



## (De)formação de professores e o que podem portfólios na produção de diferenças em identidades movediças

### (De)formation of teachers and what can portfolios do in producing differences in shifting identities

Vinícius Sanches Tizzo<sup>1</sup>

Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier<sup>2</sup>

Heloisa da Silva<sup>3</sup>

#### Resumo

Este artigo aborda aspectos do processo formativo de professores (de Matemática) e de ações voltadas a ele a partir da noção de *deformação*. Para tanto, operam-se alguns conceitos das filosofias da diferença, relacionando tal noção à ideia de *devir* professor. Dentre outras problematizações, questiona-se: Quais práticas mostram-se potentes para um processo de *reterritorialização* da formação de professores, que promovam descentramentos e desapego do “ser” e façam emergir um *devir professor (de Matemática)*? Com base em narrativas de professores formadores sobre seus trabalhos com portfólios na formação de futuros professores, buscou-se, sob uma perspectiva cartográfica, uma análise do potencial desse recurso para problematizações de afetações que operem junto à composição de uma docência em *devir*.

**Palavras-chave:** Educação Matemática; Formação de professores (de Matemática); Devir docente; Narrativas.

#### Abstract

This article addresses aspects of the educative process of (mathematics) teachers and actions aimed at it based on the notion of *deformation*. For that, some concepts of the philosophies of difference are operated, relating this notion to the idea of *becoming* a teacher. Among other problematizations, the following question is asked: Which practices are potent for a process of *reterritorialization* of teacher training, which promote decentering and detachment of “being” and make a *becoming* teacher (of mathematics) emerge? Based on trainers' narratives about their work with a portfolio in the training of future teachers, we sought, from a cartographic perspective, an analysis of the potential of this resource for problematization of affectations that help to compose teaching in the becoming.

**Keywords:** Math education; (Math) Teachers education; Becoming teacher; Narratives.

---

**Submetido em:** 29/10/2020 – **Aceito em:** 30/11/2022 – **Publicado em:** 30/12/2022

<sup>1</sup> Doutor e mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor de Educação Superior da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil. E-mail: [vinicius.tizzo@uemg.br](mailto:vinicius.tizzo@uemg.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5390-9141>.

<sup>2</sup> Doutora e mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Brasil. E-mail: [ana.zaqueu@ufu.br](mailto:ana.zaqueu@ufu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9057-4435>.

<sup>3</sup> Doutora e mestra em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora Assistente da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil. E-mail: [heloisa.silva1@unesp.br](mailto:heloisa.silva1@unesp.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6025-3275>.

## Introdução

*Um monge descabelado me disse no caminho:  
 “Eu queria construir uma ruína.  
 Embora eu saiba que ruína é uma desconstrução.  
 Minha ideia era de fazer alguma coisa ao jeito de tapera.  
 Alguma coisa que servisse para abrigar o abandono,  
 como as taperas abrigam.  
 Porque o abandono pode não ser apenas um homem debaixo da ponte, mas  
 pode ser também de um gato no beco ou de uma criança presa num  
 cubículo. O abandono pode ser também de uma expressão que tenha  
 entrado para o arcaico ou mesmo de uma palavra.  
 Uma palavra que esteja sem ninguém dentro.  
 (O olho do monge estava perto de ser um canto.)  
 Continuou: digamos que a palavra AMOR.  
 A palavra amor está quase vazia.  
 Não tem gente dentro dela.  
 Queria construir uma ruína para a palavra amor.  
 Talvez ela renascesse das ruínas, como o lírio pode nascer de um monturo”.*  
*E o monge se calou descabelado.  
 (A ruína, Barros, 2010, p. 385).*

Neste texto, falamos sobre (de)formação de professores. Trata-se de um breve arrazoado de ideias, problematizações e conceitos que foram se formando, deformando e, de certa maneira, nos motivando ao longo de nossos percursos de pesquisa. São notas introdutórias sobre o que tem nos provocado, de um modo bastante potente, a pensar e a problematizar aspectos que envolvem processos de formação de professores e ações em ambientes voltados a esses processos. Como inventar novas formas de ação voltadas à formação de professores sem abandonar tudo o que já sabemos e, ao mesmo tempo, exercitar uma abordagem do sujeito em formação como acontecimento ao invés de existência, como *devoir* ao invés de identidade, como quem constrói lugares ao invés de quem habita espaços antecipadamente inventados por outrem? Que conceitos, sejam os que já operamos ou aqueles que vemos potencial em operar, podem servir como possibilidades de encontros com outras experiências em termos de processos de formação de professores? Esses e outros questionamentos, bem como as notas que trazemos neste artigo, são resultantes não só de encontros intencionalmente organizados, em investigações e em reuniões de grupo de pesquisa, mas também de encontros que se deram de forma despreziosa, em razão do acaso, em momentos corriqueiros do dia a dia pessoal ou profissional, que aconteceram na universidade e fora dela.

Nas notas a seguir, indicamos o lugar de onde falamos, de como e a partir de quais dimensões temos concebido e problematizado o processo de formação de professores de Matemática e de ações voltadas a esse processo, de conceitos com os quais temos operado sobre esse processo e, por fim, de uma leitura, sob a perspectiva cartográfica, de narrativas de formadores sobre trabalhos com portfólio em processos voltados à formação de futuros professores. Nesse movimento, pretende-se analisar o potencial do portfólio como um lugar de produção de afetações para compor uma docência em *devoir*. As narrativas sobre portfólios

analisadas advêm das pesquisas de doutorado de Tizzo (2019) e Zaqueu-Xavier (2019), que investigaram as mobilizações de narrativas em Programas de Iniciação à Docência – Pibid<sup>4</sup>.

## **Reterritorializando a formação de professores (de Matemática)**

Como participantes do grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática – Ghoem, temos sido levados a explorar e viajar por mapas caracteristicamente dinâmicos, que permitem compreensões sobre atuação e formação de professores de Matemática no Brasil – compreensões essas nunca definitivas sobre instâncias de formação, instituições formadoras, modos de considerar ou subverter legislações, dentre outros aspectos, que abarcam pesquisas historiográficas sobre o tema (Garnica, 2014). Dentre as compreensões possíveis, com base em uma análise de resultados de pesquisa do projeto Mapeamento<sup>5</sup>, Gomes (2014) destaca que a diversidade geográfica, histórica, econômica, política e sociocultural das espacialidades do Brasil e as dimensões históricas da formação de professores de Matemática, neste país, apontam já, há algum tempo, para a inexistência não apenas de uma identidade única para o professor de Matemática, como também para a incongruência entre igualdade de condições e desigualdade de oportunidades no que se refere às particularidades envolvidas nos processos de formação. A autora destaca também que, embora haja contribuições importantes de pesquisas na área dedicadas a investigar maneiras de a Matemática ser ensinada de forma mais significativa nas escolas, mediante “mais conhecimento e reflexão”, por parte dos professores, as pesquisas do projeto Mapeamento sugerem que não se trata de pensar a formação de professores de Matemática de um modo generalista em nosso país, como se o professor tivesse uma configuração única e legítima em todos os tempos e espaços.

Além disso, e buscando explorar e experimentar o tratamento desses dois aspectos – o da diversidade e o das dimensões históricas, envolvendo a formação de professores de Matemática no Brasil – em ambientes voltados à formação de futuros professores de

---

<sup>4</sup> O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é voltado para a formação formal de professores, implementado em 2007, por uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Seu primeiro edital contemplou, exclusivamente, as Instituições Federais de Ensino Superior e os Centros Federais de Educação Tecnológicas que ofereciam cursos de licenciatura plena, que tiveram nota satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que haviam firmado acordos ou convênios de cooperação com a rede de Educação Básica pública vinculada aos Municípios, Estados ou Distrito Federal. Atualmente, após inúmeras mudanças estruturais e, até mesmo, de intenções, podem participar do Programa instituições de ensino superior de toda natureza (pública, privada, filantrópica etc.) e alunos de graduação que não tenham cursado mais da metade do curso em que estão matriculados.

<sup>5</sup> O projeto do Ghoem, intitulado “Mapeamento da Formação e Atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil”, que está em andamento desde 2002, envolve estudos históricos sobre a formação de professores que ensinam/ensinaram Matemática e suas práticas no Brasil. Como afirma Garnica (2014), trata-se de um projeto caleidoscópico devido às suas frequentes reelaborações em subprojetos do grupo, dependendo do espaço, contexto, momento histórico, grupo sociocultural sobre os quais os pesquisadores agem; manifesta-se como jogo de escalas, ou seja, mudando a perspectiva, de perto para longe, do focalizado ao panorâmico, do interior ao exterior e vice-versa, constituindo, sempre, novos cenários. Além disso, possui caráter de continuidade investigativa, flexibilidade teórico-metodológica e coletividade.

Matemática, temos, no mesmo grupo de pesquisa, investigado as potencialidades das narrativas (históricas) sobre culturas de Matemática e Educação Matemática nesses ambientes. Dentre os atravessamentos que o trabalho com esses tipos de narrativas tem nos provocado, destacamos o seu potencial para problematizações de questões epistemológicas, sociais, éticas e políticas e suas diferenças<sup>6</sup> para a decolonização de/em ambientes de ensino e aprendizagem que considerem as diversas espacialidades brasileiras<sup>7</sup>.

Esse movimento de pesquisa e seus resultados têm nos afetado continuamente, permitindo-nos criar outras maneiras de perceber, pensar e praticar a Educação (Matemática) de professores. Sobre o formar-se, temos compreendido que os encontros diários nos diversos espaços que ocupamos e as narrativas que produzimos sobre nós e sobre os outros a partir desses espaços vão constituindo eus continuamente preparados a se reinventar, caracterizando o tal processo como algo sempre inconcluso, em movimento incessante, provisório e contingente de forças em ação – forças essas de várias ordens e dimensões. De outro modo, podemos dizer que os sujeitos vão constituindo-se, ao longo do tempo, por meio de encontros e seus agenciamentos, a partir de ações em certas situações, circunstâncias e materialidades em constante processo histórico. Como argumentou Hall (2000, p. 109), a formação das identidades e subjetividades surgem da narrativização do eu e “a natureza necessariamente ficcional desse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política”, ainda que aquela sensação de pertencimento, ou seja, a “suturação à história” a partir de onde elas surgem, esteja, em parte, no imaginário e, portanto, construída na fantasia. Por isso, o verbo “constituir” pode ser considerado exagerado, já que os sujeitos não estão e nem estarão jamais constituídos. Evidentemente, neste ponto, falamos sobre uma apreensão que nos parece comum ao empregar esse termo, pois compreendemos que o verbo não traz em si uma perspectiva finalista, mas seu uso pode torná-lo.

Dessa forma, o processo de formação está sempre “sendo” e em constante movimento, complexo e multiforme de transformação, isto é, não perfaz nada além de uma sucessão de afetos e de impressões e nada mais é do que uma configuração instável de

---

<sup>6</sup> Tais narrativas não se limitam em si mesmas, mas compõem um mundo quando são tomadas em suas singularidades, ou seja, quando são problematizadas as marcas que podem produzir algo. Com isso, não queremos dizer que é necessário ignorar as similaridades, mas provocar a percepção de que a diferença, o singular, pode criar desarranjos que possuem a potência de originar outros desarranjos. A título de ilustração, podemos pensar na seguinte metáfora: um parafuso pode ser só um parafuso, mas dependendo da relação que se estabelece, ele pode criar mundos, pode se tornar paz, alegria, tristeza, até mesmo, Deus. A diferença é produtiva, isto é, produz (pre)conceitos, nomes, (novas) diferenças, singularidades, efeitos, padrões, modelos e regras de agir. A diferença é um processo de subjetivações, já que ensina maneiras de ser e de agir (Marcello, 2004).

<sup>7</sup> Temos significado decolonialidade como um modo de ser/estar/povoar a produção de si e de mundo, em que visões/ações hegemônicas, hierárquicas, relações de opressão, de negação de indivíduos e de forças, que dizem de uma lógica da colonialidade, são problematizados e desmistificados. Ao optarmos por uma postura decolonial, assumimos a negação da territorialidade, problematizamos o naturalizado e defendemos a diferença, a subjetividade. Operar junto à decolonialidade não diz respeito apenas sobre um modo de resistir, mas sobretudo sobre um modo de (re)criar caminhos nos quais seja possível perceber elementos antes “invisíveis”, tomar ciência de afetos e afetações e permitir-se criar lugares outros de produção e (re)construção de alter(n)ativas (Wash, 2013).

instintos que prevalecem em determinados momentos. Inclusive, pode ser que, por esse caráter dinâmico, o processo de formação resista a uma explanação redutiva e simplista. Nesse sentido, as atividades diárias, sociais e materiais não devem ser ignoradas quando consideramos o papel do professor e os possíveis limites de sua responsabilidade nos processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Rocha (2015), ao adotarmos essa perspectiva, uma saída possível para os processos voltados à formação é promover encontros com vistas a experiências em que os sujeitos possam transformar e ser transformados, em meio ao embate constante com as circunstâncias.

Acrescenta-se que tais transformações podem implicar na compreensão da existência de espaços do não saber, isto é, espaços que não conservam relações explícitas com aquilo que já se sabe. Espaços em que os saberes podem ser constituídos por meio dos afetos. Entretanto, não se trata da negação de uma formação, que leve em consideração o trabalho com conhecimentos historicamente constituídos, mas de nos provocar a estar/sentir/perceber além do fato dado, do estabelecido, do instituído e de exercitar uma busca nos desdobramentos de nossas vidas cotidianas, de uma possibilidade de formação que seja potencial para lidar com o que é inconstante, uma possibilidade que compreenda formação e transformação de modo não excludente, mas como dimensões que podem se imbricar, interagir e dialogar.

Nesse ponto de vista, o processo de formação de professores pode configurar-se em um rizoma, isto é, em algo que não tenha uma raiz fixa em um ponto determinado, mas que possua uma amplitude de ramificações, sem início nem fim e, no entanto, sempre crescendo e transbordando. Compreender e propor processos de formação de professores, como processos rizomáticos, é buscar e dar abertura a permanentes transformações, a multiplicidades, ao movimento, a inovações que não se restrinjam ao ineditismo, mas que tragam vitalidade ao processo.

Ao levarmos em conta essa perspectiva de formação, os processos voltados à formação de professores não podem ser encarados como arcaicos processos de ensino em que o formador fala ou busca transmitir um determinado conceito para que os professores em formação possam incorporá-lo<sup>8</sup>. Notamos que esse modo de proceder, baseado na transmissão de um conhecimento, tem como foco o professor-formador e encara esse profissional como se ele dispusesse de uma habilidade que permite a passagem de conhecimentos diretamente para os alunos. Tal modo de compreender está relacionado ao

---

<sup>8</sup> Neste ponto, marcamos uma distinção entre os termos arcaico e tradicional. Escolhemos fazer referência a um processo arcaico de formação de professores, porque entendemos que arcaico tem relação com o que está, de certa maneira, ultrapassado, algo que não tem mais lugar, porque está anacrônico, fora de tempo e que não se aplica. Já o termo tradicional, pode ser aquilo que ainda existe com vitalidade, que tem seu lugar e importância no processo de formação de professores. Com isso, queremos dizer que o trabalho com a formação de professores não é permanentemente revolucionário e nem ambiciona uma renovação constante. Ao trabalhar com a formação de professores, tratamos da inviabilidade de explorar o que é arcaico, ou seja, estruturas que são ultrapassadas nesse processo. Entretanto, não ambicionamos tratar de mudanças sobre o que historicamente apresenta-se como vitalizado.

campo das representações, em que há um conhecimento já pronto e o professor em formação precisa se apropriar desse conhecimento.

Ainda sob a perspectiva da formação como um rizoma, entendemos que nas ações voltadas a esse processo, tampouco deva-se exercitar exclusivamente a possibilidade de construção de uma formação que tenha como foco, não o formador, mas o professor em formação. Dito outro modo, que a formação de professores seja um espaço em que os (futuros) professores tenham a possibilidade de entrar em contato com o objeto de estudo e tomar, manipular e experimentar tal objeto e que, nesse contexto, o professor formador tem a função de mediar ou facilitar o processo de construção do conhecimento. Com base em Josso (2004), notamos que a aprendizagem pode se caracterizar por um processo em que um determinado sujeito busca compreender a realidade em que vive e a si, por meio de sua própria competência de percepção e cognição, a qual se dá por suas intenções, interesses, desejos e escolhas. Nesse sentido, segundo a autora, toda aprendizagem envolve mudanças, deslocamentos, retomadas, ressignificações e possibilidades de rupturas, em que o resultado desse processo, o aprendizado, pode se configurar no que a autora caracteriza como incorporação de saberes e fazeres, em instâncias intelectuais, cognitivas, psicomotores, psicossociais, culturais, como dimensões relativamente integradas, o que implica em uma impossibilidade infinita de acabamento. Ou melhor, a aprendizagem pode ser um exercício persistente de exposição do sujeito aos encontros e não limitado a um objeto de estudo, que sequer existe como algo pronto, fora do sujeito e não apenas dentro dele.

Introduzimos este texto com a indicação do lugar de onde falamos e com essa problematização, porque, tanto na compreensão da formação de professores, como uma possibilidade generalizada de transmissão de determinados conhecimentos, ou grupos de conhecimentos especializados, quanto na compreensão de que essa mesma formação se constitui, também de forma generalizada, em uma construção, os fins desses dois modos de ação na formação parecem se aproximar de um modo bastante íntimo. Isto é, tanto na transmissão como na construção, o objetivo parece flertar com a ideia de que as ações voltadas à formação de professores requerem acúmulo de conhecimentos.

Observamos ainda que a distinção entre processos formativos, como sendo por transmissão ou por construção, parece estar relacionada aos modos como o aprendiz, ou o professor em formação, se tornou conhecedor de algo. Compreendida essa distinção, o processo de “formar professores”, com base nessas duas perspectivas, está assim relacionado, exclusivamente, a um processo de comunicação e diálogo, em que aprender ou formar-se professor é dialogar, isto é, é constituir um coletivo, ainda que a palavra possa não se esgotar na relação entre quem “fala para” e “quem ouve de”. Esse processo pode pressupor, inclusive, o que prezava Paulo Freire (1987, p. 91), o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Segundo ele, “o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial” (Ibid). O diálogo comporta, nesse sentido, muitos “eus” e muitos “tus”, logo, não é menos do que a afloração do nós.

Evidentemente, nos sensibilizamos com isso e concordamos que comunicar ou dialogar é um dos aspectos que envolve a formação de professores, mas não é exclusivo.

Quando lidamos com a formação de professores de um modo submergido e limitado ao plano comunicativo, abafamos uma dimensão onde o mundo se faz e se produz, que é o campo de intensidades e que envolve materialidades diversas (humanos e não humanos), isto é, encontros em circuitos que possibilitam, a partir e por meio dos afetos, produzir territórios de sentidos, de novos significados. Nos dizeres de Deleuze e Guattari (1995, p. 72), uma vida molecular intensa, não estagnações e identidades, uma linha “mais maleável, não menos inquietante, muito mais inquietante, não é simplesmente interior ou pessoal: ela também põe todas as coisas em jogo, mas em uma outra escala e sob outras formas, com segmentações de outra natureza, rizomáticas ao invés de arborescentes”<sup>9</sup>. A comunicação parece estar um pouco mais presa ao instituído, deixando de lado, deste modo, a vibração, a intensidade, a paixão e os afetos. Ao se apaixonar, não é preenchido um *checklist*. Ao se apaixonar, algo que não está necessariamente instituído acontece e vai ganhando forma ou não. Se ganha forma, é claro, vive-se a intensidade. Dentro dos processos formativos, especialmente naqueles instituídos formalmente, tende-se a deixar de fora esse campo, que pode ser chamado de campo de intensidades que produz o mundo no processo. Esse campo, por sua vez, caracteriza-se por encontros em circuitos envolvendo humanos e não humanos em/com emaranhados, e não se reduzem a uma relação eu-tu, nem a relações sujeito-objeto, ou relações “entre”, pois são encontros em que a linguagem não é um essencial determinante.

A seguir, discutiremos alguns conceitos relevantes para a configuração do processo de formação de professores como rizomático, para, então, problematizá-los juntos à mobilização de portfólios em processos de formação de professores de Matemática.

### **Problematizando: rizoma, afetos, espaços lisos e estriados, *devoir*...**

Ainda que seja incerta a possibilidade de uma definição categórica sobre a ideia de problematização, já que essa perspectiva conserva um caráter polissêmico, que comumente reflete um sentido singular, que depende do momento de sua emergência, para nós esse termo sinaliza, de um modo potente, mais um gesto investigativo do que uma metodologia. Problematização aqui alinha-se a uma maneira de proceder diante de um objeto de pesquisa, com o propósito de promover um trabalho de pensamento que não ambiciona seguir um conjunto de procedimentos e pensamentos aptos a conduzir o pesquisador a uma verdade. Ao problematizar, pretendemos suspender certas certezas e verdades absolutas, sinalizar uma vereda na incontrolável direção da produção do novo. Um infinito exercício de transgressão em relação à ordem vigente (Vinci, 2015). Trata-se de um gesto investigativo, como o proposto por Foucault (2010, p. 233), quando interessado pela história do pensamento: um gesto investigativo está interessado em converter aquilo “que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática, em um problema geral para o

---

<sup>9</sup> Arborescentes, para Deleuze e Guattari (1995), um modelo remissivo e essencial.

qual são propostas diversas soluções práticas”. Mais do que simplesmente traduzir ou manifestar essas dificuldades, a problematização requer elaborar, para as suas propostas, as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas e também definir os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder<sup>10</sup>.

Como caracterizar processos formativos não hierárquicos, desterritorializantes de conhecimentos “desde sempre ali” e resistentes a certas práticas de poder? Em contraste a um processo hierarquicamente moldado, como uma árvore com galhos, um processo formativo rizomático parece permitir tal caracterização. Segundo Deleuze e Guatarri (1995, p. 25), autores da noção de rizoma, este “não tem começo ou fim; está sempre no meio, entre coisas, *interser, intermezzo*”. Rizoma é algo que não tem uma raiz fixa em um ponto determinado, ao contrário, possui uma amplitude de ramificações que sempre crescem e transbordam. Sendo mais do que um conjunto estático de processos previamente estabelecidos, um rizoma se configura em um arsenal amplo de possibilidades que estão ininterruptamente em construção, como um organismo vivo, em que sempre haverá um lugar para onde crescer, transbordar e cunhar novas significações. Possivelmente, pelo interesse em uma teorização dos processos educativos que os caracterizassem de forma suficientemente aberta e múltipla, como o proposto com rizoma por Deleuze e Guatarri (1995), um significativo número de trabalhos em filosofia educacional tem se baseado nessa noção. “De acordo com essa visão, os sistemas de educação e subjetividades emergem e interagem por meio de descontinuidades, ruptura e multiplicidade em uma vasta intercalação de montagens rizomáticas” (Freitas, 2012, p. 557).

Sobre o afeto, Deleuze (2019) problematiza:

[...] porque chama-se afeto a todo modo de pensamento que não representa nada. O que significa isto? Tomemos ao acaso, não importando que se chame afeto ou sentimento: uma esperança por exemplo, uma angústia, um amor, o que não é representativo. Nisto há bem uma ideia da coisa amada, há bem uma ideia de alguma coisa prometida, mas a esperança enquanto tal ou o amor enquanto tal não representam nada, estritamente nada.

Todo modo de pensamento enquanto não representativo será denominado afeto. Uma volição, uma vontade, implica, a rigor, que eu quero alguma coisa; o que eu quero, é objeto da representação, o que eu quero está dado em uma ideia, mas o fato de eu querer não é uma ideia, mas um afeto, porque é um modo de pensamento não representativo (Deleuze, 2019, p. 35).

Ao utilizar a palavra “afeto” e suas derivações, estamos nos referindo à ação entre-corpos, entre-sujeitos, no momento em que eles se encontram. São “fluxos que arrastam cada um desses corpos [sujeitos] para outros lugares inéditos: um devir [...] são verdadeiras correntes de desterritorialização” (Rolnik, 2014, p. 57). Para Deleuze (2019, p. 41), partindo das problematizações disparadas pelas reflexões de Spinoza, o afeto compõe-se por um modo

---

<sup>10</sup> Ressaltamos que é do nosso interesse problematizar noções caras às nossas investigações, por nos apoiarem em compreensões e em nossas expressões sobre processos de formação de professores de Matemática. Além disso, é do nosso interesse explicitar nossos instrumentos de fala.



de pensamento não representativo, trata-se da “variação contínua da força de existir na medida em que essa variação é determinada pelas ideias que se tem”.

Como explorar e dizer dos espaços, das linhas, das direções e das dimensões, que implicam direta e indiretamente na formação de professores de Matemática? Neste texto, apoiamo-nos nas noções de espaços lisos e estriados, acompanhando os pensamentos de Schneider (2013), entendendo que no processo de formação docente existem diferentes forças, interesses e desejos em tensão e, um exemplo disso, pode ser observado entre a lógica do docente formador e a do discente em formação. Entre esses dois atores do processo formativo, são superpostos espaços, perspectivas, interesses e subjetividades, que inevitavelmente acabam por situar professores e discentes em campos que podem se aproximar e se oporem, entre o respeito e a crença às regras definidas pela instituição formadora ou a indisciplina e a busca pela quebra das hierarquias. Misturam a essas questões presentes no cotidiano escolar, questões de natureza socioculturais que são engendradas nas experiências dos sujeitos na e a partir da Instituição. Direta ou indiretamente, essas formas dualistas de situar os papéis dos sujeitos e as regras na universidade, correspondem à distinção que Deleuze e Guattari (1995) constroem, ao trabalharem as relações de poder presentes na sociedade, sobre o conceito que identificam como espaço estriado e espaço liso.

O espaço liso e o espaço estriado – o espaço nômade e o espaço sedentário – o espaço onde se desenvolve a máquina de guerra e o espaço instituído pelo aparelho de Estado – não são da mesma natureza. Por vezes podemos marcar uma oposição simples entre os dois tipos de espaço. Outras vezes devemos indicar uma diferença muito mais complexa, que faz com que os termos sucessivos das oposições consideradas não coincidam inteiramente. Outras vezes ainda devemos lembrar que os dois espaços só existem de fato graças às misturas entre si: o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (Deleuze & Guattari, 1995, p. 147-148).

Os espaços estriados são segregados, identitários, fixos, com divisões e repartições bem definidas, bandeiras e brasões; já os espaços lisos caracterizam-se pelo movimento, pela união das subjetividades, pela planificação. Para Deleuze e Guattari (1995), esses espaços são passíveis de mudanças, isto é, um espaço liso pode transformar-se em um estriado e vice-versa, bem como ambos os espaços podem coexistir em uma mesma localidade, como linhas de força, fluxos, pois “mesmo a cidade mais estriada secreta espaços lisos: habitar a cidade como nômade, ou troglodita. Às vezes bastam movimentos, de velocidade ou de lentidão, para recriar um espaço liso” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 189). Tomamos os termos espaço estriado e espaço liso para provocar um embate, entretanto, não no sentido usual de um contra o outro, mas na acepção de que para um existir depende da existência do outro, os dois, espaço estriado e liso, operam juntos. Espaço estriado e liso não são, portanto, independentes: um existe com o – e em função do – outro.

Como promover um desapego das certezas calcadas no ‘ser’, no sentido de inventar outros modos de vida que permitam ao professor renunciar aos motivos de sua profissão, deixando-se levar pelos encontros vividos? Como agenciar práticas desmistificadas que façam com que se viva a docência com os corpos desvencilhados das amarras dos papéis

ocupados dentro da identidade profissional, buscando praticar e inventar os espaços e a si mesmo a cada experiência vivida, seja esta profissional ou não? Como problematizar atravessamentos que componham uma docência em *devoir*? (Kastrup, 2005, 2007). Conceitualmente *devoir* procura dar conta de um movimento involutivo, que opera um desmanchamento das formas, relançando-as no plano das forças informes. Trata-se de um conceito atrelado à ideia de mudança constante, de deixar-se estar nômade, de em contraposição à fixação de identidades, produzir diferenças por meio de identidades moveidças. Nesse sentido, “o *devoir* corresponde a um momento de dessubjetivação, que é condição para que o processo de produção de subjetividade se mantenha em curso” (Kastrup, 2005, p. 1276). *Devoir* é, disparado das formas que se tem, do sujeito constituído, “[...] dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos” (Deleuze & Guattari, 1995, p. 55). É do nosso interesse produzir outros modos de ver, de sentir e de inventar-se professor(a), fazendo das inquietações, potência para produção de diferenças em identidades moveidças.

### (De)formação de professores



Figura 1: Obra da artista sul-africana Pamela PhatsimoSunstrum (Parable, 2016), na exposição “Still HereTomorrowTo High Five You Yesterday”.

Fonte: Zeitz Museu de Arte Contemporânea da África, em Cape Town - África do Sul (2019).

Com a expressão **(De)formação de professores**, queremos defender um modo de compreensão sobre o processo de formação de professores como um movimento que pode deslizar da essência, da definição à potência, como um *devoir* plural. Os desenhos de Pamela Sunstrum (Figuras 1 e 2), que trazemos como epígrafes deste e do próximo tópico, fornecem

um pouco dessa ideia de movimento ou, de acordo com a artista, de muitos tempos em um único momento, além de como deixa transparecer uma transformação também pela paisagem. Em suas palavras, “aquelas tantas pernas ou tantos braços, por um lado, pode ser essa mutação física, esse corpo monstruoso, mas também pode sugerir ver um corpo em movimento em gestos discretos” (Sunstrum, 2020).

Embora reconheçamos que possam ser atribuídos significados diferentes a cada palavra, dependendo do contexto ou do leitor que a observa, falar (de)formação também tem a ver com nossas intenções de expor certo incômodo que algumas palavras relacionadas a ações para o desenvolvimento profissional de professores nos causam. Podemos apresentar, como exemplo, a palavra “formação”, que traz explícita a ideia de forma, de formar, segundo um modelo estabelecido previamente, e se a essa expressão for atrelada ao adjetivo “superior”, sentimos embrulhos no estômago. Formação superior, para nós, dita desse modo, induz à certa estupidez classista e ao preconceito. As palavras têm esse poder (Queiroz, 2015).

Com essas considerações, não aspiramos categoricamente afirmar que o professor em formação não possa criar, buscar e se aprofundar em uma temática nova. Essas ações não são negadas a ele. Mas, a disposição dos professores em formação de se exporem a um processo de criação acontece em momentos bastante limitados. Comumente, em uma turma de licenciandos, os formadores insistem para que os alunos aprendam a manipular os objetos que foram previamente estabelecidos, por exemplo, pelo currículo ou pelo programa de uma disciplina. Entendemos que se apegar exclusivamente a tais planos exteriores de referências limita a abertura dos sujeitos envolvidos no processo formativo para as experiências, afetos, intensidades e vai se estabelecendo bloqueios.

Defendemos que o processo de aprendizagem em um cenário de formação de professores pode ir além do diálogo. Nesse processo, busca-se inquietar a língua e o mundo, isto é, dar vazão aos afetos que são produzidos nos encontros. É evidente que podemos aprofundar na discussão sobre diálogo e entender que ele também é a produção da língua que é viva e se produz no dia a dia. Mas, quando tratamos sobre o diálogo, nos referimos à rigidez desse campo comunicativo. Queremos com este texto, dentre outros aspectos, defender que formar professores é agenciar oportunidades de estar submerso em um mar de episódios em que elementos de naturezas distintas podem ou não se conectar sem qualquer disposição prévia e sem qualquer caminho definido de antemão.

Ações voltadas à formação de professores podem constituir-se, assim, nessa perspectiva, por momentos em que verdadeiros espaços lisos, sem rotas definidas, uma rede sem nós, sem sujeito e sem objeto transbordam desse processo. Não se trata de ignorar ou insubordinar deliberadamente as estrias de um cenário de formação docente em um processo institucional que, dentre outros aspectos, envolve currículo e políticas educacionais, como o próprio Pibid, por exemplo, mas de compreender que nesse espaço estriado pode fluir momentos genuínos de criação e de afetos, quando os desejos não sucumbem à restrição imposta pelas estrias. Configura-se, deste modo, uma rede onde não existe nada além do que

as próprias conexões e os fluxos daí advindos. Inevitavelmente, tal rede produzirá marcas que não podem ser definidas a *priori* pelo formador. Marcas que figuram na ordem do incontrolável, no sentido de que não se é possível decretar como essas marcas vão se produzir em cada sujeito envolvido no processo formativo.

Nossa intenção, ao propor esse pensamento, está relacionada com a possibilidade de provocar questionamentos e deslocamentos que problematizem os processos de formação de professores por meio de um olhar que não se limita à automatização, à passividade paralisante e à normalização. Pensar uma formação, nessa perspectiva, parece-nos que, de algum modo, encaminha formadores e professores, em processos de formação formal, a uma direção de caminhos incertos, aberta ao sensível, à escuta, aos afetos, atenta às relações que operam mediante a integração dos espaços lisos e estriados que transbordam do processo.

Sobre isso, inclusive, Schneider (2013) lembra que a comunicação entre os espaços estriados e lisos não ocorre do mesmo modo, ainda que esses espaços se misturem. O cenário educacional, sobretudo o que envolve o processo de formação de professores, parece corresponder a um meio em que essa complexa relação possibilita a comunicação entre os dois espaços, ainda que paradoxalmente se oponham e se misturem. Ou seja, a formação docente agrega dimensões que tramam os espaços, operando de forma que professores formadores e professores em formação percorram espaços lisos e estriados de modo concomitante, e isso parece corresponder a um processo potente de formação multicultural. Entendido dessa maneira, ainda que os professores em formação se submetam a uma disciplina rígida, em que são sistematicamente vigiados e instruídos pelos formadores – técnicos legitimados pelas regras institucionais –, o processo de formação docente, por vezes, possibilita a manutenção de atitudes marginais que podem se superpor à organização imposta pela Instituição formadora.

Diante do exposto, e ainda pensando com Schneider (2013), o espaço estriado, composto pelo cenário institucional, que define as diretrizes e as regras do processo formal de formação de professores, pode ser guiado e alterado segundo a natureza do percurso. Nesse cenário, o currículo de cada área opera como um tipo de mapa de viagem e corresponde às ferramentas do espaço estriado, que definem um percurso estrategicamente determinado. Entretanto, ainda que conscientes das estrias do percurso, é possível manter um espaço de intensidades, de valores e de interesses incertos, que afrontam as estrias e transbordam-se em espaços lisos. Entendido desse modo, o processo de formação docente não se limita e nem se define como um espaço estriado por natureza, já que nele ocorrem os dois espaços, o liso e o estriado, que se comunicam, se contaminam, sem necessariamente serem inseridos em campos opostos. Apesar das intenções de uniformização e das ferramentas de estrialização, que, de certo modo, dominam os cenários de formação de professores, esse processo pode permanecer abrindo possibilidades para que os sujeitos envolvidos operem (re)criações constantes de espaços lisos. Espaços que são potentes de captura – ou de microcapturas – do encontro com o que é estranho ao comum e que, assim, tencionam certezas, revelam belezas e, de certo modo, questionam: “Isso lhe incomoda?”. Espaços de

ruptura do engendramento de forças de aglomeração de intensidades que são impostas por um juízo de verdade que disciplina, socializa e domestica.

Pensando a partir dessa perspectiva, tentamos nos aproximar de uma compreensão que situa o processo formativo em uma espécie de entrelugar, operando junto aos afetos, que podem emergir desse processo sem, contudo, compreendê-los como objetos que possam ser pedagogizados, transformados em um método, em um programa, ou até mesmo, em um doutrinamento, mas afetos dos sujeitos que, de maneira consciente de sua finitude, optam por testemunhar sobre eles, não com a pretensão de ser um exemplo e sim, com o desejo de se configurar como texto a ser lido pelo outro. Deste modo, buscamos exercitar um pensamento sobre o sujeito, como alguém que está sempre inserido em um horizonte cíclico, isto é, em mutação e em ininterrupta reinauguração promovida por incertezas, que permite observá-lo como alguém que pode sempre ser reinscrito em uma linguagem imanente, que vislumbra o *devoir* humano como uma das únicas matérias de expressão, que possibilita a aproximação daquilo que pode ser chamado de vida.

Em outras palavras, poderíamos dizer que a vida é o que é feito pelo sujeito com tudo o que lhe sucede. Essa compreensão invariavelmente sugere a ideia de que o sujeito pode oferecer a si mesmo uma forma, sua própria forma, fato que estabelece certo deslocamento sobre a questão que envolve a formação e, como buscamos problematizar, sua relação com os afetos que lhe atravessam, pois o sujeito ao se dar forma carrega um passado que, de certo modo, lhe identifica e provoca a configuração de seu presente ao inseri-lo em uma condição de intérprete de seu passado. Produzir significados para o passado a partir do presente, promovendo uma leitura do que já se passou em um presente que precipita o futuro, isto é, a possibilidade de ser diferente, ainda que não em uma totalidade, mas cultivando uma abertura à possibilidade do incerto. E, mantendo-se aberto ao novo e à criação, o sujeito acaba por inserir-se em um *devoir* inventivo, narrando-se e produzindo significados para seus afetamentos, que, de modo algum, têm a ver com uma produção absoluta e definitiva, mas com uma produção sempre disposta a revisões. Essas produções de significados podem ser infinitas, justamente porque cada produção é finita. Nesse sentido, pensamos que os afetos, que atravessam o sujeito, podem ser compreendidos como acontecimentos formativos, já que expõem ao sujeito sua singularidade (Souza, 2018).

Assim, aprender em meio a um processo formativo não conserva relação com a ideia de acumular conhecimento, pelo contrário, acumular conhecimento pode nos afastar da capacidade de aprender, de existir, de se afetar, de vibrar e de produzir. Se for visto como algo a ser acumulado, o conhecimento pode até acabar servindo como um plano de referências exterior que tenta mediar os nossos afetos. Compreendemos que a formação de professores é dinâmica e se configura como um organismo vivo, não possui um formato predeterminado, não é estática, por isso, podemos falar (de)formação de professores, visto que nesse processo os sujeitos fazem, inventam, existem, constroem, desconstroem, formam, deformam, experimentam e afetam, em um processo contínuo de produção de identidades movediças. Entendemos que formar-se professor pode ser um processo potencialmente

significativo se for um movimento constante de exposição do próprio corpo aos encontros<sup>11</sup>. Um exercício de afetar e ser afetado. Um exercício de se abrir ao desconhecido, sem certezas das paixões que poderão surgir. Desse modo, a formação de professores só pode ser compreendida como encontro.

Encontros em que os corpos ingressam em uma relação de composição e ampliam sua potência de ser, agir e pensar. Encontros que possibilitam transformações, que tratam as questões que figuram na ordem do já sabido como algo a ser vitalizado e problematizado. Sob esse prisma, as transformações podem implicar certo espaço para o não saber, ou seja, um exercício, um estado a ser praticado que remete à ideia de suspeita, um abrir mão do que se sabe para experimentar o desconhecido. Encontros que disponham os corpos de tal maneira que possam ser afetados por uma amplitude de modos que tendem a, continuamente, restaurar os corpos envolvidos no processo.

Vista desse modo, a formação de professores pode estar relacionada com uma descontinuidade, ou com algo semelhante ao que ocorre no contexto de um labirinto rizomático, em que a multiplicidade<sup>12</sup> perfaz o combustível de constituição da realidade, ou melhor, o processo de formação de professores não está incluído em nenhuma totalidade, nem remete a um sujeito exclusivo. Como disse Freitas (2012), embora com uma terminologia um tanto difícil, na obra *Mil Platôs*, os filósofos Gilles Deleuze e Felix Guattari oferecem um conjunto de ferramentas filosóficas criativas para lidar com a dinâmica social complexa de ambientes de ensino, além de analogias divertidas. “Eles nos provocam a considerar uma ontologia radicalmente nova do social, em que a subjetividade é formada por descontinuidade, ruptura e multiplicidade em um vasto conjunto rizomático de intercalação” (Freitas, 2012, p. 561). Nesse sentido, pensar a formação de professores como um processo rizomático, é tomá-la como algo em permanente transformação, como algo não linear<sup>13</sup>, movediço em meio a uma constelação de ideias, uma obra inacabada, aberta e em busca de inovações – reiteremos – que não se restrinjam ao ineditismo, mas que trazem vitalidade ao processo.

Com essa perspectiva, vislumbramos a possibilidade de um trabalho com a formação de professores que esteja intimamente ligado a uma relação de alteridade, uma relação

---

<sup>11</sup> Trazer à cena a ideia que envolve a noção de corpo, seja o nosso corpo ou o do outro, tem a ver com o solo relacionado às sensibilidades produzidas em “processos de subjetivação que definem modos de olhar, viver e se relacionar com a intenção de deslocar, problematizar, criar pequenas e potentes possibilidades de aproximação com o campo da corporeidade. Nesta direção afirma-se o corpo em sua capacidade de afetar e ser afetado por outros” (Liberan & Lima, 2015, p. 185).

<sup>12</sup> Segundo Deleuze (2019), multiplicidade relaciona-se ao diferente, ao díspar, maquina o *devenir* e o *devenir* expressa a multiplicidade por meio da aspereza da lógica do sentido. Assim, assumimos a multiplicidade como uma voz que impulsiona a realização da diferença em intensidades, em expressões, em planos de fuga e em fluxos de força.

<sup>13</sup> Como explicita Freitas (2012, p. 561), “um rizoma pode ser quebrado ou cortado, mas é iniciado novamente em outro lugar em uma de suas linhas antigas ou iniciar novas linhas. Cada rizoma contém ‘linhas de segmentaridade’ pelas quais é estratificado e territorializado e impregnado de significação, mas eles também contêm linhas de voo ou linhas de desterritorialização, onde uma ruptura rompe com a entidade”.

permeada de afetos, irrupções e desconstruções de pensamento que ocorrem nos encontros e que, por vezes, faz surgir uma névoa, um vapor incorporal, que faz dos sujeitos envolvidos no encontro, corpos expostos aos afetos. Dessa forma, tal proposta de formação parece ganhar potência se forem suspensas as estabilidades formais do processo formativo, pois a manutenção de certezas, que baliza uma formação prescritiva, que conserva um caráter de preservação daquilo que já se sabe, limita as possibilidades de que aconteça algo que não tenha sido planejado. Algo que supere respostas prontas, rápidas, que descarte o modo de compreender, em que são ignorados os estranhamentos e que cultuam a formação como um processo, que pode ser controlado, nomeado ou explicado.

Acompanhando as reflexões de Souza (2018), compreendemos que tais processos podem promover uma (de)formação dos sujeitos, isto é, um deslocamento em direção a novos encontros, que têm a potência de romper com o regresso do sujeito a um determinado horizonte cultural original. Essa compreensão está envolta por uma matéria trágica, desintegradora, “[...] são viagens de deformação, nas quais não há volta para casa. A fuga não é uma viagem de fruição do turismo, mas uma viagem incerta, cujo destino é imprevisível e incontrolável e de formação não pedagogizável” (Souza, 2018, p. 79). Deslocar-se é uma possibilidade (de)formativa uma vez que, ao se deslocar, o sujeito perde seus referenciais de identificação e, para não permanecer à margem, carece de se reinventar. Tais deslocamentos ao não serem simplificados, promovem uma transformação do sujeito ao conferir-lhe uma experiência com as incertas formas de existência presentes no mundo, que se evidenciam por meio de encontros com outros sujeitos.

### Portfólios como espaços possíveis de (de)formação



Figura 2: Obra da artista sul-africana Pamela PhatsimoSunstrum (Quadra I, 2016), na exposição “Still Here Tomorrow To High Five You Yesterday”.

Fonte: Zeitz Museu de Arte Contemporânea da África em Cape Town - África do Sul (2019)

*Quero que não haja certeza se você está olhando para um passado profundo ou um futuro distante.*

As narrativas históricas de professores e de outros atores da educação têm se mostrado como abordagem pedagógica interessante para ações voltadas à formação de professores por, dentre outros aspectos, permitirem conhecimentos de várias e singulares formas de se chegar a ser professor, aproximações a diferentes tempos-espaços-materialidades, e problematizações de (pre)conceitos que possibilitam o traçar de novas experiências em encontros. As estratégias de formação com as narrativas mostram-se como uma potencialidade de docência em *devir*, um pensar essa profissão para além das políticas nela já calcadas, aproximando (futuros) professores de situações que antes, talvez, não os tivessem afetados. Por esses aspectos, nos debruçamos em investigar mobilizações de narrativas em ações voltadas à formação de futuros professores (de Matemática), vislumbrando compreensões, problematizações e divulgações sobre o que pode tal abordagem pedagógica.

Nesse sentido, operamos assumindo a cartografia, com o objetivo de discutir as mobilizações de narrativas nos diferentes subprojetos Pibid, da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por parte de formadores. Para tanto, em um movimento de análise das entrevistas disponibilizadas em Tizzo (2019) e Zaquieu-Xavier (2019), inspiramo-nos na cartografia, segundo Kastrup (2014) e Rolnik (2014). A cartografia pode ser objetivamente entendida como um caminhar na pesquisa que visa acompanhar o processo, o movimento – no nosso caso, processos de formação formal de professores ligados aos subprojetos Pibid. Não se trata de representar o objeto pesquisado, mas de se estabelecer algumas pistas para descrever, discutir e, potencialmente, coletivizar a experiência do pesquisador ao se envolver com a cartografia. Rolnik (2014) sinaliza que a cartografia opera como uma possibilidade de considerar a criação de novos movimentos que se desdobram de um primeiro, de um segundo e, assim, sucessivamente. Movimentos que podem originar novos espaços percorridos por cada receptor da cartografia constituída. Lembramos que a cartografia não pode ser pensada como a produção de mapas que se limitam a representações de um todo estático, “mas como um movimento que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem” (Rolnik, 2014, p. 12). Desse modo, em um processo fluido e dinâmico que compõe o estudo, os princípios estáveis que tomamos como nossos e como certos, podem se tornar pressupostos vivenciais que, dialeticamente, irão compor nossos recursos para a atribuição de significados e de criação de mundo.

Dentre as estratégias possíveis do trabalho com as narrativas em processos voltados à formação de futuros professores, a prática do portfólio emerge nas pesquisas de Tizzo (2019) e Zaquieu-Xavier (2019) como uma prática potente não só de construções de subjetividades, de experiências reflexivas e visuais, mas também corpóreas, que conduzem a atravessamentos inventivos de *devir* professor. Tais investigações deram-se junto aos Pibid da Unesp/Rio Claro, e da UFSCar<sup>14</sup>, pelos diferentes cursos de licenciatura oferecidos em tais instituições.

---

<sup>14</sup> Os trabalhos de Tizzo (2019) e Zaquieu-Xavier (2019) documentam todo o contato realizado, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e do Ofício de Autorização para o desenvolvimento da pesquisa, emitido pela Comissão de Acompanhamento do Pibid – CAP.



O trabalho com o portfólio, tal como mobilizado nos processos que investigamos e segundo os relatos dos formadores entrevistados, perfaz uma abordagem que agrega tanto elementos de acompanhamento por parte do professor-formador como de criação e invenção por parte dos professores-estudantes. Na produção de um portfólio desses contextos, o futuro professor registra vivências, experiências e impressões sobre atividades que realiza na universidade e na escola ou fora dessas instituições, bem como trata de suas experiências pessoais e histórias de vida que, de algum modo, exerceram influências sobre as escolhas que foram feitas, tornando-as visíveis de um modo em que seja suportada uma análise sobre aquilo que produz. Os portfólios são, assim, compostos por seleção de evidências, fatos, marcas ou resultados que são apresentados com a intenção de expor um percurso formativo, um processo de trabalho, que se oferece como possibilidade de um voltar-se para si que acontece durante todo o processo de construção do portfólio. Por essas características, o portfólio permite que o futuro docente empreenda exercícios de análise sobre seus afazeres e também ofereça elementos para que o formador se volte para a sua atuação, pensando sobre ela e reinventando-a continuamente.

Como relatou a professora Isadora Valencise, no portfólio, os estudantes-professores buscam, de alguma forma, teorizar e seguir com compreensões em discussões com o grupo, para avançar e sair da interpretação do senso comum. A colaboradora analisa que há, pelo menos, três fases que se referem ao processo de escrita, de reflexão e de formação junto aos portfólios: otimista ingênua, pessimista ingênua e otimista crítica. Para ela, o exercício da escrita em portfólios e “a presença de licenciandos e docentes da universidade nas escolas, participando de reuniões de planejamento, elaborando e implementando atividades, avaliando e sugerindo ações” (Gregolin, 2018, p. 97), propiciado pelo Pibid, e aliado às orientações e às discussões teóricas, conduzem o estudante-professor a uma visão otimista ingênua, na qual parte-se do pressuposto de que a escola, sozinha, é capaz de mudar realidades; passa pela pessimista ingênua, em que os alunos entendem a escola como reprodutora de desigualdades e de ideologias dominantes; até chegar à visão otimista crítica, almejada, segundo ela, no Pibid da UFSCar, em que se tem a escola como produtora de conhecimento, capaz de promover transformações sociais, sem o princípio da neutralidade.

Segundo o professor Roberto Tadeu, operar com portfólios não se resume ao registro descritivo e documental de tudo o que se passou durante um determinado processo formativo, mas refere-se também com um modo de estimular o pensamento crítico-reflexivo e de gerar condições de um exercício ético na formação docente. Trata-se, deste modo, de uma prática pedagógica, para o exercício da narratividade no processo formativo, para o diálogo aberto, amplo consigo mesmo, sobre determinadas circunstâncias de atividades, que permite, por exemplo, pensar na organização de um trabalho pedagógico de uma maneira não fragmentada, mas aberta a mutações, de acordo com o que vai sendo vivido e trazido pelos envolvidos.

Para Sá-Chaves (2004, 2005), uma das referências utilizadas nos contextos que investigamos, o uso do portfólio responde a uma nova (outra) filosofia de formação, em que os saberes profissionais se dão a partir da articulação com as diferentes dimensões que

envolvem a profissão docente. Segundo a autora, o portfólio pode tratar de um processo alicerçado nos princípios da “pessoalidade”, “auto-implicação”, “conscientização”, “inacabamento e continuidade”<sup>15</sup>. Essa prática mostra-se, assim, potente para problematizações de inconstâncias do processo formativo e está alicerçada no discurso narrativo com o intuito de produzir testemunhos sobre experiências pessoais e sobre o que se reportou ao se pensar sobre elas ou parte delas.

A professora Fernanda Keila relatou que usa o portfólio em seu grupo sempre buscando resgatar e valorizar a autonomia do professor, pois segundo ela, “se a gente continuar a pensar que só a universidade produz conhecimento, o professor será uma categoria profissional de segunda mão” (Zaqueu-Xavier, 2019, p. 76). Almejar a autonomia docente via práticas narrativas pareceu-nos ir ao encontro de como esse exercício permite acompanhar o processo de subjetivação do sujeito. Ter autonomia e ser autônomo é reconhecer-se atravessado e envolto por relações de poder, é ser afetado por forças de aglomeração de intensidades que advém e agem em diferentes direções e, sobretudo, ter ciência de que, se por um lado o sujeito sofre tais efeitos, por outro, também o exerce. Parece-nos que tal prática sugere que os estudantes-professores têm oportunidade de reconhecer certas forças e escolher aquelas pelas quais deseja ser atravessado, subjetivado. Convém ressaltar que a “autonomia de que falamos é algo de conquista do indivíduo; ela não é cedida ao sujeito, mas é uma força que vem de dentro dele, diferentemente daquela autonomia decidida em instâncias hierárquicas superiores” (Silva, 2014, p. 5694). Realçamos ainda que pensar e exercitar a autonomia como uma possibilidade para a formação, o diálogo e a elaboração de táticas para debater e enfrentar os problemas da Educação e das políticas públicas educacionais, por exemplo, caracteriza-se como uma mudança no modo de vida do sujeito. Trata-se de um exercício diário, devotado e inacabado (Bovo, 2011).

A avaliação foi também um elemento que caracterizou o portfólio nos processos investigados. A professora-formadora Maria do Carmo relatou que, implicitamente, os elaboradores do Projeto Institucional do Pibid da UFSCar, colocaram o portfólio como um instrumento avaliativo que os “ajudaria a ‘avaliar’ o andamento e participação dos alunos no Pibid. Seria uma avaliação formativa para todos os envolvidos: licenciandos, professores da Educação Básica e professores da universidade”. (Zaqueu-Xavier, 2019, p. 121).

---

<sup>15</sup> De acordo com o que é apresentado no trabalho de Sá-Chaves (2004), o princípio da pessoalidade relaciona-se com o valor que o professor em formação atribui ao seu próprio conhecimento, às próprias ideologias e fragilidades. Esse princípio diz também sobre o compromisso que o professor formador deve assumir em conhecer o estudante a quem flexiona o processo formativo. Pensando sob essa perspectiva, o portfólio pode operar como um meio de apresentar o futuro docente a si mesmo e ao professor-formador. O princípio da auto-implicação diz respeito ao movimento no qual o aluno amplia seu olhar sobre seu papel no processo formativo, de certo modo, lançando mão da passividade e passando a se imbricar de um modo mais entusiasmado nesse processo. Tais princípios agenciam o estudante à conscientização, fase em que o futuro docente revitaliza convicções, isto é, amplia suas possibilidades de análise em relação às próprias experiências. Finalmente, mas não menos importante, os princípios de inacabamento e continuidade referem-se a um amalgamado que compreende as aprendizagens como algo inacabado, uma formação que produz afetos ao longo da vida de um sujeito, de um docente.

Assim, ao analisar tais contextos, observamos que o processo avaliativo exerce um poder tanto como conduzir um movimento formativo também o é. Além disso, na medida em que os professores coordenadores entrevistados exercem poder, eles também sofrem efeito desses e de outros. Essas relações estabelecem, de um modo ou outro, ações de controle e de disciplinarização em todos os sentidos. Sobre isso, ressaltamos que o controle não é só um mecanismo de vigilância sobre o que os sujeitos fazem, é também modos de verificar, fazer afetar e problematizar o que eles podem, o que são capazes, o que desejam fazer, isto é, o que está na iminência de fazer no/com ambientes que participam. Já a noção de disciplinarização está relacionada aos processos disciplinares, ou seja, aos modos pelos quais podemos controlar a conduta, o comportamento, as atitudes, intensificar a *performance*, ampliar as capacidades e direcionar os sujeitos de modo que despertem suas potências. Com isso, queremos mostrar que o poder não está vinculado apenas a mecanismos de violência, controle, disciplinarização etc., é também veículo para produção de saber e de processos de subjetivação.

Destacamos que as práticas discursivas que fabricam, mantêm e transformam o que se institui por portfólios são transitórias, visto que estão diretamente vinculadas aos contextos e às instituições analisadas. Além disso, a análise que fazemos desses usos dos portfólios é tão transitória quanto os próprios usos que deles fizeram nos contextos analisados.

A mobilização dos portfólios no Pibid da UFSCar é conduzida e mediada por práticas sociais institucionalizadas por políticas, desejos e verdades que parecem ser, muitas vezes, exteriores a esses sujeitos que as produzem, ou seja, são diretrizes pautadas em discursos materiais, isto é, em normas e em valores particulares, no caso do Pibid desta instituição, dos professores coordenadores que orientam a produção dessas escritas e dos documentos oficiais que regulamentam seu uso. São mobilizações que buscam problematizar os modos pelos quais os estudantes-professores vão se constituindo historicamente por atravessamentos.

Deste modo, a mobilização do portfólio nos processos analisados parece operar como uma possibilidade do estudante-professor lançar-se em *devoir*, em deslocamentos cotidianos sem as amarras dos preconceitos acerca dos espaços e de “coisas” que os afetam. Essa prática pareceu-nos potencial para ações na formação de professores sob uma perspectiva em que a exploração dos ambientes nos quais os estudantes-professores e formadores-professores convivem diariamente, relativos a práticas profissionais ou não, pode fazer com que os mesmos vivam a universidade e a escola com os corpos desvencilhados das amarras dos papéis ocupados dentro dessas instituições. Tais aspectos abrem possibilidades para praticarem e inventarem os espaços e a eles mesmos a cada experiência vivida, em um processo de criação de identidades movediças. Ao produzir seus portfólios, no diálogo sobre subjetividades, nas relações entre pessoas, espaços e coisas, os estudantes-professores aprendem sobre seus lugares como professores em situações não-necessariamente vinculadas a atos formalmente educativos, abrindo possibilidades para a criação de espaços lisos.

Entre portfólios, atravessamentos e invenções, compreendemos que pensar ações voltadas aos processos formativos de professores implica investir em possibilidades, ainda

que provisórias, sendo elas *devires*, de construções de subjetividades e de experiências sociais e materiais, que promovam criações de significados e sentidos profissionais outros sobre ‘ser professor’. Vislumbramos que o portfólio pode operar no processo de formação de professores de Matemática, como uma abordagem em potencial de produção, reconstrução e reelaboração de significados e conhecimentos, envolvendo o ensino e aprendizagem de conteúdo ou de um tema matemático. Além disso, no que refere à avaliação, o trabalho com portfólios pode fazer com que tanto o professor formador como os estudantes percebam as instabilidades que envolvem os processos formativos pessoais, a partir de cada circunstância que o sujeito opta por narrar e trazer na produção do portfólio. Assim, o trabalho com portfólios, no contexto da formação de professores de Matemática, pode ir além de criar e potencializar possibilidades de interação entre o professor formador e o professor em formação; pode possibilitar que o futuro professor se exponha e deixe-se afetar por outras exposições, já que essa abordagem não se limita apenas às evidências de assimilações sobre os conteúdos, como também exibe uma parte significativa do processo de constituição de um profissional docente. Na produção de um portfólio, assim como em um desenho, alguns traços se mostram inicialmente, depois são recompostos, refeitos, remanejados, às vezes, apagados, em um ininterrupto movimento de ação e (de)formação.

### ***Devires porvir: reiteraões***

Com base na argumentação apresentada, convém reiterar que, ao pensar uma formação nessa perspectiva, não intencionamos propor um instrumento para o processo de formação de professores, mas sim, um exercício de se colocar em um caminho de abertura para o pensamento, a sensibilidade, a ação e, especialmente, para a paixão. Mesmo que essa proposta não seja compreendida como abertura, como um gesto de rebeldia ou como uma possibilidade de explorar o que não se sabe, ela pode ser capturada pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar e aí ser convertida em doutrina ou método.

A formação de professores, vista deste modo, indica que o que importa não é o tema definido *a priori*, mas os efeitos que os afetos dela advindos imprimem nesse processo de alteridade, de exterioridade, uma multiplicidade dispersa e nômade que escapa a qualquer tentativa de reduzi-la e que culmina em uma relação na qual algo de mim passa para o outro e algo do outro passa para mim e, nessa passagem, nesse encontro, padecemos efeitos, afetos e paixões.

Com isso, queremos dizer que esse processo vai além de uma empatia por métodos e teorias que criam estrias previamente estabelecidas. Compreendemos que a empatia é algo que se sente quando nos imaginamos no lugar do outro. Entretanto, não é disso que estamos falando, mas sim, de um movimento que exercita um modo de ocupar um embrião que quer nascer em nós, isto é, um *dever* plural que não se confunde com empatia, mas que é da ordem da ocupação, da invenção de um corpo afetado por afecções, que desfazem invenções anteriores, e que, deste modo, constitui um corpo-coletivo transvalorado. A empatia é regida pela separação, pela distância com o outro, enquanto que a política dos afetos é toda antropofagia. A questão disso tudo, é que, na antropofagia, deixar-se afetar envolve um

“desfazimento” de si sempre em outro, pois não é da ordem da identidade, mas da ordem da diferença.

## Referências

- Barros, M. (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Bovo, A. A. (2011). *Abrindo a Caixa Preta da Escola: uma discussão acerca da cultura escolar e da prática pedagógica do professor de matemática*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Unesp.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1995). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Deleuze, G. (2019). *Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)/Gilles Deleuze*. Fortaleza: EdUECE, 2019.
- Foucault, M. (2010). Polêmica, política e problematizações. In: M. Foucault. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política* (pp. 225-233). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Freire, P. (1987). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, E. de (2012). The Classroom as Rhizome: New Strategies for Diagramming Knotted Interactions. *Qualitative Inquiry*, 18(7), 557-570.
- Garnica, A. V. M. (2014). Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. In: *Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil*. (pp. 39-64). Curitiba: Appris.
- Gomes, M. L. M. (2014). Formação e Atuação de Professores de Matemática, Testemunhos e Mapas. In: *Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil*. (pp. 11-37). Curitiba: Appris.
- Gregolin, I. V. (2018). Processo de Formação de Professores de Línguas com Uso de Portfólios: Experiências do Pibid-Letras da UFSCar. In: I. C. T. Bozzini, M. R. Onofre, I. M. S. Santos & R. Sebastiani (Orgs.), *Pibid UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola* (pp. 95-106). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Gregolin, I. V. (2018). Processo de Formação de Professores de Línguas com Uso de Portfólios: Experiências do Pibid-Letras da UFSCar. In: BOZZINI, I. C. T. ; ONOFRE, M. R.; SANTOS, I. M. S.; SEBASTIANI, R. (Org.). *Pibid UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola* (pp. 95-106). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Hall, S. Quem precisa da identidade? In: T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis: Vozes.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Kastrup, V. (2005). Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. *Educ. Soc.*, 26(93), 1273-1288.
- Kastrup, V. (2014). O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: E. Passos, V. Kastrup & L. Escóssia (Org.), *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51.). Porto Alegre: Sulinas.

- Liberman, F., & Lima, E. M. F. de A. (2015). Um corpo de cartógrafo. *Interface: comunicação, saúde e educação*, 19(52), 183-193.
- Marcello, F. de A. (2004). O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade*, 29(1), 199-2013.
- Queiroz, S. M. (2015). *Movimentos que permeiam o devir professor de matemática de alguns licenciandos*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Unesp.
- Rocha, S. P. V. (2015). Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. *Anais do Terceiro Congresso Latinoamericano de Filosofia da Educação* (pp. 1-14). México: Universidade Nacional Autónoma de México.
- Rolnik, S. (2014). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina.
- Sá-Chaves, I. (2004). *Portfolios Reflexivos*. Estratégia de formação e de Supervisão. Aveiro: Unidade de Investigação Didáctica e tecnologia na Formação de Formadores.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os "Portfolios" Reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Schneider, C. I. (2013). Problemáticas dos espaços de formação docente: o liso, o estriado e a poética da história. *Revista, tempo, espaço, linguagem*, 4(3), 08-21.
- Silva, M. T. da (2014). Localizando a "Autonomia" do Professor de Matemática Através da Cartografia. *Anais do Segundo Congresso nacional de formação de professores e Décimo Segundo Congresso estadual paulista sobre formação de educadores* (pp. 5689-5702). Águas de Lindóia: Prograd Unesp.
- Souza, R. M. (2018). Viagem (de)formative na narrative autobiográfica de Elias Canetti. In: A. C. Mignot, D. Z. Moraes & R. Martins (Orgs.), *Atos de Biografar: narrativas digitais, história, literature e artes* (pp. 75-85). Curitiba: CRV.
- Sunstrum, P. P. (2020). Em entrevista para Wepresent. Retirado em 28 de outubro, 2020, de: <https://wepresent.wetransfer.com/story/pamela-phatsimo-sunstrum/>
- Tizzo, V. S. (2019). *Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Unesp.
- Vinci, C. F. R. G. (2015). A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação*, 7(2), 195-219.
- Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde AbyaYala. In: A. G. Diniz & D. A. Pereira (Org.), *Poéticas y políticas da linguagemem vias de decolonização* (pp. 19-53). Foz do Iguaçu: Universidad Integración Latinoamericana.
- Zaqueu-Xavier, A. C. M. (2019). *Narrativas na formação de professores: possibilidades junto ao Pibid da UFSCar*. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Rio Claro: Unesp.