es) no espaço escolar, o reencontro com a escola foi maravilhoso.

Ainda que as condições de vida e de ensino fossem precárias, na escola fui encorajada a olhar para o mundo como um universo cheio de possibilidades e minha experiência no PIBID contribuiu para que eu pudesse revisitar essas

lembranças e sentimentos. Além disso, pode vivenciar novamente as muitas oportunidades de descobertas e construção de saberes que a escola pode nos proporcionar.

A educação pública e o trabalho docente no Brasil sofrem ataques constantes. As contradições e dificuldades são tantas, que muitas vezes nos desencorajam a dar continuidade ao nosso percurso de formação. Todavia, os aprendizados que o PIBID nos proporciona, através de conhecimentos adquiridos e das trocas entre colegas, estudantes, supervisoras(es) e coordenadoras(es), nos instrumentaliza e empodera para que possamos realizar as transformações pelas quais lutamos.

Por fim, reforço que a educação e a escola pública são espaços repletos de possibilidades e o trabalho docente tem o potencial de incentivar e aproximar a juventude das formações e realizações que almejam. Vai surgir o desejo de ser professora!

Com carinho,
de uma ex-pibidiana.

h) Carta 8 (09 páginas)

Desde que a pandemia se instalou as relações tornaram-se mantidas através dos canais de comunicação virtual. Além de precisarmos aprender a lidar com a tecnologia de uma forma mais íntima, estamos aprendendo a, de certa forma, tendo que nos adaptar ao estilo distante, ao cuidado de longe, mas um abraço sempre por aí, um olho no olho, aquele carinho acolhedor e com o qual estamos acostumados. Te escrevo em forma de abraço.

Escrever é tão íntimo. Quando escrevemos abrimos nosso coração e baixamos a guarda para que o outro entre e nos perceba, nos conheça. E isso pode ser paralisante de um tom pontual inicial para ter coragem.

Estou sentada, com uma prancheta nas mãos e vou escrevendo folheando um bom livro buscando desenhos meus antigos, estou rompendo com alguns silêncios para poder te falar das coisas que venho pensando e fazendo nos últimos anos. Existe aqui dentro uma sensação, não, uma sensação não! Uma necessidade de te falar pelo caminho que segue, ali pedir desculpas pela organização de uma estudante e de uma professora em formação. É verdade, estar sendo coisinha de parte de conseguir, depois de dias pensando sobre esta carta, de fato enviá-la.

Talvez você não saiba mas aprendi a ser coisinha desde muito pequena. Quando criança morei com meus pais no interior do Paraná. Tive uma infância incrível, jogava bola, corria pelo moto, subia em árvores, tomava banho de rio até mesmo nos dias de cabeça d'água. Quando estava na segunda série estudei na vizinha perto de casa, ela ficava em frente ao rio, era no atravessar a rua de cruz. Nos dias quentes saía da escola e ia para o rio. Mas tinha poucos estudantes, então as séries eram todas juntas e tínhamos apenas um professor, a tia da limpeza e a tia da cozinha.

Minha mãe preocupada me transferiu para outra escola. Uma escola localizada na cidade vizinha, um Guarua-se. Então todos os dias, às seis da manhã, caminhava até o ponto para pegar o ônibus. Com o tempo o motorista se tornou amigo, na verdade se tornou a tua mão. Ele sempre esperava um tempinho quando alguém se atrasava, ele não deixava ninguém para trás. Fiz muitos amigos naqueles primeiros dias na escola, dentro daquele ônibus. Uma vez em uma noite e a rua em frente à minha casa ficou toda alagada e eu precisava atravessar ela para chegar na "rua principal".

Resumo da época: estava com meu uniforme verde doacate todo molhado nas pernas e fiquei assim a manhã toda. Era bom em contar histórias, ambas de ter falado alguma coisa muito especial sobre esse fato para os meus colegas e professoras.

O fundamental I foi a fase mais divertida, as professoras eram legais, tinha muitas brincadeiras, tinha muitas aulas com contos coloridos e cadernos com recados das professoras com observações, ora com elogios. Ambas de uma e o nome dela era Denise e ela era muito estalada, com los coloridos e sempre mudava. Ela era um pouco mais também gostava muito dela. Sabe, minha mãe muito presente na minha vida escolar, hoje para foi importante para minha formação.

Aos doze anos minha vida mudou muito reflexos daqueles dias, meu primeiro amor. Sobre meu corpo, mas não quero falar apenas pontos que naquele curso fui a quarta série, me despedi da escola profunda até hoje. Fomos para o ensino médio com Alzira me um ano por lá, fiz a tríplice vôlei, handebol em uma escola chamada "Codição". É realmente uma grade e no fim de aula. Todos os dias bem estruturados. (os alunos não vestiam o uniforme do ensino médio do Brasil) sobre os meus estudos, fiz a faculdade de direito em São Paulo, mas não terminei. O que me fez mudar de ideia foi a falta de interesse em estudar e a falta de vontade de estudar. O que me fez mudar de ideia foi a falta de interesse em estudar e a falta de vontade de estudar.

Um ano passou e voltamos para o interior. Já estava na sexta
 série, uma das fases difíceis, precisava me adaptar. Quando começou
 a me incomodar com a minha aparência. Neste ano muitas coisas
 aconteceram. Estava morando na Pedra Branca e estudando
 Guarani, dessa vez, estive no melhor colégio público da cidade.
 Tive um professor de História muito legal, inteligente
 grande incentivador. Ele era ótimo com desenhos. Ele
 ensinava desenhando, às vezes ele me lembra os
 Bumba com tambores, energia e dedicação. Foi na
 que escrevi meu primeiro texto falando sobre ele.
 E lembro do professor pedir para eu ler po
 recitava de memória! Depois disso, ele me
 liberdade de poder fazer grandes coisas e
 da sexta série um conselho na sua
 morar com a ideia de falar um p
 as naquela aula, além dos meus
 da ideia de ser desconhecido. Foi
 notas e estive como suplente. No
 um colega ter desistido e virou
 uma das melhores experiências
 outros alunos, percebemos as
 de cada aula, conhecemos
 em nossas reuniões, as
 de cidade, fazíamos
 percebemos também
 vizinhos. Foi por
 a muitas coisas,
 quando na câ
 sentir o el
 duas obras
 al
 atore
 Eu m
 exp

Foi neste ano que aconteceu as melhores festas na escola. E elas só aconteciam duas vezes para os estudantes na formatura da primeira série e do terceiro. Minha turma era muito engraçada, fizemos concursos elegantes na festa junina, vendemos muitos rifões, fizemos espetinho de morango com chocolate na festa final de ciências e também o concurso elegante. A nossa professora de português era muito exigente e ela era responsável por nossa turma. No final do ano conseguimos viajar para um parque aquático e alugamos, por um dia inteiro, um campo de futebol. Sim, a maioria do tempo jogamos futebol, o time feminino da escola era praticamente da nossa turma, além disso, eu e mais duas colegas jogamos no time da cidade. Eramos muito bobos.

Mas um ano importante, mas uma mudança. Final de ano voltamos a morar em Guaratuba, onde comecei a cursar o curso médio técnico de formação de técnicos em enfermagem. Eu não queria fazer um curso, queria ser qualquer coisa menos professora. Não tinha muitas escolhas, minha mãe me obrigou a estudar. Era uma adolescente e minha mãe estava preocupada com o meu futuro. No início não entendi muito bem, mas com o tempo as coisas foram se ajustando.

O primeiro ano começou, conheci o pessoal do quinto estadual e aquilo me fascinou. Minha rotina de estudos não era bem parada, além das disciplinas do ensino médio, havia as disciplinas específicas e a que mais gostei foi psicologia da educação. A professora Jorge foi muito importante para minha formação. Eu conheci os clássicos da psicologia e da desenvolvimento infantil e, obviamente, me apaixonei por Vygotski. Fazia muitas perguntas e tinha dúvidas sobre educação, sobre a relação da psicologia com a nossa formação. E essa professora nos ajudava a desenvolver alguns projetos, mas sempre nos deixava com uma pulga atrás da orelha. Ela era incrível, era humilde e muito útil. Ela era alta e usava muitos bonfins coloridos. Um dia ela nos contou sobre sua viagem para Índia e como foi lidar com o choque de realidade que ela teve, o encontro de duas culturas. É um pouco difícil colocar isso em palavras e que um pouco me representa para mim. É uma mistura de sentimentos, de sensações, de lembranças. As vezes a lembrança me dá vontade de dançar. E as vezes, sinto muita falta de você, a gente pode se perder. Espero não me perder.

A escola sempre foi um espaço para ventar erros e de uma maneira bem chovera um um lugar no qual se sentia segura. Foi através o magistério que fui desenvolvendo minha capacidade de argumentativa, de falar, de escrever. Essa experiência, um momento na formação de docentes foi uma das minhas mais saudáveis. E não vai entender se for aqui.

Todos os anos, neste meu colégio, acontecia um que to chamado "Semana da Educação e Semanas de Alfabetização e adultos". Era uma semana de palestras, com oficinas de dança, teatro, música e eventos com a ra. Era uma semana que imersa na l ano participei como todos. Durante nos trê da na organização do evento. Era mais a hora turmas foi apresentada por "Pedagogia da Autonomia" eu fiquei trabalhar com alfabetização de Jm (do) minha redondeles summos alfabetizadores e relatos dos época um programa de conheci um professor de diferentes estilos musicais em cada um deles dia todos os tur comença. E alguns dele meu prof amigos

Nesse período um colapso nervoso estava tratando um câncer e infelizmente ele não sobreviveu. Foi a minha primeira parada na vida. Sempre que podia estava na escola. Estudava de tarde e sempre ficava até a noite na escola, por que usava a biblioteca para estudar, na maior tranquilidade do que em casa. E nesse período que ficava na escola fiz amizade com os professores, com as "luas" da cozinha, da limpeza. Sempre conseguia ter lanche e um abrigos com eles. E isso até hoje. Sempre que dá vou lá na escola dar um curso em quem ainda trabalha por lá.

Foi nesse ano também que o professor de Filosofia, o Cêles, se tornou meu amigo. Quando estava na biblioteca ele apareceu por lá e me emprestou algum livro sem que eu indicasse algum da biblioteca. Ele foi uma grande inspiração. Dentro do dia que antes que tinha vontade para deixar de ir na UFSC ele comentou e no final disse "para que não a filosofia", deu-me boas palavras. As vezes a gente se encontra, camuflando, de maneira feita de minha vida e de sempre foi um bom amigo. Além dele a professora Antônia, professora mais temida de toda, morava de perto dela. Ela era professora de Estágio do quarto ano, sempre atenuada por outras turmas e no fim ele assumiu aulas de OTC (Organização do Trabalho Pedagógico) no terceiro ano. Na primeira aula estava com muito medo, no entanto ela simplesmente me fez nos encontrar. Era calma, mas firme, tinha um jeito de falar tão perigosa que era impossível não ouvi-la. A minha turma na minha conflituosa, brigava com todos os dias, eu praticamente vivia na secretaria. Assinei o livro negro inúmeras vezes. (Esse termo é péssimo, mas na época a gente conhecia assim, sem nenhuma abordagem crítica sobre "livro negro"). Com ela nova turma aprendeu a se olhar, fizemos dinâmicas do Anjo, brincamos com Harlan, conhecemos Helena Kolbel e Rulo Leminski.

Os aulas de inglês eram as aulas finais, mas duas turmas! Saí do cargo de mestre no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) abroçava um casa e começo para o colégio (1 e 2 de 5^o ano obrigatório. Isso no terceiro ano. Era uma criança doente. Tava me em muito, não ter a vida no ensino médio. Até aqui do quinto, por ser presidente do grêmio, fui representante estadual do Conselho da Criança e da Juventude de Quixeretins, participi de eventos da juventude como representante municipal e estadual. Fizemos um visita por laboratórios de química, pela contaminação da qualidade ambiental, pedimos a saída de uma professora porque a gente queria aula de vestibular e não apenas relatos de vida pessoal. E tudo isso não fez esquecer, também tinha paciência, uma amiga, a Camila. Ela nos gostava de política, mas a gente fez muitos cursos juntos. Em nosso último ano, em nossa última reunião, fizemos com o 5^o ano, de uma visita em um bairro apertado, chegamos um sala de aula, com 35 alunos, como planejamos sofreu uma mudança gigantesca. Todos estudantes não compareceram a prova e eles moravam na praia. Decidimos trabalhar com eles 4^o e 5^o disciplinas: Geografia, educação física e ARTE. Fizemos um trabalho sensorial, trabalhamos com a abstração e a área de botânica ambiental. Com a ajuda da professora Cristina, conseguimos um ônibus para levar as crianças para conhecer a praia. E foi incrível! O trabalho delas de dança, de filiação, foi algo tão marcante que até hoje me inspira.

Todas as turmas que se formaram teve um desafio no final do ano que se fez a abertura da semana da Educação. Entre todos os quartos anos fizem uma abstração, ou fizem pelo menos. Foi uma briga devida de nome turma com a turma de marinha, mas que no final foi lindo método de turma que se dança e a outra melhora que se fazer teatro. O segredo, era o Interpretar de nome turma, nos ajudou a organizar uma bagunça. Intermos a dança com interpretação da língua de sinais. A nossa turma era

Compartilho por mulheres e um rapaz e a turma da manhã se tinha mulheres. Decidimos que nossa apresentação seria uma homenagem ao Leonel, não coligamos a, Maria e o Isabel nossas colegas studies. Escolhemos a música "Bem vindo" do filme umão uros. E foi lindo! O tempo nos ajudou com a interpretação em livros e a professora Suzi, de educação física, nos ajudou com a dança e o movimento corporal. Finalizemos nosso curso com chave de ouro.

Confesso que tinha uma luta grande dos professores que me apoiaram e me impulsionaram nessa vida. Meu professor de português, o Rubens, foi meu maior incentivador a entrar em uma Universidade Pública. Até o terceiro ano não sabia o que era uma federal. Então a conversa com os estudos para o vestibular começou. Reprova na primeira vez que tenta entrar na UFSC, comecei a cursar Direito, mas na muito canso para dar conta. Trabalhei como empregada doméstica na casa dos meus pais, eles me pagavam o valor da mensalidade da faculdade, trabalhava de dia e corria para Faculdade a noite. Com seis meses canso. Ai decidi que precisava estudar em uma Universidade pública, não tinha condições de lutar as coisas assim.

Fui pra Florianópolis, trabalhei como botã durante o dia e a noite, quando dava tempo, ia para o curso. Felizmente passei em Ciências Sociais na UFSC e História na UDESC. Escolhi CSO e a UFSC. Entrar na Universidade foi a realização de um sonho e hoje sei que esse sonho é compartilhado com minha mãe, apesar dos desafios, ela não pede estudos e ela sempre quis fazer uma graduação. O universo acadêmico é tudo aquilo que nunca imaginei. Apesar de sempre ser envolvida com as questões educacionais e sociais, quando entrei na UFSC descobri que não sabia estudar, tinha dificuldades de leitura, foi difícil acompanhar a turma. Me senti deslocada demais. Mas como sempre tire muito sorte e conheci pessoas incríveis e entrei para o PIBID, hoje falo com orgulho que sou cre do PIBID.

Trabalho com educação desde 2010. Trabalho na Educação In-
 formal e ações ementas, contatos de histórias para crianças especiais, e edu-
 cação de jovens e adultos mas foi através do PIBID que tive
 a oportunidade de trabalhar com o Ensino Médio e ensino de-
 zis, era o meu maior prazer. Entrei no projeto com muito receio,
 momentos de vergonha, mas conseguia falar nas reuniões, mais
 por dentro eu ficava, tinha muitos ideias. Com o passar do tempo
 fui ganhando confiança e entendendo que aquilo, este lugar,
 era um espaço de aprendizagem. Demorei a me soltar, mas quan-
 do comecei, não precisei ficar mais. Era psicologicamente imper-
 tível estar no PIBID e não deixar referências no magistério e não
 descontinuar um momento da minha dupla. Era estudante e professora
 no ensino médio e no PIBID a "mesma coisa", mas de maneira
 diferente, se eu que não sou pedagogo. Enquanto trabalhava a respon-
 sabilidade da sala de aula não meava diretamente sobre mim,
 mas sim sobre minha supervisora, querendo ou não isso ali-
 ma o interesse e a curiosidade um pouco. Depois que saí do
 PIBID fui trabalhar como professora ACT de sociologia na mate-
 riada da Educação de Jovens e Adultos, em algumas na minha
 primeira aula, fiz um plano maravilhoso, preparei atividades e
 vídeos, adorei a matéria, minha primeira experiência, real oficial. Foram
 algumas horas aulas. Estava tudo sob controle, até que todo meu
 planejamento foi em uma hora. Tudo tinha acabado. Eu queria
 sair correndo da sala, deitar de dor de cabeça, só pensava em sair
 pela janela. Mas, todo o processo de aprendizagem que tive no
 PIBID, me ajudou a dar conta do recado naquele momento. Tinha al-
 gumas coisas da cartola. Tudo tudo isso para demonstrar que eu
 sou uma professora, não, mulher! Sou uma estudante-professora
 que é resultado dos contatos de vários bônus, graduação e
 projeto de extensão, dos professores, dos colegas, da minha família
 e das experiências "extra-acadêmicas" que me forçaram nessa caminhada.
 Escrevo na carta para o meu eu do futuro, para não esquecer
 de onde eu vim e relembra minhas inspirações e sonhos compartilhados.