

Diferentes afetos oriundos das formações, geral e específica, de professores: mas não apenas isso...

Different affects arising from schooling and teacher training: but not just that...

Eliane Fernandes Campos Lopes¹
Adriano Vargas Freitas²

Resumo: Este texto contém discussões de uma tese defendida em 2023, cujo objetivo foi analisar interfaces entre currículos de matemática e processos de produção de subjetividades na EJA. Para isso, discursos sobre EJA foram estudados com base em referenciais teóricos metodológicos como os provenientes das *narrativas de si* (Bragança, 2008) e da cartografia (Rolnik, 1989). Os percursos construídos possibilitaram conjecturar que a precarização imposta à EJA também serviu para distrair a atenção de defensores de uma educação mais igualitária, para quaisquer brasileiros, do aprofundamento do projeto mercadológico de escolarização periférica e colonialista em curso, que atinge inclusive os sujeitos do ensino regular público, vide a manutenção de classes públicas de aceleração e a crescente juvenilização da EJA.

Palavras-chave: Currículos de matemática. EJA. Formação de professores. Produção de subjetividades.

Abstract: This text contains discussions of a thesis defended in 2023, whose object was to analyze some of the interfaces between mathematics curricula and the processes of producing subjectivities in EJA. To this end, discourses about EJA were studied based on theoretical and methodological references such as those coming from self-narratives (Bragança, 2008) and cartography (Rolnik, 1989). The paths constructed made it possible to conjecture that the precariousness imposed on EJA also served to distract the attention of defenders of a more egalitarian, for all Brazilians, from the deepening of the ongoing market project of peripheral and colonialist schooling, which even affects those in regular education public, see the maintenance of public acceleration classes and the growing youthization of EJA.

Keywords: Mathematics curricula. EJA. Teacher training. Production of subjectivities.

1 Introdução

Neste artigo, são abordadas algumas discussões contidas no terceiro capítulo da pesquisa qualitativa “Processos de Produção de Subjetividades na EJA: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carrego mais comigo *o peso do mofo*”, (Lopes, 2023). A tese, que analisou discursos narrativos, em especial de profissionais da educação interessadas(os) na Educação de Jovens, Adultos (EJA), foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, tendo por objetivo geral analisar, sob as perspectivas da Educação e da Educação Matemática, quais são algumas das interfaces que existem entre currículos de matemática e os processos de ensino e de aprendizagem na EJA.

Esse grupo de professoras(es) e/ou pesquisadoras(es) participou do curso *Saberes, currículos e práticas pedagógicas em matemática na Educação de Jovens e Adultos* (GPEJA-SBEM, 2021), realizado em 2021, pelo Grupo de Pesquisa de Jovens e Adultos da Universidade Federal Fluminense, com o apoio da Sociedade Brasileira de Educação Matemática.

¹ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Niterói, RJ — Brasil. eliane.lopes.mat@gmail.com.
<https://orcid.org/0000-0003-0616-0606>.

² Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, RJ — Brasil. adrianovargas@id.uff.br.
<https://orcid.org/0000-0002-4602-3473>.

Além de embasamento em obras de Paulo Freire e de Demerval Saviani, a pesquisa foi construída com base em referenciais teóricos metodológicos relativos às *narrativas de si* (Bragança, 2008; Passeggi, 2008) e outros referentes à cartografia (Guatarri & Rolnik, 1996; Passos, Kastrup, Escóssia, 2009; Rolnik, 1989), dentre outros. Com inspiração nessas perspectivas, a questão *Quais interfaces entre estruturas curriculares e processos de ensino e de aprendizagem podem influenciar a produção de subjetividades dos sujeitos da EJA?* perpassou a criação dos percursos construídos.

Em um deles, em função de sentimentos de impotência ou de insatisfação percebidos em alguns desses discursos narrativos, foram discutidos elementos sobre a formação inicial de professores da educação básica, em especial de matemática, o que favoreceu maior visualização de alguns aspectos que influenciam, ainda hoje, processos de produção de subjetividades dos sujeitos da EJA, estudantes, profissionais e pesquisadores. Tais pontos são relativos às dualidades múltiplas da educação em diferentes dimensões, diferenciando as políticas públicas educacionais oferecidas aos variados extratos das classes sociais, sustentadas por privilégios para alguns e precarização da educação para a maioria.

Os percursos construídos possibilitaram diversas reflexões e até conjecturar que a precarização imposta à EJA também serviu para distrair a atenção de defensores de uma educação mais igualitária, para quaisquer brasileiros, do aprofundamento do projeto mercadológico de escolarização periférica e colonialista atualmente em curso por todo o país, que atinge inclusive os sujeitos do ensino regular público, vide a manutenção de classes públicas de aceleração e a crescente juvenilização da EJA, além de outras ações que nesse momento não cabe aqui listar.

O trecho destacado mostra os fragmentos selecionados que trouxeram para a tese resquícios de formação de professores elencados por Diana, Edgar, Luna, Marcus, Paolo, Silvia, alguns dos sujeitos que cederam suas narrativas como atividade avaliativa do curso GPEJA-SBEM (2021). Eles exemplificam dificuldades de natureza econômica, prática e teórica que têm perpassado a carreira docente.

No que se refere a tais dificuldades, na sequência, vejamos os apontamentos que nos levaram a estudar mais detidamente alguns aspectos relativos à formação inicial de professores que são apresentados nos tópicos seguintes.

A narrativa de Silvia nos remeteu à dificuldade da classe trabalhadora para obter a certificação em nível de 3º grau (Rummert, Algebaile, Ventura, 2013) e à precarização do trabalho docente.

Apesar do corpo docente brasileiro ter maior nível de escolaridade do “que o restante da população ocupada” (Matijascic, 2017, p. 13), ainda há profissionais que não possuem escolaridade em nível superior nas escolas brasileiras. Em 2022, dados do Censo Escolar registraram

[...] 2,3 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (61,1%), em que se encontram 1.414.211 docentes. No Ensino Fundamental, 4,9% docentes possuíam Ensino Médio ou inferior, 8,5% Ensino Médio e 1,7% estavam cursando o Ensino Superior. No Ensino Médio, 3,9% docentes possuíam Ensino Médio ou inferior e 4,5% haviam cursado apenas o Bacharelado. (Brasil, 2023, pp. 10-11)

Para pagar o curso de graduação a professora Silvia trabalhava no turno da manhã como Técnica em Edificações, cursava a licenciatura no período da tarde e antes da conclusão do

curso também exerceu contrato temporário em escola estadual. Vejamos um recorte de sua *breve narrativa autobiográfica* a respeito disso:

No quinto período passei em uma seleção simplificada de contrato temporário remunerado pelo Estado (...), fui designada para lecionar à noite em uma escola com alunos oriundos da FEBEM, (...). O contrato durou por seis meses (...) possibilitou-me pagar a disciplina de estágio supervisionado (Silvia).

Diana, por sua vez, iniciou simultaneamente a graduação e a prática em sala aula. Vejamos o que comentou:

Minha vida profissional, como professora de matemática, iniciou de forma efetiva quando iniciei o meu Curso de Licenciatura em Matemática no ano de 1968 e em março de 1968 fui contratada para ministrar aulas (...). Atuei no turno noturno, visando a compatibilização com o horário das minhas aulas como estudante na licenciatura (Diana).

É interessante observar que Diana aponta a importância dessa prática inicial para a sua formação profissional, mas não teceu qualquer comentário nesse sentido no que se refere à licenciatura. Apenas relatou que apesar de não saber o que era didática, fazia pesquisas na universidade em que estudava para atuar em sala de aula, deixando transparecer que já iniciara a prática da autoformação ao pesquisar sobre os temas que julgava importante para o trabalho na escola. Uma construção de *habitus docente* cultivada por ela.

Esses primeiros momentos de docência nunca foram esquecidos, pois foi com eles (meus alunos) que eu consegui ‘dar os primeiros passos na minha formação’ (...). Sinceramente, eu não sabia o que era didática, mas eu buscava sempre ampliar meus conhecimentos por meio de livros que buscava [de forma] sistemática na biblioteca [da universidade pública que frequentou] (Diana).

Assim, ambas as narrativas contêm elementos de um tipo de condicionamento dos corpos experimentado pela maior parte da classe trabalhadora, absorvido por licenciandas(os) e docentes nem sempre de forma crítica e consciente das dimensões de que tal exploração também é produção de subjetividades. Tornando-se essa sujeição uma intensidade constituinte do *habitus docente* na Educação Básica, em função da precarização das condições de vida da maior parte da população brasileira. Em muitos casos,

[...] as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009, p. 153)

Bem como a categoria dos profissionais da saúde, a categoria docente, especialmente na Educação Básica, é uma das que mais sofrem da *síndrome de burnout* que trata-se de “esgotamento físico e mental, que vem sendo apontada por diversas pesquisas como a principal causa de afastamento de professores” (Instituto SEMESP, 2022, p. 35). Visto que as condições do trabalho docente tendem a piorar em função do atual aprofundamento mercadológico do neoliberalismo na educação brasileira, é importante lembrar que

Síndrome de Burnout ou **Síndrome do Esgotamento Profissional** é um **distúrbio emocional** com sintomas de exaustão extrema, estresse e esgotamento físico resultante de situações de trabalho desgastante, que demandam muita competitividade ou responsabilidade. A principal causa da doença é justamente o **excesso de trabalho**. Esta síndrome é comum em profissionais que atuam

diariamente sob pressão e com responsabilidades constantes, como médicos, enfermeiros, professores, policiais, jornalistas, dentre outros. (Ministério da Saúde, *online*, grifos do original)

Na revisão de literatura, vimos que para Ferro (2015), as subjetividades de professoras(es) influenciam o *habitus* dirigido à ação docente. E que pelas discussões realizadas por essa pesquisadora também foi possível perceber que as singularidades docentes influenciam as práticas educativas, corroborando a noção de não neutralidade na ação docente, defendida historicamente por diversos autores como Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Em entrevista ao *Jornal de Lisboa* em 1977, Freire afirmava que “*Não há educação neutra*” (Movimento, 1977, grifo do original).

Ao que parece essa compreensão tem rondado as percepções de algumas e alguns professores, o que foi observado por Godoy, Gerab e Santos (2021), pois obtiveram resposta em pesquisa nesse sentido. Vejamos o que destacaram a esse aspecto:

a escola não é uma instituição neutra pois: i) embora elas sirvam, de fato, aos interesses de muitos indivíduos, elas também atuam empiricamente como agentes poderosos na reprodução social e cultural; ii) é por meio dela que o Estado educa e sanciona os conhecimentos os quais devem ser aprendidos pelos estudantes, para que estes possam ter uma visão de si e do mundo. Por fim, em relação à educação escolar, os professores concordam com o fato de que a educação escolar deve fornecer a inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a estabilidade e consistência dos resultados. A educação deve enveredar por um caminho certo, não por si própria, mas pelo progresso social. (Godoy, Gerab, Santos, 2021, p. 11)

De fato, no caso de Diana é perceptível uma postura de não neutralidade em relação à praxis docente visto a forma com que se referiu aos estudantes - *foi com eles (meus alunos) que eu consegui ‘dar os primeiros passos na minha formação’* - e pelo interesse demonstrado pela autoformação, que também podem ser pensados como características singulares da narradora, que pelo conteúdo de seu relato não eram objetos de reflexão, relativos à formação docente, debatidos na graduação em que se diplomou.

Em nosso estudo, a autoformação não se trata de um mero autodidatismo, pois pelo relato de Diana ela buscava nos livros, livremente disponibilizados pela universidade, o que sob a ótica dela faltava nas discussões em aula, mostrando que estava atenta à construção das pontes que deveriam unir ambas às salas de aula que frequentava, uma como licencianda e outra como professora, relações entre teoria e prática.

2 Discussões sobre formação de professores com base em estudos de Demerval Saviani

Como destacado na tese Lopes (2023), com base nos dados das tabelas - idade cronológica e origem social - ficou demarcado um tempo histórico de formação de professores no Brasil, a partir das décadas de 1950 e 1960. Esse dado possibilitou alguns apontamentos que pudessem dar suportes para compreender de forma mais aprofundada as representações e intensidades perceptíveis neste trecho do percurso, aqui apresentado. Essas décadas estão inseridas no período destacado por Saviani (2009, p. 146) como “Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971)”.

Nessa fase, em que ainda predominava o modelo napoleônico de universidade (Saviani, 2019), os cursos normais, os cursos “de licenciatura e de Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a

serem frequentadas pelos alunos, *dispensada a exigência de escolas-laboratório*” (Saviani, 2009, p. 147, grifo da pesquisadora-professora). Explica Saviani (2029, p. 3) que a “prevalência do Estado dá origem ao modelo napoleônico”.

Ora, essa forma de pensar a formação de professores dispensou os saberes tanto de docentes quanto de discentes, inclusive os construídos em sala de aula, reproduzindo e reforçando a forte hierarquização vertical vigente na sociedade brasileira, aumentando o fosso entre saberes formais e os saberes construídos em outras práticas sociais. Isso nos ajuda a refletir e não estranhar o fato de, durante a graduação, Silvia e Diana se sentirem agradecidas pelo trabalho precarizado em *sala de aula*, lugar que abarca territórios existenciais no plano das representações, com seus deslocamentos físicos e simbólicos.

Em geral, negado pela legislação voltada para a formação acadêmica inicial daquele período, esse tipo de interação entre o corpo discente das licenciaturas e os sujeitos das escolas, apontado pelas narrativas, pode suscitar lembranças e reflexões sobre aprendizados anteriores conhecidos, desde a infância, pelos *corpos vibráteis* de forma atrativa e/ou repulsiva, além dos próprios conhecimentos em construção na graduação, inclusive, também por atrações ou repulsões imperceptíveis da interferência dos mesmos no decorrer das práticas docentes e das reflexões que delas são construídas.

Saviani (2009, p. 147) explica que tal situação dos cursos,

[...] especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

Pela *breve narrativa autobiográfica* de Luna, percebe-se com maior clareza as consequências das políticas de formação de professores provenientes daquele período, pois as mudanças propostas pelas legislações nem sempre transcorrem de forma rápida. Resistências provenientes de *habitus* e de concepções políticas de educação ocorrem nas diferentes dimensões institucionais, inclusive do corpo discente de escolas públicas. Vejamos na sequência o que narrou Luna sobre os conteúdos específicos das áreas de Matemática e Física.

Ao iniciar as aulas percebi que existia um abismo entre a teoria que era ensinada e o que eu esperava de um curso de licenciatura para uma futura professora de matemática. Não foi difícil imaginar que de cinco disciplinas, passei apenas em três. Cálculo e Física eram um terror! Não conseguia entender para que iriam servir no meu curso. E essas disciplinas hoje ainda continuam a reprovar muitos alunos. *O que continuamos fazendo?* (Luna, grifo nosso).

Abismo esse, entre teoria e prática, de longa data, que ainda não foi ressignificado pela escola das camadas populares, ao contrário, foi usado em 2016 para sugerir a importância e a urgência na tramitação do Projeto de Lei nº 6840/2013, que instituiu a jornada integral e a alteração curricular do ensino médio na letra da lei nº 13.415/2017, alegando-se, como fez Eduardo Deschamps, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que o problema não era a escola pública, pelos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a escola privada também ia mal (Brasil, 2016, *online*).

Santos *et al.* (2021, p. 2, grifo do original) argumenta que a lei nº 13.415/2017

É uma reforma que parafraseia discursos anteriores sobre a educação de nível médio no Brasil e retoma a historicidade recorrente de reformas educacionais. Dentre essa

historicidade tem-se a Reforma João Luiz Alves, em 1925, a Reforma Francisco Campos, em 1932, a Reforma Gustavo Capanema, em 1942, a lei nº 4.024/61, a lei nº 5.692/1971, a lei nº 9.394/1996, entre outras. Discursos contidos nessas reformas educacionais são ressignificados na reforma de 2016, divulgada, através de diversas propagandas governamentais, como “Novo Ensino Médio”.

Todo esse ideário, nos moldes da agenda neoliberal dependente, foi usado para suggestionar pela forma *democrática da promessa* a mudança de modelo, que se trata da passagem de um currículo prescrito de fragmentação e descontextualização oriundo da estrutura prescritiva elitista também vivida pelas licenciaturas, conforme vimos com base nas relações entre os estudos de Gomes (2016) e de Saviani (2009), para a prescrição das competências socioemocionais na perspectiva microempreendedora, de conhecimentos e trabalho simplórios. Uma cultura de *empresa de si mesmo* de capitalismo dependente, pois

[...] como o capital é um modo de semiotização que permite ter um equivalente geral para as produções econômicas e sociais, a cultura é o equivalente geral para as produções de poder. As classes dominantes sempre buscam essa dupla mais-valia: a mais-valia econômica através do dinheiro, e a mais-valia de poder, através da cultura-valor. (Guatarri & Rolnik, 1996, p. 24)

Com o intuito de esclarecer ao leitor, o termo *democracia da promessa* foi usado na tese, xxxxx (20xx), que se refere a uma democracia idealizada por um devir que infere as maiores glórias para o Brasil e seu povo, uma fantasia que não vingou entre a população mais pobre em consequência da enorme segregação vivenciada, mas que atingiu um considerável quantitativo de brasileiros que ingenuamente tenderam a acreditar que receberiam benesses provenientes desse suposto *status*, independentemente da condição social e/ou da pré-disposição meritocrática ao esforço pessoal da parte de alguns indivíduos. Este tipo de representação, que ainda hoje pode ser observada, tem servido muito mais às classes dominantes para a conformação dos sujeitos do que para uma ínfima transformação da sociedade. Vejamos, um exemplo atual desse tipo de representação ilusória:

Novo ensino médio, quem conhece aprova. Eu quero fazer jornalismo. Eu quero ser professora. É o que eu amo. E eu, designer de games. Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar. Com o novo ensino médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua *vocação* [...]. Fonte: Pesquisa Ibope nov./2016 [...]. (Novo Ensino Médio, s.d., *online*, grifo nosso).

Assim, essa é mais uma reforma educacional com vistas a manter *cada um no seu lugar*. E, contrários a mais essa forma de aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais,

Os estudantes [secundaristas] marcharam sob palavras de ordem como “Revoga a reforma ou paramos o Brasil”, “De tanto poupar educação, ficaremos ricos de ignorância” e “Novo Ensino Médio = apartheid educacional”. O movimento ganhou apoio de professores, educadores, movimentos sindicais e outras organizações (Basilio, 2023, *online*).

Retornando às primeiras impressões de Luna ao iniciar a licenciatura, é justamente sobre as incipientes discussões relativas às disputas de poder, que ocorrem no contexto de produção e tramitação da legislação educacional, que o discurso se revela. Vejamos como os conteúdos na Pedagogia eram abordados:

No semestre seguinte comecei a cursar as disciplinas do núcleo de Educação. Sim, naquela época, década de 80 e na universidade que estudava, só podíamos nos matricular em disciplinas desse núcleo após o término do básico, disciplinas da área de matemática. *Iniciei com mais uma decepção. Leis, decretos etc.* para ler e decorar, distantes tanto das disciplinas do núcleo de matemática quanto da escola que pensava um dia trabalhar (Luna, grifos nossos).

De fato, em nível de graduação, é menos provável que ocorram discussões mais aprofundadas sobre o campo de disputa em torno da formulação de legislação e de políticas públicas, e do que tudo isso representa para a educação e para as condições de trabalho dos profissionais, especialmente em cursos que não sejam do grupo das ciências sociais.

Em especial documentos curriculares normativos, como *leis, decretos etc.*, não devem ser simplesmente lidos e decorados na graduação, precisam ser alvo de discussões críticas para que se possa refletir sobre os motivos que os tornam tão *distantes tanto das disciplinas do núcleo de matemática quanto da escola*, as relações de poder explícitas e implícitas nesses textos.

Tais tipos de discussões seriam ou apontariam algumas linhas de fuga que poderiam escapar aos direcionamentos? Alguns estudantes da licenciatura em matemática reclamam da superficialidade das discussões. Vejamos um exemplo: “Eu não gosto muito das disciplinas pedagógicas; acho que as discussões são muito superficiais e distantes da escola que eu conheci enquanto aluno” (Oliveira, 2021, p. 35). O que piora porque alguns desses estudantes nem desejam trabalhar na escola.

Ainda hoje, esse conflito de interesses é uma problemática vivida por licenciandas(os), inclusive porque, em função de diferentes fatores, o diálogo entre as diversas faculdades de áreas ligadas diretamente às licenciaturas nem sempre ocorre de forma dialógica, em função do aglomerado de processos que ocorrem no território existencial das universidades. Todos esses elos subjugados ao Estado regulado pelas determinações macropolíticas do regime econômico vigente.

Saviani (2019) esclarece alguns aspectos referentes à situação do curso de Pedagogia naquele período e a razão pela qual licenciandas(os) nem sempre conseguem relacionar as diferentes dimensões que dão suporte à carreira docente,

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (Saviani, 2019, p. 147).

Dessa forma, a narrativa de Luna nos ofertou uma construção discursiva em torno da dicotomia, aprofundada pelo projeto hegemônico de educação e de ensino escolar, sob a égide da mercantilização neoliberal, entre os elementos que formam um tripé, que em tese deveria sustentar de forma dialógica e convergente, no limite das divergências e contradições, sob a ótica da perspectiva humanizadora, as práticas docentes de ensino e de educação escolar regular: as faculdades de educação, as de licenciaturas, no nosso caso, em especial da matemática, e as escolas, para a construção de uma Educação Básica mais voltada para a emancipação humana e social pela via do acesso aos conteúdos escolares, abordados de forma menos fragmentada e alienada das práticas sociais dos sujeitos. Uma outra produção de subjetividades, uma utopia que remete a algumas rotas de fuga, e a tantas outras capturas.

Na fase posterior, época em que cursou a graduação em matemática, “Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996)” (Saviani, 2009), regulamentada pela Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), a situação da formação de professores torna-se ainda mais debilitada. “O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (Saviani, 2009, p. 147).

Por outro lado, é preciso misturar a todo esse caldo, embasado nas considerações de Saviani (2009), outros aspectos relativos a construção da formação de professores no contextos das licenciaturas, em especial de matemática, para que possamos refletir de forma mais crítica sobre algumas relações entre este dispositivo de produção de subjetividades e o dispositivo EJA, visto que algumas pistas foram apontadas nas narrativas.

Neste sentido, no que se refere às possíveis influências dos/nos currículos aos processos de produção de subjetividades na EJA, Ferro (2015) discute que estas se dão em função do *Habitus*, das subjetividades e das práticas educativas bancárias e redentoras, influenciando diferenças socioculturais dos estudantes da EJA e o currículo praticado.

Tal pensamento em consonância com as pistas observadas nas narrativas apresentadas também nos levaram às considerações exibidas na sequência, pois o ideário que fez parte da criação das faculdades de matemática que nos formam até os dias atuais é elemento privilegiado em nossos processos de produção de subjetividades docentes.

3 Entrelaçamentos entre as formações, geral e específica, de professores de matemática

Em função dos tempos aproximados de criação dos cursos de licenciatura e o curso de Pedagogia e das relações entre eles, vale destacar, que pouco antes do início da primeira fase (1939-1971), abordada no tópico anterior com base em Saviani (2009), em 1934, foi criado o primeiro curso brasileiro de Matemática, na Universidade de São Paulo (USP), vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (Gomes, 2016), que “buscava não só formar uma elite preparada para estabelecer as bases para o progresso do País, [...], mas justificar a existência dessa elite intelectualizada” (FFCL/USP, s.d., *online*), portanto contexto de várias disputas de poder em relação a produção de subjetividades de futuros dirigentes do país.

Gomes (2016, p. 427) explica que a FFCL estava “interessada na integração das escolas superiores e no cultivo de estudos não profissionais, não instalou logo de início uma seção de Educação, tendo, assim, negado a formação de professores no seu escopo”. Tal direcionamento, atingiu outras dimensões da Reforma Francisco Campos, como a idealização da Faculdade de Educação, Ciências e Letras (FECL), descartada em detrimento da implementação da FFCL, contribuindo sobremaneira para o hiato entre as Faculdades de Educação e as licenciaturas, que identifiquei cristalizado nas narrativas de Diana, Silvia e especialmente na de Luna.

Antes de prosseguir, é preciso destacar que a Reforma Francisco Campos, iniciada em abril de 1931 por meio de diversos decretos, também foi dirigida ao ensino superior. Um destes decretos “criou o Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo do ministro, responsável por colaborar com a elevação do nível da cultura brasileira”. E outro, promulgado posteriormente, “criou um Estatuto das Universidades Brasileiras, implantando um modelo único para o ensino universitário, que relativizou a autonomia didática e administrativa das mesmas, causando muitas polêmicas entre conservadores e renovadores” (Braggio, 2019, p. 14).

Sendo assim, a primeira instituição brasileira com moldes universitários nasceu sem

interesse pela educação de outros segmentos da população brasileira daquele período, desconsiderando a criação da FECL que, mais do que um “órgão de alta cultura ou de ciência pura e desinteressada”, deveria ter sido, sobretudo, um “Instituto de Educação”, dotado de “todos os elementos próprios e indispensáveis a formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino moral e secundário”, porque deles, de modo próximo e imediato, dependeria “a possibilidade de se desenvolver, em extensão e profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura” (Gomes, 2016, p. 426, grifos do original).

Na faculdade Ciências Matemáticas da USP essa posição foi confirmada anos depois pelos professores Cândido Dias e Benedito Castrucci, conforme mostra o estudo de Gomes (2016):

O que quero ressaltar, ao citar essas recordações específicas dos professores Cândido Dias e Benedito Castrucci sobre os primeiros anos do curso de Matemática, é o fato de evidenciarem *a natureza da formação provida pela Faculdade de Filosofia nesses primeiros anos, claramente distanciada da perspectiva de preparação de docentes para a escola secundária* (Gomes, 2016, p. 429, grifos nossos).

Desse modo, a formação profissional de professores de matemática se tornou um apêndice da formação científica de matemáticos, de modo geral, como assistimos até os dias atuais. Esta sim, prioridade do curso de matemática (Gomes, 2016). “Para se formar como professor da escola secundária, o aluno, depois de obtido o título de bacharel nos três primeiros anos, deveria cursar um ano de Didática” (Gomes, 2016, p. 429).

Com isso, e pela importância dessas instituições para além da história da educação brasileira pelo fato de nelas “terem se constituído os primeiros núcleos de pesquisa” (Gomes, 2016, p. 430) de matemática no Brasil, observa-se que o abismo entre teoria e prática é parte do currículo oculto ensinado nas universidades. Um germe ainda cultivado por uma tradição elitista, um *habitus*, um tipo de produção de subjetividades que insiste hegemonicamente em manter *cada um no seu lugar*, impregnado de formas finitas e ilimitadas na maior parte do corpo docente da Educação Básica, quiçá, também, em considerável parte do corpo docente das universidades.

Um exemplo dessa problemática, que advém do distanciamento físico e simbólico entre as Faculdades de Educação e as Faculdades de disciplinas específicas e que, ainda hoje, também pode contribuir para uma duvidosa hierarquização entre estudantes universitárias(os), como se fosse um diferenciador de inteligências, está explícito na narrativa de Luna, vejamos o fragmento que nos levou a trazer esse destaque.

Essa distância também era física porque as disciplinas do núcleo de matemática aconteciam no prédio do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, enquanto que as de educação no Centro de Educação, *acompanhadas do rótulo ‘para alunos da licenciatura, aqueles que não conseguiram passar para o bacharelado’*. Poucos eram os professores pertencentes ao departamento de Matemática que tinham uma visão diferente sobre os alunos do curso de licenciatura (Luna, grifos nossos).

Mais uma vez é possível observar nesse tipo de *rótulo* um elemento privilegiado para compor com outras intensidades processos de produção de subjetividades hegemônicas que tendem à opressão e subalternização dos sujeitos, pois invisibilizam diversos aspectos como desigualdades econômicas, apreço pela formação docente, pouco incentivo do Estado para a permanência e acesso a demais cursos universitários, dentre outros.

Assim, apesar da pesquisa (na área da matemática, além das demais áreas) ser uma atividade científica privilegiada para as universidades, esse tipo de prioridade que tende à

exclusividade em algumas licenciaturas tem contribuído para a geração de angústia e de exclusão ao longo de nossa história educacional. Um exemplo disso, observamos em Oliveira (2021, p. 68):

Por exemplo, quando faço uma demonstração, parece que o mais importante é saber usar todos aqueles termos: “se... então”, “logo”, do que entender realmente do que se trata o resultado a ser demonstrado. Eu percebo isso claramente quando eu decoro algumas demonstrações. Eu não entendo aquele resultado, mas eu sei “demonstrá-lo”. É muito louco isso tudo. — Tento dividir as minhas angústias.

E é por isso, que a voz de Luna volta a *soprar em nossos ouvidos sensíveis*: “O que continuamos fazendo?”, sem nos esquecermos dos conteúdos de outras milhares de narrativas que repetem insatisfações como essas, apontadas por pesquisas, seminários e tantos outros veículos de construção de conhecimento.

Nesse sentido, mantém-se a lógica da colonialidade que ressignifica a socialização da produção de conhecimentos em diferentes dimensões, mantendo-se essa produção alienada das práticas sociais para a maior parte do corpo discente, que vem frequentando as escolas em quantitativos mais expressivos a partir da década de 1930, em função de uma formação de professores regulada por leis para a incipiência em sala de aula.

Tais discussões nos dão suporte para entendermos que a socialização da produção de conhecimento também é parcial para licenciandas(os).

Dito de outra forma, a produção de conhecimento científico não está a serviço de toda a sociedade pois, como produto de relações de poder hierarquizadas, é produção de desejo do sistema econômico vigente. “A produção de subjetividade constitui matéria-prima de toda e qualquer produção” (Guatarri & Rolnik, 1996, p. 28).

Antes da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), geralmente, os estágios supervisionados, por exemplo, eram tratados sob a concepção de desassociação entre teoria e prática sob a égide de legislações como o Parecer nº 292/62 (Brasil, 1962), reforçada pelo segundo parágrafo do Art.1º da Lei nº 8.859/94, “o estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo o disposto na regulamentação da presente Lei” (Brasil, 1994).

Em outro fragmento da narrativa de Luna, observa-se a importância do estágio para ela, pelo menos no período da etapa final da graduação, tanto em relação a algumas dinâmicas de cada instituição que frequentou como em relação a algumas diferenças entre elas:

Finalmente iniciei o meu estágio supervisionado no Colégio de Aplicação da própria instituição, lugar que me fez retornar a ver uma escola e esperar o sonho da professora. Conhecer essa nova instituição e todos os seus setores, observar aulas de diversas disciplinas e reuniões, entrevistar profissionais, conversar com alunos, produzir relatórios etc. me fizeram reconhecer que eu tinha certeza da minha escolha. Estágios também foram vivenciados em escolas das redes municipal e estadual em Recife, com poucas interações, apenas com os professores da disciplina e os alunos (Luna).

Com base no conteúdo do texto, é perceptível que Luna ao exercer a função de estagiária tinha muito mais acesso a diferentes dimensões do trabalho educativo em uma escola sob o formato de colégio de aplicação, do que em escolas de rede municipal ou estadual. Sendo essas diferenças, dentre muitas outras, também produtoras de modos diferentes de ser professora e

professor. O que foi construído, e continua sendo reforçado, pelas hierarquizações estruturais da sociedade brasileira, via escola (Akkari, 2001).

Edgar e Marcus cursavam a graduação em matemática sob os ares do “Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)” (Saviani, 2009), implementados pela Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), tal como a EJA enquanto modalidade da Educação Básica.

A narrativa de Edgar não abordou elementos explícitos relativos à formação inicial ou continuada no ambiente acadêmico, apenas apontou que, aos 21 anos e ao final da graduação, esse professor estagiou no ensino supletivo em escola da rede privada.

Marcus, que não pretendia lecionar na Educação Básica, nos dá algumas pistas sobre o contexto real vivido por licenciandos no início da década de 2000, complementando as narrativas de Diana, Luna e Silvia em relação à incipiência da formação de professores (Ribeiro, 1999), ou a restrita liberdade, em função do modelo elitista de universidade com algumas características ainda vigentes, para a construção de outras lógicas de formação já que, de fato, não há tempo hábil para uma formação inicial dar conta de tantas demandas da formação de professores, como resultado dos dispositivos legais de produção de subjetividades docente. E, conseqüentemente, também de produção de subjetividades discente, visto que ambos, discentes e docentes, vivem uma relação direta de mistura de afetos enquanto interagem na escola e em alguns casos até fora dela. Vejamos fragmentos de sua *breve narrativa autobiográfica*:

Diante das incertezas com relação ao mestrado e doutorado, optei pela licenciatura. Isso foi no ano 2000, e o curso de licenciatura que fiz na época era bem diferente dos de hoje, do qual trabalho também hoje. Eram poucas disciplinas ligadas a uma licenciatura, os estágios eram com menos horas e pouco acompanhamento (Marcus).

Ademais, é possível observar que em ambas as narrativas que apontam uma lembrança sobre o estágio, em nenhuma delas há qualquer indicação da existência de discussões, nesse período tão marcante da formação docente, sobre angústias, motivações e outras percepções ou impulsos que, em geral, decorrem das observações em sala de aula realizadas por licenciandas(os), o que possivelmente possa ter ocorrido na formação de nossos narradores, seja pelo reduzido número de horas e de acompanhamento, conforme observou Marcus. Sobre essa problemática também trazemos um relato contido no estudo de Oliveira (2021, p. 65):

Eu já disse para o pessoal que tirando esse período de estágio a gente praticamente não ouve falar da escola no curso. Eu não queria ser professor, a princípio, mas comecei a pensar na ideia e acho que se houvesse um contato com a escola, de forma que a gente vivenciasse mais aquele ambiente, talvez mais pessoas pudessem querer se tornar professores de lá quando se formassem.

Em interessante estudo com 62 professoras(es) de escolas públicas de ensino fundamental e médio, que recebiam licenciandas(os) de cursos de Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia, cursando estágio-supervisionado em suas turmas, Milanesi (2012) observou que 35,49% das(os) professoras(es) entendem o estágio de forma dicotômica no que se refere a teoria e a prática; (20,97%), “momento de colocar em prática as teorias aprendidas” (p. 211); ou concebem o estágio como práxis pedagógica, “momento da relação teoria-prática” (p. 212) (14,52%). Segundo ele, as demais categorias que percebeu com o estudo foram estágio como período de: aprendizagem da realidade escolar (24,19%); exercício da prática pedagógica (12,9%); aquisição de experiência (11,29%); identificação ou não com a profissão (3,23%).

Cabe ainda ressaltar o que Milanesi (2012, pp. 217-224) resgatou como elementos de influências entre os sujeitos destacados na pesquisa, chamados por esse pesquisador de *pontos positivos descritos pelos professores sobre o Estágio nas escolas*. São eles: compromisso/competência/postura/disposição dos estagiários para o trabalho (48,38%); ao conhecerem a realidade escolar, os estagiários proporcionam novos conhecimentos aos professores regentes (17,75%); troca de experiência e diálogo/interação universidade e escola/abertura da escola e envolvimento dos estagiários nas atividades/a escola como laboratório de pesquisa para os novos docentes (14,52%); oportunidade de conhecimento da realidade escolar para ingresso na profissão (12,90%).

Portanto, nessa pesquisa apenas 14,52% de professores pensaram no estágio-supervisionado como prática social construída na práxis, nas relações entre os sujeitos e a construção de conhecimento, o que sugere que o abismo destacado explicitamente por Luna ainda tem perdurado entre nós, afastando os envolvidos nas práticas pedagógicas de maior compreensão dos diversos afetos que se relacionam nessas práticas, deixando muitos espaços livres para o aprofundamento das investidas neoliberais na produção de subjetividades docentes e discentes, apesar de várias formas de praticar educação algumas das quais boa parte de nós tem notícia, conforme o estudo de Oliveira (2021, pp. 65-66) nos informa de forma tão interessante e relevante por meio de um depoimento de estudante que cursava estágio em licenciatura de matemática:

A gente vai para a escola e realiza um trabalho de parceria com o professor, sentamos todos juntos: o professor daqui, o professor da escola, nós alunos, e discutimos a nossa proposta de trabalho. A coordenação da escola também nos ajuda no que for preciso. Eu vejo que são poucos alunos da Licenciatura que participam desse projeto, eu vejo mais o pessoal da pós-graduação que são bolsistas (Oliveira, 2021, pp. 65-66).

Apesar das diversas dificuldades enfrentadas nos cursos de licenciatura, muitos(as) estudantes durante o processo de formação inicial vão mudando sua forma de pensar sobre a educação escolar e universitária. Vejamos o que Marcus relata a respeito do processo pelo qual passou:

Minha intenção desde o início foi em ser professor universitário, achava, e ainda acho, que professores e professoras do ensino básico se desgastam muito (física e emocionalmente) devido à falta de estrutura das escolas, necessidade de se desdobrar em aulas em escolas diferentes, a presença da violência mais próxima. Como não conhecia muito bem as possibilidades entre bacharelado e licenciatura, tinha uma leitura que deveria fazer bacharelado para ser professor universitário e que a licenciatura era exclusivamente para quem queria trabalhar no ensino básico. No decorrer da minha graduação, fui aprendendo e mudando meu olhar (Marcus).

Apesar de Marcus não dar pistas sobre o que e em que mudou o olhar, esse destaque é de especial interesse, pois ele deixou bem claro em seu depoimento que não tinha interesse pelo trabalho nas escolas, o que, na prática não aconteceu porque, de acordo com ele, após “dez anos na mesma cidade” (...) “já não queria engatar um pós-doutorado, queria começar a trabalhar, coisa que até então nunca tinha feito, sempre tinha sido aluno, só estudava”.

Paolo, também percebeu que a graduação não contemplava tudo aquilo que ele esperava para seguir a carreira docente da forma que pensava: “Durante a graduação percebi que para ensinar Matemática eu teria que aprender muito ainda, inclusive coisas que eu acreditava que estudaria na graduação”, destacando que “Infelizmente, ninguém me ensinou na graduação a trabalhar com os diversos seguimentos” (Paolo).

Em qualquer uma das *breves narrativas autobiográficas* que apontaram elementos sobre formação de professores, não há indícios de efetivas discussões na graduação sobre especificidades e convergências dos diferentes públicos que poderiam encontrar nas salas de aula da Educação Básica. Além disso, parte delas mostra que a precarização do trabalho docente já ocorria durante a formação acadêmica inicial.

Apesar disso, o mesmo trabalho, que pode ser considerado precarizado, foi para quem o descreveu como uma experiência de fato importante para a construção da prática docente. E esse é um aspecto que está relacionado aos modelos de formação de professores historicamente construídos. Há a supremacia do “modelo dos conteúdos culturais-cognitivos” sobre o “modelo pedagógico-didático” e isso está explícito em Saviani (2009):

Em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação (Saviani, 2009, p. 149).

Apesar do elitismo que decorre daí, há as resistências no próprio território existencial das universidades e pela “via legal”, apesar dessa “obrigatoriedade legal” revestir-se frequentemente “de um formalismo que esvazia o sentido real desses componentes formativos” como também mostra Saviani (2009, p. 150), e como observado no relato de Diana quando, em busca de aperfeiçoar suas práticas docentes iniciais, ela se voltou para a autoformação e para o diálogo amoroso com o corpo discente com quem também aprendeu a construir a prática pedagógica.

Apesar das resistências, em geral, as práticas docentes nas licenciaturas de matemática continuam tendo como foco principal “o domínio dos conteúdos da Matemática acadêmica, mesmo sem uma explicitação mais precisa de seu papel ou quaisquer questionamentos acerca de sua contribuição para a prática pedagógica na Educação Básica” (Gomes, 2016, p. 435) que, da forma, quase sempre, antipedagógica como são trabalhados nos cursos de matemática, privilegia o conteudismo bancário (Freire, 1987; 1996; Oliveira, 2021), seja nas universidades, seja nas escolas, em detrimento de um diálogo entre os conteúdos de uma forma geral, das práticas acadêmicas, das práticas escolares e das práticas cotidianas dos sujeitos, além de suplantar os conteúdos pedagógicos que ficam relegados a segundo plano em função das dificuldades com a própria estruturação das disciplinas específicas, sem contar o sugestionamento, em função das disputas de concepções de modelos de formação de professores, a que muitas(os) licenciandas(os) são submetidos contra as disciplinas das áreas pedagógicas, pensadas como supérfluas e portanto descartáveis.

Referências

- Akkari, A. J. (2001). Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. *Educação & Sociedade*, ano XXII (74, Abril).
- Basilio, A. L. (2023). *Estudantes vão às ruas e pressionam MEC pela revogação do Novo Ensino Médio*. Carta Capital. Online. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/estudantes-vaao-as-ruas-e-pressionam-mec-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio/>
- Bragança, I. F. S. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: Souza, Elizeu C.; Mignot, Ana Chrystina V. (Orgs.). Histórias de

- vida e formação de professores. Rio de Janeiro (RJ): *Quartet; Faperj*.
- Braggio, A. K. (2019). A gênese da reforma universitária brasileira. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, 19, e073.
- Brasil. Conselho Federal de Educação. *Parecer nº 292*, de 14/11/62. Estabelece a carga horária das matérias de formação pedagógica.
- Brasil. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Presidência da República. Casa civil.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Lei nº. 8.859*, de 23/03/94. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio.
- Brasil. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Brasil. Ministério da Educação. *Novo Ensino Médio – perguntas e respostas*. (2018). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas#:~:text=Os%20itiner%C3%A1rios%20formativos%20s%C3%A3o%20o,poder%C3%A3o%20escolher%20no%20ensino%20m%C3%A9dio.>
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo escolar da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. (2023). Brasília, DF: Inep.
- Ferro, J. I. (2015). *A Ação Docente: desvelando o currículo na EJA*. 2015. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- FFCL/USP. Primeiros anos da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) (1934 - 1939). *Arquivo Histórico do Departamento de Física FFCL/USP*. s.d., *online*. Disponível em <http://acervo.if.usp.br/guia1>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17. ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25. ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Godoy, E. V.; Gerab, F.; Santos, V. M. (2021). Educação, escola e matemática escolar: sentidos dos professores de matemática da educação básica. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 47.
- Gomes, M. L. M. (2016). Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. *Bolema*, Rio Claro (SP), 30(55), ago.
- Guatarri, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. (4. ed.), Vozes, Petrópolis.
- Instituto SEMESP. (2022). *Risco de apagão de professores no Brasil*. Instituto Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo.
- Lopes, E. F. C. (2023). *Processos de Produção de Subjetividades na EJA: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carregue mais comigo*



- o peso do mofo. 2023. Tese (Doutorado em EDUCAÇÃO). Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói.
- Matijascic, M. (2017). *Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea.
- Milanesi, I. (2012). Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Artigos de Demanda Contínua. *Educ. rev.* (46). Dez.
- Ministério da Saúde. Assuntos. *Síndrome de Burnout*. Online. Gov.br. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>
- Movimento. (1977). “*Não há educação neutra*”. O educador Paulo Freire fala de sua experiência educacional na África, e como elas contribuíram para a descolonização. Movimento 2/5/77. O Jornal; de Lisboa. Disponível em http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1283/2/FPF_OPF_07_045.pdf
- Novo Ensino Médio. *Novo Ensino Médio. Quem conhece, aprova!* – YouTube. S.d., online. Disponível em: Acesso em <https://www.youtube.com/watch?v=RY2WYltmruE>
- Oliveira, A. B. (2021). *Licenciaturas em matemática como produção narrativa* [recurso eletrônico]: aberturas para experiências. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
- Passeggi, M. C. (2008). Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: Passeggi, M. C.; Barbosa, T. M. N. (Orgs.). *Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente* [CIPA 5]. Natal (RN): Editora da UFRN; São Paulo (SP): Paulus.
- Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Rummert, S. M.; Algebaile, E.; Ventura, J. (2013). Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), jul.-set.
- Santos, S., Borba, F. V. N., Lima, J. R.; Ferreira, D. B. (2021). “Novo ensino médio. quem conhece aprova!”: derivas de sentidos em um discurso de (des) aprovação. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 43.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. 14(40), jan./abr.
- Saviani, D. (2019). A universidade é um lugar de todos para todos? *Revista Cenas Educacionais*, Caetité – Bahia - Brasil, 3(n.e8365).