



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 04, n. 10, 412 p., jan./abr. 2019

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de  
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

## Vice-Presidente

Rodrigo Matos de Souza - UnB

## Secretário

Paula Perin Vicentini – USP  
Sandra Novais Sousa - UFMS

## Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB  
Jussara Fraga Portugal – UNEB

## DIRETORIA REGIONAL

### Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA  
Selma Costa Pena - UFPA

### Nordeste

Cristóvão Pereira Souza – UNP  
Mariana Martins de Meireles - UFRB

### Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT  
Delmry Vasconcelos Abreu - UnB

## Sudeste

Ana Chrystina Venancio Mignot - UERJ  
Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

## Sul

Lourdes Maria Bragagnolo Frison – UFPel  
Carmo Thum - FURG

## CONSELHO FISCAL

### Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP  
Wolney Onório Filho – UFG-Catalão  
Carmem Lúcia Brancaglioni Passos - UFSCar

### Suplentes

Rosvita Kolb Bernardes – UFMG  
Cristhianny Bento Barreiro – IFSUL-Rio-Grandense  
Adair Mendes Nacarato – USF-SP

### Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP  
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel  
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC  
Maria Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi – UFRN/UNICID  
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP  
Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA  
Sônia Kramer – PUC/RJ

## Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes - USP  
Edla Eggert - PUCRS  
Daniel Hugo Suárez - UBA  
Maria da Conceição Passeggi - UFRN/UNICID

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB

## CONSELHO EDITORIAL

**Andres Klaus Runge Peña** | Universidade de Antioquia | Colômbia

**Aneta Slowick** | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

**Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas** | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

**Antonia Edna Brito** | Universidade Federal do Piauí | Brasil

**Antonio Bolívar** | Universidad de Granada | Espanha

**Carmen Teresa Gabriel** | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

**Caterina Bonelli** | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

**César Augusto Castro** | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

**Christine Delory-Momberger** | Université de Paris 13 | França

**Christophe Niewiadomski** | Université de Lille 3 | França

**Christoph Wulf** | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

**Conceição Leal da Costa** | Universidade de Évora | Portugal

**Ecleide Cunico Furlanetto** | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

**Eliane Greice Davanço Nogueira** | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

**Elsa Lechner** | Universidade de Coimbra | Portugal

**Filomena Arruda Monteiro** | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

**Gaston Pineau** | Université de Tours | França

**Guilherme do Val Toledo Prado** | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

**Henning Salling Olesen** | Aarhus Universitet | Dinamarca

**Hervé Breton** | Université de Tours | França

**Inês Assunção de Castro Teixeira** | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

**Inês Ferreira de Souza Bragança** | Universidade

Estadual de Campinas | Brasil

**Jorge Luiz da Cunha** | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

**José Antonio Serrano Castañeda** | Universidad Pedagógica Nacional | México

**José Contreras Domingo** | Universidad Barcelona | Espanha

**Laura Formenti** | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália

**Leonor Arfuch** | Universidade de Buenos Aires | Argentina

**Linden West** | University of Cantubery – Inglaterra

**Maria Helena Menna Barreto Abrahão** | Universidade Federal de Pelotas | Brasil

**Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo** | Universidade Estadual Paulista | Brasil

**Maria Stephanou** | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil

**Maria Teresa Santos Cunha** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

**Paula Perin Vicentini** | Universidade de São Paulo | Brasil

**Raimundo Martins** | Universidade Federal de Goiás | Brasil

**Ricia Anne Chansky** | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico

**Rosa María Torres Hernández Torres** | Universidad Pedagógica Nacional | México

**Silvia Chaves** | Universidade Federal do Pará | Brasil

**Sonia Krammer** | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil

**Teresa Sarmento** | Universidade do Minho | Portugal

**Terezinha Valim Oliver Gonçalves** | Universidade Federal do Pará | Brasil

**Vera Lucia Gaspar da Silva** | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil

**Verbena Maria Rocha Cordeiro** | Universidade do Estado da Bahia | Brasil

**Zeila de Brito Fabri Demartini** | Universidade de São Paulo | Brasil

---

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOgraph

---

Versão *on-line* / Online version:

<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

**Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading:** Maria Aparecida Vivian

**Edição eletrônica / Desktop publishing:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

**Versão para o inglês / English version:** Lorena Lustosa

**Versão para o espanhol / Spanish version:** Ricardo Castaño

**Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and illustrations:** Linivaldo Cardoso Greenhalgh

E-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

---

RBPAB, v. 04, n. 10, 412 p., jan./abr. 2019

---

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral

Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

---

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

**Indexada em / Indexed in:**

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- EDUBASE - (SBU/UNICAMP)
- REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico
- ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

## SUMÁRIO

10 Editorial

### DOSSIÊ

14 Percursos narrativos em educação matemática

Adair Mendes Nacarato; Cármen Lúcia Brancaglion Passos; Celi Espasandin Lopes

21 Educação matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção

Adair Mendes Nacarato; Kátia Gabriela Moreira; Iris Aparecida Custódio

48 Histórias de educadores de professores de matemática

Signe E. Kastberg; Elizabeth Suazo-Flores; Sue Ellen Richardson

68 Rumo a uma compreensão empática da bolsa de estudos

Dana Christine Cox

80 Possibilidades de autoformação docente em uma jornada narrativa

Gabriela Félix Brião

93 A análise narrativa como possibilidade de uma linguagem para experiência

Adriana Barbosa de Oliveira; Marilena Bittar; Luzia Aparecida de Souza

107 O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em educação estatística

Thays Rodrigues Votto; Karla Priscila Schreiber; Mauren Porciúncula

123 Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional

Andréa Souza de Albuquerque; Tadeu Oliver Gonçalves

141 Explorando o conceito de ideologia: uma tentativa de aproximação entre hermenêutica de profundidade e história oral

Kátia Guerchi Gonzales; Antônio Vicente Marafioti Garnica

161 Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral

Heloisa da Silva; Marinéia dos Santos Silva

180 A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática

Flávia Cristina Figueiredo Coura

196 Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática

Iara Letícia Leite de Oliveira; Rosana Areal de Carvalho; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

215 Narrativas de professores de matemática em formação contínua

Nathalia Tornisiello Scarlassari; Celi Espasandin Lopes

230 O que dizem as narrativas de estudantes de pedagogia sobre sua formação matemática?

Jane Maria Braga; Reginaldo Fernando Carneiro

- 250** Narrativas de formação de professores de matemática sobre os estágios supervisionados  
Maria das Graças dos Santos Abreu; Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid; Alessandra Rodrigues de Almeida
- 264** Conhecendo mais sobre a ludicidade, formação de professores e ensino de matemática no curso de pedagogia da UFSCAR  
Américo Junior Nunes da Silva; Cármen Lúcia Brancaglioni Passos

## ARTIGOS

- 284** Diálogo entre paulo freire e walter benjamin: inquietudes sobre a escola e a sociedade  
Lidnei Ventura; Vitor Malaggi
- 299** Flores de Ébano: a educação em trajetórias de escravizadas e libertas  
Alexandra Lima da Silva
- 312** Jovem, velha Jovita: uma história de vida, uma biografia  
Maria Elizete Guimarães Carvalho; Bruna Katherine Guimarães Carvalho; Grinaura Medeiros de Morais
- 325** A construção de si e do outro na autobiografia de uma professora missionária  
Loyde Anne Carreiro Silva Veras; Evelyn de Almeida Orlando
- 344** “Eu ia de cabeçudinho” - Diálogos entre Educação Artística e Educação Patrimonial  
Maria Flor Dias; Carla Pires Antunes
- 359** A relação dos estudantes com os professores no ensino médio: narrativa e experiência  
Lucas da Silva Martinez; Sueli Salva
- 378** Educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade: análise de narrativas de um sujeito-educando  
Cleia Pantoja Andrade; Alder de Sousa Dias; Eliane Leal Vasquez; Waldir Ferreira Abreu
- 394** A formação do diretor e a escola pública: uma narrativa autobiográfica  
João Ferreira Filho; Yoshie Ussami Ferrari Leite
- 409** Instruções aos colaboradores

## CONTENTS

10 Editorial

### DOSSIER

- 14 Narrative paths in mathematical education  
Adair Mendes Nacarato; Cármen Lúcia Brancaglion Passos; Celi Espasandin Lopes
- 21 Mathematics education and (auto)biographical studies: a field of research under construction  
Adair Mendes Nacarato; Kátia Gabriela Moreira; Iris Aparecida Custódio
- 48 Mathematics educator teacher stories  
Signe E. Kastberg; Elizabeth Suazo-Flores; Sue Ellen Richardson
- 68 Toward an empathetic understanding of scholarship  
Dana Christine Cox
- 80 Possibilities of teacher self-training in a narrative journey  
Gabriela Félix Brião
- 93 Narrative analysis as a possibility for a language to experience  
Adriana Barbosa de Oliveira; Marilena Bittar; Luzia Aparecida de Souza
- 107 The academic and professional walk of two teachers in statistical education  
Thays Rodrigues Votto; Karla Priscila Schreiber; Mauren Porciúncula
- 123 Challenges of being and being in the teaching profession: a teacher's reflections on her professional trajectory  
Andréa Souza de Albuquerque; Tadeu Oliver Gonçalves
- 141 Exploring the concept of ideology: an attempt to approximate between depth hermeneutics and oral history  
Kátia Guerchi Gonzales; Antônio Vicente Marafioti Garnica
- 161 Narrative movement in brazilian mathematical education and the place of oral history  
Heloisa da Silva; Marinéia dos Santos Silva
- 180 The narrative inquiry to analyze professional development of mathematics teacher educator  
Flávia Cristina Figueiredo Coura
- 196 Choices, experiences and circumstances in the teacher training memorial of mathematics  
Iara Letícia Leite de Oliveira; Rosana Areal de Carvalho; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva
- 215 Narratives of math teachers in continuous formation  
Nathalia Tornisiello Scarlassari; Celi Espasandin Lopes
- 230 What do the narratives of pedagogy students say about their mathematical education?  
Jane Maria Braga; Reginaldo Fernando Carneiro

**250** Narratives of mathematics teacher training on supervised internships  
Maria das Graças dos Santos Abreu; Maria Auxiliadora Bueno de Andrade  
Megid; Alessandra Rodrigues de Almeida

**264** Knowing more about ludicity, teacher training and math teaching in the ufscar pedagogy course  
Américo Junior Nunes da Silva; Cármen Lúcia Brancaglioni Passos

## ARTICLES

**284** Dialogue between paulo freire and walter benjamin: concerns about school and society  
Lidnei Ventura; Vitor Malaggi

**299** Ebony flowers: education in trajectories of enslaved and freedwomen  
Alexandra Lima da Silva

**312** Young and old jovita: a life history, a biography  
Maria Elizete Guimarães Carvalho; Bruna Katherine Guimarães Carvalho;  
Grinaura Medeiros de Morais

**325** The construction of oneself and others in the autobiography of a missionary teacher  
Loyde Anne Carreiro Silva Veras; Evelyn de Almeida Orlando

**344** “I was going as a little big head” - dialogues between arts education and heritage education  
Maria Flor Dias; Carla Pires Antunes

**359** The relationship of students with teachers in high school: narrative and experience  
Lucas da Silva Martinez; Sueli Salva

**378** Youth and adult education in context of liberty deprivation: analysis of narratives of a learner subject  
Cleia Pantoja Andrade; Alder de Sousa Dias; Eliane Leal Vasquez; Waldir Ferreira Abreu

**394** The formation of the director and the public school: an autobiographical narrative  
João Ferreira Filho; Yoshie Ussami Ferrari Leite

## SUMARIO

**10** Editorial

### DOSSIER

**14** Recorridos narrativos en educación matemática

Adair Mendes Nacarato; Cármen Lúcia Brancaglion Passos; Celi Espasandin Lopes

**21** La educación matemática y estudios (auto)biográficos: un campo de investigación en construcción

Adair Mendes Nacarato; Kátia Gabriela Moreira; Iris Aparecida Custódio

**48** Historias de educadores de profesores de matemáticas

Signe E. Kastberg; Elizabeth Suazo-Flores; Sue Ellen Richardson

**68** Hacia una comprensión empática de la beca

Dana Christine Cox

**80** Posibilidades de autoformación docente en una jornada narrativa

Gabriela Félix Brião

**93** El análisis narrativo como posibilidad de un lenguaje para experiencia

Adriana Barbosa de Oliveira; Marilena Bittar; Luzia Aparecida de Souza

**107** El caminar académico y profesional de dos profesoras en educación estadística

Thays Rodrigues Votto; Karla Priscila Schreiber; Mauren Porciúncula

**123** Los desafíos de ser y estar en la profesión docente: reflexiones de una profesora sobre su trayectoria profesional

Andréa Souza de Albuquerque; Tadeu Oliver Gonçalves

**141** Explorando el concepto de ideología: un intento de aproximación entre hermenéutica de profundidad e historia oral

Kátia Guerchi Gonzales; Antônio Vicente Marafioti Garnica

**161** Movimiento de las narrativas en la educación matemática brasileña y el lugar de la historia oral

Heloisa da Silva; Marinéia dos Santos Silva

**180** La investigación narrativa para analizar desarrollo profesional del formador de profesores de matemática

Flávia Cristina Figueiredo Coura

**196** Elecciones, vivencias y circunstancias en el memorial de formación de profesores de matemáticas

Iara Letícia Leite de Oliveira; Rosana Areal de Carvalho; Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

**215** Narrativas de profesores de matemáticas em formación continua

Nathalia Tornisiello Scarlassari; Celi Espasandin Lopes

**230** ¿Qué dicen las narrativas de estudiantes de educación primaria sobre su formación matemática?

Jane Maria Braga; Reginaldo Fernando Carneiro

**250** Narrativas de formación de profesores de matemáticas sobre las etapas supervisadas  
Maria das Graças dos Santos Abreu; Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid; Alessandra Rodrigues de Almeida

**264** Conociendo más sobre la ludicidad, formación de profesores y enseñanza de matemática en el curso de pedagogía de la ufscar  
Américo Junior Nunes da Silva; Cármen Lúcia Brancaglioni Passos

## ARTÍCULOS

**284** Diálogo entre paulo freire y walter benjamin: inquietudes sobre la escuela y la sociedad  
Lidnei Ventura; Vitor Malaggi

**299** Flores de ébano: educación en trayectorias de esclavizadas y libertas  
Alexandra Lima da Silva

**312** Joven y mayor jovita: una historia de vida, una biografía  
Maria Elizete Guimarães Carvalho; Bruna Katherine Guimarães Carvalho; Grinaura Medeiros de Morais

**325** La construcción de si y del otro en la autobiografía de una profesora misionera  
Loyde Anne Carreiro Silva Veras; Evelyn de Almeida Orlando

**344** “Yo iba de cabezonzito” – diálogos entre educación artística y educación patrimonial  
Maria Flor Dias; Carla Pires Antunes

**359** La relación de los estudiantes con los profesores en la enseñanza media: narrativa y experiencia  
Lucas da Silva Martinez; Sueli Salva

**378** Educación de jóvenes y adultos en contexto de privación de libertad: análisis de narrativas de un sujeto-educando  
Cleia Pantoja Andrade; Alder de Sousa Dias; Eliane Leal Vasquez; Waldir Ferreira Abreu

**394** La formación del director y la escuela pública: una narrativa autobiográfica  
João Ferreira Filho; Yoshie Ussami Ferrari Leite

Os diálogos e a socialização de produções acadêmico-científicas, no campo da pesquisa (auto)biográfica, têm possibilitado a ampliação e a consolidação de redes locais, nacionais e internacionais, no domínio dos estudos (auto)biográficos e das narrativas no campo educacional e áreas afins. Desta forma, a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* tem intensificado seus objetivos, ao tempo em que busca produzir e difundir pesquisas acadêmicas e experiências de formação que dialogam com o campo teórico e metodológica que lhe é característico.

O dossiê *Percursos narrativos em educação matemática*, coordenado por Adair Mendes Nacarato da Universidade São Francisco, Cármen Lúcia Brancaglion Passos da Universidade Federal de São Carlos e Celi Espasandín Lopes da Universidade Cruzeiro do Sul/ Universidade Cidade de São Paulo, reúne um conjunto de textos, a partir de um mapeamento da produção, na última década, que têm construído diálogos e interfaces entre a perspectiva da pesquisa (auto)biográfica e a produção científica em Educação Matemática, seja em contexto brasileiro ou internacional. Diferentes grupos e redes de pesquisa, nacional e internacional, vêm se debruçado sobre o trabalho no campo da pesquisa e da formação com a utilização de aportes epistemológicos e teórico-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, o que de fato tem constituído aportes importantes para a ampliação das discussões sobre narrativas, Educação Matemática e pesquisa (auto)biográfica.

Certamente, tal interesse se deve às possibilidades de teorização de questões epistêmico-metodológicas sobre a pesquisa (auto)biográfica e as narrativas e suas relações com a Educação Matemática, além de explorar a historicidade, aspecto marcante das narrativas

e das práticas pedagógicas, bem como a compreensão de práticas sociais relativas à Educação Matemática.

As narrativas, em suas múltiplas modalidades: histórias de vida de educadores, narrativas de trajetórias profissionais, narrativas de estudantes (crianças, adolescentes ou adultos), narrativas de práticas, memoriais de formação, dentre outras, têm revelado as potencialidades destes dispositivos de pesquisa-formação, bem como suas singularidades, no âmbito da pesquisa educacional, e contribuído para as diferentes compreensões do ensinar e do aprender matemática, assim como sobre as dimensões da profissão do professor que ensina matemática.

O dossiê é constituído por 15 (quinze) textos de pesquisadores dos Estados Unidos e de diferentes regiões e instituições do país, com o objetivo de dar continuidade, ampliar o debate e divulgar modos próprios como diferentes grupos e redes de pesquisa nacional e internacional tematizam questões de pesquisa-formação sobre narrativas, (auto)biografias, práticas de formação e suas interfaces com a Educação Matemática. Os textos que integram o presente dossiê focalizam discussões teóricas e empíricas da formação do professor e/ou do formador do professor que ensina matemática e narrativas das próprias pesquisadoras, formadoras de professoras, em articulação com princípios epistêmico-metodológicos da História Oral, da pesquisa narrativa e dos estudos autobiográficos que fundamentam os trabalhos aqui publicados.

A seção *Artigos* é composta por 08 (oito) textos submetidos em fluxo contínuo por pesquisadores portugueses e brasileiros, que verticalizam questões das narrativas de si e dos outros, dando visibilidade a representantes de grupos sociais distintos, tais como intelectuais

da educação, mulheres escravizadas, uma prostituta, uma professora missionária estrangeira, crianças, estudantes do ensino médio, jovens e adultos em situação de privação de liberdade, diretor de escola, com ênfase em modos próprios como os autores se apropriam e se utilizam das dimensões da pesquisa (auto) biográfica em seus estudos.

A seção é iniciada com o texto – *Diálogo entre Paulo Freire e Walter Benjamin: inquietudes sobre a escola e a sociedade*, de Lidnei Ventura e Vitor Malaggi, que tem como objetivo colocar em diálogo ideias de Paulo Freire e Walter Benjamin, autores inquietos e críticos de seu tempo, a partir de memórias de infância ressignificadas pelo olhar dos adultos, em duas obras exemplares: *Cartas a Cristina* e *Infância em Berlim por volta de 1900*. Os autores efetuam a análise da visão desses dois pensadores sobre a educação escolar do seu tempo, que dirigem a ela duras críticas e desvelam o seu caráter conservador e autoritário.

Em *Flores de ébano: a educação em trajetórias de escravizadas e libertas*, Alexandra Lima da Silva procura analisar a especificidade da condição feminina na escravidão e a inserção da mulher escravizada e liberta no universo da cultura letrada e da educação. A partir da análise de fontes, como autobiografias, relatos de viajantes e periódicos, o trabalho sugere que instruir-se foi uma forma de luta e sobrevivência, em uma sociedade que perseguia, estigmatizava e procurava demarcar, no corpo, no gesto e na fala, a mulher escravizada.

O texto *Jovem, velha jovita: uma história de vida, uma biografia*, de Maria Elizete Guimarães Carvalho, Bruna Katherine Guimarães Carvalho e Grinaura Medeiros de Moraes, pretende compreender o percurso de vida de uma mulher especial, parte de uma pesquisa mais ampla sobre história e memória. Nesse caso em particular, trata-se da histó-

ria/biografia de uma prostituta que compôs a moldura de um tempo histórico, de forma singular. Recorreu-se a um arcabouço teórico sustentado nas discussões sobre memória, gênero e cultura local.

O artigo *A construção de si e do outro na autobiografia de uma professora missionária*, de Loyde Anne Carreiro Silva Veras e Evelyn de Almeida Orlando, analisa o livro 8:28, a autobiografia de Eva Yarwood Mills, publicada em 1976, em Lancaster, Estados Unidos. Eva Mills veio da Inglaterra para o Brasil, como uma missionária protestante, no período de 1928 a 1959, aposentando-se nos Estados Unidos, onde e quando publica seu livro. Apesar de Eva Mills ser uma professora e construir-se por meio da educação, é na relação com o grupo religioso da sua velhice, que ela se reelabora enquanto missionária e se legitima como educadora que esteve a serviço de uma missão protestante europeia-americana (auto)definida como civilizadora.

Em seguida, Maria Flor Dias e Carla Pires Antunes, no artigo “*Eu ia de cabeçudinho*”: *diálogos entre Educação Artística e Educação Patrimonial*, interrogam o olhar da criança e a influência das mídias no entretecer do seu imaginário. Procuram sensibilizar os futuros educadores para o direito da criança se implicar como ator nas dinâmicas patrimoniais, explorando a contribuição da educação artística na abordagem à educação patrimonial. Gigantones e Cabeçudos constituem um conjunto de personagens presente em festas e romarias do norte de Portugal. O artigo retoma o tema dos Gigantones e Cabeçudos sob o *canon* da infância, numa perspectiva curricular que integra educação artística e patrimonial.

O artigo *A relação dos estudantes com os professores no Ensino Médio: narrativa e experiência*, de Lucas da Silva Martinez e Sueli Salva, versa sobre as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares de

jovens estudantes no Ensino Médio. Com base na análise realizada, enfocando o diálogo entre os jovens estudantes e professores, percebe-se que a experiência dos jovens é marcada, respectivamente, de forma positiva e negativa, através de, por um lado, relações de amizade, de aprendizagem e de dialogicidade, e, por outro lado, pelo autoritarismo, a licenciosidade e a distância estabelecida. Destaca-se a importância das pesquisas narrativas em educação considerarem a experiência dos jovens estudantes, ampliando o olhar sobre a escola.

O texto *Educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade: análise de narrativas de um sujeito-educando*, de Cleia Pantoja Andrade, Alder de Sousa Dias, Eliane Leal Vasquez e Waldir Ferreira Abreu, analisa narrativas de um sujeito-educando da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola prisional, por meio de pesquisa qualitativa do tipo (auto)biográfica. Aponta-se a carência afetiva familiar, relações desumanas na educação e o convívio com duas lógicas opostas dentro do cárcere: a da escola e a dos operadores do sistema penitenciário. Sobre a vida pós-cárcere, o sujeito-educando vislumbra reconstruir sua vida e vê na educação escolar um dos meios para esse fim. Conclui-se afirmando que a educação em espaço de privação de liberdade deve considerar a materialidade dos seus sujeitos-educandos, tendo em vista a humanização.

O último artigo da seção, *A formação do diretor e a escola pública: uma narrativa autobiográfica*, de João Ferreira Filho e Yoshie Ussami Ferrari Leite, apresenta a síntese da trajetória de vida-formação de um dos autores, para refletir e tentar entender como um diretor de escola se forma e como esta construção está marcada por propósitos de trabalho democráticos. O artigo está dividido em dois grandes momentos, no primeiro, o autor efetua um breve e compacto resumo das suas convicções acadêmicas, nas quais se baseou para pensar a educação e, no segundo, reflete sobre a sua autobiografia, em um misto de síntese e releitura de sua construção como diretor de escola.

Como é possível perceber pela análise da diversidade de artigos presentes neste número da Revista, as histórias de vida humanizam os esquemas teóricos e historiográficos de compreensão da realidade. Permitem o encontro das singularidades, revisões de certezas, inspiração e descoberta de divergências e convergências de sentidos, que levam à abertura de novas frentes de investigação e alternativas metodológicas relativas à formação de professores.

Salvador, São Paulo, outono de 2019

Elizeu Clementino de Souza  
Dislane Zerbinatti Moraes  
Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# PERCURSOS NARRATIVOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

## Apresentação

Necessitamos de uma linguagem para a experiência, para poder elaborar (com outros) o sentido ou a falta de sentido de nossa experiência, a sua, a minha, a de cada um, a de qualquer um.

Larrosa (2015, p. 67-68)<sup>1</sup>

O que tem mobilizado os educadores matemáticos para traçar seus percursos investigativos tomando as narrativas como inspiração teórico-metodológica? Seriam as narrativas uma linguagem para conversarmos sobre a educação matemática?

Parece-nos que esse tem sido um caminho promissor, para produzirmos nossas pesquisas, colocando-nos à escuta de estudantes e professores, como forma de darmos sentido às nossas experiências com o ensino e a formação do professor que ensina matemática. Como um ato político de valorizarmos as vozes daqueles que, historicamente, têm sido silenciados.

Temos assistido, nas últimas décadas, à ampliação do diálogo dos educadores matemáticos com o campo das narrativas – seja na perspectiva da História Oral, seja na do método (auto)biográfico. O primeiro artigo deste dossiê – *Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção* –, de autoria de Adair Mendes Nacarato, Kátia Gabriela Moreira e Iris Aparecida Custódio – apresenta uma síntese interpretativa desse percurso, tomando o ano de 2010 como um marco, pois, pela primeira vez, a comunidade de educadores matemáticos, pertencente ao GT19 da Anped, através de tra-

balho encomendado pelo GT, centra-se na discussão de narrativas na educação matemática, conforme sistematizado por Souza (2010).<sup>2</sup>

A partir desse marco, as autoras apresentam outros espaços científicos nos quais a temática das narrativas vem se ampliando. No cenário nacional, há grupos de pesquisa em universidades de vários estados brasileiros que têm se debruçado sobre esta opção teórica e metodológica. Evidências dessa ampliação se fazem presentes no volume de trabalhos que são submetidos a periódicos nacionais e internacionais e às edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA). Se considerarmos todas as edições do CIPA até 2018, há em torno de 100 trabalhos relacionados à educação matemática.

O texto de Marinéia dos Santos Silva e Heloisa da Silva – *Movimentos das narrativas na Educação Matemática brasileira e o lugar da História Oral* – ainda que não tenha como foco principal apresentar a retrospectiva das pesquisas na área, discute, a partir das investigações de grupos de pesquisa que estudam as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática, como foi possível compreender o movimento de entrada, apropriação e circulação das narrativas na comunidade acadêmica da Educação Matemática.

Não produzimos uma trajetória histórica sobre a inserção das narrativas nas pesquisas em Educação Matemática porque os textos de Nacarato, Moreira e Custódio e de Silva e Silva,

1 LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

2 SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 1- 14, 2010.

neste dossiê, o fazem. É inegável o quanto as pesquisas nessa temática vêm se ampliando e consolidando alguns grupos de pesquisa. Em especial, neste dossiê, estão presentes grupos de pesquisa que apresentaram seus trabalhos em todos os dossiês já publicados, bem como em eventos como o CIPA e as reuniões nacionais da Anped. Identificamos a presença dos grupos: Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM – Unesp, Rio Claro); Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEM – UFSCar, São Carlos); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Estatística e Matemática (GEPEEM, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo); Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem – Universidade São Francisco, Itatiba/SP); Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP, UFMS, Campo Grande); Formação de Professores e Práticas Pedagógicas (PUC-Campinas); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM – UFJF); e Grupo de Pesquisa em Educação Estatística (EduEst – FURG). Sabemos da existência de outros grupos em que pesquisas narrativas e com narrativas na Educação Matemática são desenvolvidas, mas não estão representados neste dossiê.

Certamente, tal interesse se deve às possibilidades de explorar a historicidade, aspecto marcante das narrativas e das práticas pedagógicas, bem como a compreensão de práticas sociais relativas à Educação Matemática.

As narrativas, em suas múltiplas modalidades: histórias de vida de educadores, narrativas de trajetórias profissionais, narrativas de estudantes e adolescentes, narrativas de práticas, memoriais de formação, dentre outras, têm revelado as potencialidades como práticas de (auto)formação e de pesquisa, bem como revelado singularidades no âmbito da pesquisa educacional e contribuído para as diferentes compreensões sobre o ensinar e o aprender matemática, assim como sobre as di-

mensões da profissão do professor que ensina matemática.

A organização de mais um dossiê sobre narrativas e educação matemática representa outro momento de sistematização e divulgação dessas múltiplas possibilidades de abordagem teórico-metodológica. Desde os primeiros trabalhos de sistematização do campo de investigação, duas tendências são identificadas: trabalhos vinculados à História Oral e ao método (auto)biográfico. Neste dossiê não foi diferente. Essas duas perspectivas se fizeram presentes.

No conjunto de quinze artigos que compõem este dossiê, doze deles centram-se na formação do professor e/ou do formador do professor que ensina matemática e, desses, seis referem-se às narrativas das próprias pesquisadoras, formadoras de professoras. Isso nos remete a refletir sobre a importância do pesquisador não apenas se colocar à escuta dos pesquisados, mas de também refletir sobre a sua trajetória, as escolhas que fez e porque as fez, como se tornou professor e formador.

Organizar a sequência de artigos que compõem um dossiê nem sempre é tarefa fácil; os agrupamentos por temáticas, na maioria das vezes, partem da interpretação dos organizadores. A organização aqui realizada tomou como eixo norteador as temáticas apresentadas; no entanto, ela pode ser contestada. Identificamos cinco eixos temáticos: sistematização da produção na área de narrativas e educação matemática; narrativas de si ou *self study*; interfaces entre narrativas e História Oral; trajetórias profissionais construídas por meio de memoriais de formação e/ou pesquisa narrativa; e narrativas da formação inicial do professor que ensina matemática.

O texto que abre este dossiê, como mencionado anteriormente, apresenta o movimento de produção nacional dos educadores

matemáticos nesse campo de investigação, no período de 2010 a 2018. O *corpus* de dados para análise é constituído das publicações nos anais de cinco edições do CIPA e de quatro edições do GT19, nas reuniões anuais da Anped, além de periódicos qualificados em Educação e Educação Matemática. Adair, Kátia e Iris apontam para a diversidade dos modos de produção com e sobre narrativas e a importância dos cuidados éticos e teórico-metodológicos na pesquisa com essa temática.

Na sequência, são apresentados os artigos cujas autoras narram suas próprias experiências. O artigo de Signe E. Kastberg, Elizabeth Suazo-Flores e Sue Ellen Richardson, *Mathematics Educator Teacher Stories*, centra-se nas narrativas das formadoras de professoras, na abordagem metodológica do *self study*. Elas partem do princípio de que o formador, para mobilizar os futuros professores a produzirem suas autobiografias, também precisa narrar suas histórias, com suas experiências e visões sobre o ensino de matemática. Os trabalhos de John Dewey e Carl Rogers e as reflexões por elas produzidas constituem os artefatos de suas práticas de ensino. Segundo elas, o potencial das histórias de professores pode ser interpretado como uma contranarrativa para o papel dos programas de formação de professores nos Estados Unidos. Nessas novas narrativas, formadores e futuros professores são vistos como aprendizes em seus modos práticos de aprender.

Numa abordagem narrativa similar, Dana Christine Cox, no texto *Toward an Empathetic Understanding of Scholarship*, parte de suas próprias experiências, para questionar a aquisição e a geração de conhecimentos matemáticos e pedagógicos, quando se tem uma situação privilegiada de bolsista na pós-graduação. Defende uma abordagem metodológica mais empática do conhecimento acadêmico em educação matemática e aponta para as con-

dições existentes na universidade. Questiona as condições de produção do trabalho acadêmico, como os rascunhos não são discutidos e valorizados e aponta para a importância da escrita colaborativa. A autora faz três recomendações: abordar a necessidade de rascunhos na estrutura acadêmica existente; reimaginar os papéis do pesquisador dentro do sistema de revisão por pares; e adotar metodologias mais empáticas, que permitam que as vozes humanas sejam centradas na pesquisa sem redução ou interpretação. Diz ela: “Não é mais aceitável acreditar que o olhar e a interpretação de um pesquisador objetivo são tão válidos quanto a perspectiva em primeira mão dos participantes”.

Gabriela Félix Brião, no texto *Possibilidades de autoformação docente em uma jornada narrativa*, também se apoia na metodologia narrativa, na perspectiva do *self study*, e analisa sua trajetória como professora de matemática e formadora de professores. O texto é resultado de sua pesquisa de doutorado na qual analisou cinco percursos formativos. Contou com vários artefatos para a produção e a análise dos dados: audiografações, e-mails, audiografação do exame de qualificação, assim como as interferências de companheiros de jornada. Segundo ela, sua opção foi por uma apresentação insubordinada criativa, com uma postura epistemológica frente à pesquisa de si mesma. Ela busca responder à pergunta: como nos tornamos os professores que somos hoje?

No texto *A análise narrativa como possibilidade de uma linguagem para experiência*, as autoras Adriana Barbosa de Oliveira, Marilena Bittar e Luzia Aparecida de Souza apresentam o percurso narrativo desenvolvido em torno de uma pesquisa de doutorado, que teve Adriana como autora e Marilena e Luzia como orientadoras. As autoras narram suas experiências diante da trajetória da pesquisa sobre as percepções de estudantes de cursos de Licenci-

tura em Matemática, acerca de sua formação para atuar na prática docente. A pesquisa teve seu foco teórico e analítico totalmente transformado no processo e elas narram como isso afetou e transformou as três pesquisadoras. Elas utilizam a análise narrativa e os conceitos de experiência e alteridade de Jorge Larrosa e Carlos Skliar.

Thays Rodrigues Votto, Karla Priscila Schreiber e Mauren Porciúncula Moreira da Silva, no texto *O caminhar acadêmico e profissional de duas professoras em Educação Estatística*, apresentam as narrativas de experiências de duas das autoras do texto. Tomando o espaço tridimensional da pesquisa narrativa, elas analisam suas trajetórias, a partir do encontro que tiveram com as temáticas estudadas, na pós-graduação. Traçam e analisam suas autobiografias como professoras e pesquisadoras no campo da Educação Estatística. A análise possibilitou compreender o processo de formação contínua, ao longo da vida, como as experiências com os outros, as interações com os pares e os professores e colegas vão direcionando os sujeitos para uma determinada área de atuação. No caso delas, essa trajetória culminou na pesquisa científica no campo da Educação Estatística.

No último texto desse eixo, Andréa Souza de Albuquerque e Tadeu Oliver Gonçalves, ao indagarem de que modo reflexões propostas em relatos autobiográficos de docentes podem contribuir para explicar e compreender a trajetória profissional deles, apresentam o artigo – *Os desafios de ser e estar na profissão docente: reflexões de uma professora sobre sua trajetória profissional*. Através da sua narrativa, a autora Andréa reflete sobre o seu processo de construção da identidade profissional, marcado “pelo tempo e pelas relações estabelecidas, pelos sabores e dissabores da docência”. Na tessitura do narrado, ela compreende seu processo formativo e encontra significado

pelas escolhas feitas ao longo da formação e da carreira.

A interface entre as narrativas e História Oral discutida poderá ser acompanhada na leitura do artigo – *Explorando o conceito de ideologia: uma tentativa de aproximação entre Hermenêutica de Profundidade e História Oral* –, de autoria de Kátia Guerchi Gonzales e Antônio Vicente Marafioti Garnica e de *Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral*, já mencionado anteriormente. Os autores desses textos são membros do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM), vinculado à UNESP, que desde os anos 2000 tem mobilizado seus participantes ao diálogo com diferentes áreas do conhecimento e se apropriado da História Oral por elas desenvolvida, ao estudar relações entre o ensino e a aprendizagem matemática.

Kátia e Vicente, através de dois referenciais teóricos-metodológicos – História Oral e Hermenêutica de Profundidade – apresentam uma discussão sobre as ideologias que cercam as Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática, desenvolvidas em regime parcelado no Mato Grosso do Sul. Discutem como a conexão desses referenciais, mobilizados a partir de memórias de professores, administradores e ex-alunos envolvidos desde a implantação das Licenciaturas Parceladas até sua extinção, permitiram-lhes, por meio do diálogo entre fontes de diversas naturezas, perceber relações estruturadas socialmente. Para compreender as mudanças sociohistóricas ocorridas, eles se apoiaram no conceito de ideologia, mobilizaram a Hermenêutica de Profundidade, para a compreensão das Licenciaturas Parceladas, e a História Oral (por meio da produção de narrativas específicas), para ouvir e registrar os modos subjetivos como as pessoas envolvidas com essas Licenciaturas atribuem significado à emergência da formação docente.

Marinéia e Heloisa apresentam a compreensão sobre a “entrada e a movimentação das narrativas na Educação Matemática, bem como sobre o lugar da História Oral nesse movimento”. A partir dos princípios metodológicos da História Oral, as autoras asseveram que as pesquisas em Educação Matemática com História Oral se diferenciam das demais pesquisas nessa área, que abordam narrativas, pelo compromisso assumido com a historiografia. Nesse diálogo, as autoras pontuam tratar-se de diferentes movimentos de investigação. As narrativas são o ponto de partida nas compreensões históricas envolvendo História Oral e Educação Matemática, em que se busca criar nossos discursos sobre as culturas de matemática e a educação matemática. A perspectiva analítica sob o viés histórico, argumentam as autoras, “ao mesmo tempo em que demonstra imparcialidade por evidenciar as diferentes versões históricas, apresenta também uma parcialidade ao expor sua própria versão histórica”.

A temática trajetórias profissionais construídas por meio de memoriais de formação e/ou pesquisa narrativa está presente em três artigos. Flávia Cristina Figueiredo Coura, no artigo *A pesquisa narrativa na análise do desenvolvimento profissional do formador de professores de matemática* socializa a interpretação da história de vida de uma formadora de professores de matemática. A pesquisa narrativa constituiu-se no caminho para recontar essa história e permitiu compreender o desenvolvimento e as mudanças. Ao considerar o desenvolvimento profissional da formadora, a autora assumiu a intencionalidade e a importância da agência dessa formadora, concentrou nela o foco da pesquisa e integrou a sua biografia à investigação. Ela reconhece a importância da trajetória pessoal de vida e de formação da formadora em seu desenvolvimento, em um processo diacrônico, pois considera a história

da pessoa, as relações que estabelece com o que viveu, o presente e suas expectativas futuras. Identificou experiências que influenciaram o desenvolvimento profissional da formadora, que representam vias de transformação pessoal e que contribuíram para a constituição de sua profissionalidade.

O texto *Escolhas, vivências e circunstâncias no memorial de formação de professores de Matemática*, de Lara Letícia Leite de Oliveira, Rosana Areal de Carvalho e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva, apresenta compreensões de trajetórias formativas de professores de matemática através de suas histórias de vida narradas em memorial. Interpretadas à luz da Análise de Convergências e Singularidades, mostram que o movimento de tornar-se professor é permanente, circunstanciado por diversas vivências, em vários cenários. O texto narrado como uma viagem de trem traz histórias mineiras... A metáfora da viagem de trem guiou a dissertação de mestrado de Lara, desenvolvida na UFOP, sob orientação de Rosana e Fernanda. As autoras tomam, aqui, a vida como uma viagem de trem e colocam-se como maquinistas, ao traçarem itinerários da dissertação como um diário dessa viagem investigativa que conduz o leitor a viajar nesse trem.

Nathalia Tornisiello Scarlassari e Celi Espandin Lopes, em *Narrativas de professores de matemática em formação contínua*, apresentam a trajetória profissional de três professores de matemática da Educação Básica que participam de um grupo de estudos colaborativo. O diferencial desse grupo, que focaliza a investigação matemática para a abordagem da Educação Estatística, é que os participantes assumem papéis ativos na busca de soluções para problemas de contextos reais. Mais do que um lugar de formação contínua, a narrativa de si desses professores revela que o grupo é onde eles se sentem seguros para experimentar, para desenvolver práticas criativas

que dialogam com a realidade em que atuam e sentem-se reconhecidos pelo trabalho realizado. Nesse espaço de confiança, narram suas trajetórias e práticas, socializam fazeres profissionais, diversidade de opiniões que contribuem para o enriquecimento e o redimensionamento de práticas profissionais.

Os três últimos artigos desse dossiê focalizam “narrativas na formação inicial do professor que ensina matemática”. Jane Maria Braga e Reginaldo Fernando Carneiro, em – *O que dizem as narrativas de estudantes de pedagogia sobre sua formação matemática?* –, fazem das narrativas de si instrumento de formação e de investigação e apresentam as percepções de estudantes de Pedagogia sobre sua formação matemática na Educação Básica e na formação em curso, após participarem de uma disciplina com foco na matemática, quando retomam a primeira narrativa e refletem a respeito do processo formativo vivido na universidade. Os autores argumentam que as escritas de si, em momentos distintos do curso, fazem aflorar discussões sobre diferentes saberes, próprios da docência, que se relacionam, coexistem e favorecem concepções sobre o ensino de matemática. Acioná-los, desenvolvê-los e ampliá-los é o objetivo do exercício escrito, e serviu de base para o artigo aqui apresentado. O estudo revelou um número significativo de narrativas que apontam para uma matemática escolar sem significado, pautada na repetição, na memorização. Com a vivência no curso de Pedagogia, há indícios de novos olhares sendo construídos. Tomar consciência das marcas deixadas pela matemática na formação inicial faz-se promissor para o processo formativo no curso de Pedagogia.

No texto *Narrativas de formação de professores de matemática sobre os Estágios Supervisionados*, de Maria das Graças dos Santos Abreu, Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid e Alessandra Rodrigues de Almeida dia-

logam com as experiências vividas por licenciandos em Matemática, a partir da unidade curricular Estágios Supervisionados, e como tais estágios estão organizados no curso de Licenciatura. As autoras, docentes do referido curso, indicam que desenvolvem um trabalho buscando romper com a lógica estrutural do pensamento vigente de que a área em que se situa essa disciplina é ‘dura’, difícil e rígida, o que pode sugerir que o profissional de matemática não seja sensível aos problemas educacionais. Assim, dentre as diversas ações formativas, adotam a narrativa de vida e formação, como um relatório final de trabalho, que é disparadora de um processo reflexivo dos graduandos sobre si e sua formação profissional. Neste artigo, as pesquisadoras trazem trechos de narrativas, centradas nas memórias e nos registros de dois licenciandos, que expressam dilemas e angústias com o trabalho e a realidade escolar, ressaltam a tomada de consciência do preparo acadêmico e da transição de aluno para professor.

Por fim, o texto *Conhecendo mais sobre a ludicidade, formação de professores e ensino de matemática no curso de Pedagogia da UFSCar*, de Américo Junior Nunes da Silva e Cármen Lúcia Brancaglion Passos, abre ao leitor um diário sobre a matemática e a ludicidade na formação inicial de professores dos anos iniciais. Em diálogo com o leitor, o que as estudantes revelaram, em seus diários e nas entrevistas narrativas a respeito das experiências vividas no curso, está entrelaçado ao estudo teórico dos documentos históricos de sua criação e da atual Proposta Pedagógica. Neste “diário”, a tridimensionalidade está na análise e na interpretação, envolve a temporalidade (diacronia), as interações pessoais e sociais e o lugar (cenário) onde se situa o fenômeno a ser investigado e narrado. Revela mais do que o modo como o ensino da matemática e a ludicidade estão articulados no curso. Re-

vela que deixou marcas. A partir da prática da escrita do diário e da constante interlocução na formação, algumas estudantes assumiram a prática de escrita em diários, após o término da pesquisa, como algo que poderá fazer parte do seu fazer pedagógico e do pensar a sua formação.

Se, em dossiês anteriores relacionados à Educação Matemática e narrativas, foi identificada uma polissemia da temática, neste, constatamos uma sintonia: doze textos abordam as vozes de professores, futuros professores, professores formadores e pesquisadores. Isso pode ser o indício sobre o quanto a temática das narrativas provoca a sensibilidade do formador-pesquisador, pois não basta colocar-se à escuta do professor, é preciso expor-se, narrar suas experiências e suas trajetórias. Constatamos que isso tem sido presença nas dissertações e teses: o memorial do pesquisador, no qual ele narra como o seu tema de investigação está imbricado a sua trajetória profissional. No entanto, poucos são os artigos

em que o pesquisador, principalmente o orientador, se expõe. Nesse sentido, esse dossiê é um avanço em relação aos anteriores. Estaríamos encontrando uma linguagem para narrar nossas experiências?

Essas foram algumas de nossas percepções e interpretações. Ao darmos o texto a ler, cada leitor produzirá as suas interpretações. Esperamos que este dossiê possa ampliar o debate sobre os percursos narrativos em Educação Matemática e incentivar novos pesquisadores.

Campinas, São Paulo, outono de 2019

**Adair Mendes Nacarato**  
Universidade São Francisco

**Cármem Lúcia Brancaglioni Passos**  
Universidade Federal de São Carlos

**Celi Espasandin Lopes**  
Universidade Cruzeiro do Sul/Universidade  
Cidade de São Paulo

# EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E ESTUDOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: UM CAMPO DE INVESTIGAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

■ ADAIR MENDES NACARATO

Universidade São Francisco

■ KÁTIA GABRIELA MOREIRA

Universidade São Francisco

■ IRIS APARECIDA CUSTÓDIO

Universidade São Francisco

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de revisão sistemática que considera parte da produção nacional no campo (auto)biográfico em Educação Matemática. Ela tem como objetivo identificar o movimento de produção nacional dos educadores matemáticos, no que se refere às pesquisas que têm aproximações com os estudos (auto)biográficos. Para isso, utilizou-se o recorte temporal de 2010 a 2018 – o ano de 2010 por ser um marco nessa modalidade de pesquisa, com a publicação do trabalho de Souza (2010), que analisa a produção sobre narrativas de educadores matemáticos; e 2018, por ser o ano que antecede a realização desta pesquisa. Como fonte de dados, tomaram-se os Anais das edições do CIPA (cinco, no total), os Anais do GT19 da Anped e os periódicos qualificados em Educação e Educação Matemática. Os resultados revelam uma diversidade de modos de produção (com) e de entendimento sobre narrativas pelos educadores matemáticos. Apesar da ampla produção na área, cuidados éticos e teórico-metodológicos precisam ser levados em consideração nesta modalidade de investigação.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Narrativas (auto)biográficas. Pesquisa (com) narrativas.

## ABSTRACT

### MATHEMATICS EDUCATION AND (AUTO)BIOGRAPHICAL STUDIES: A FIELD OF RESEARCH UNDER CONSTRUCTION

This is a systematic review research that systematizes part of the national production in the (auto)biographical field in mathematics

education. It aims to identify the national production movement of mathematics educators with regard to research that has approximations to (auto)biographical studies. For this purpose, the period between 2010 and 2018 was used - the year 2010 being a milestone in this research modality with the publication of Souza's work (2010), which analyzes the production on narratives of mathematics educators; and 2018, for being the year preceding this research. As a data source, we have taken the Annals of the CIPA editions (five in total), Annals of Anped's GT19 and specialized periodicals in Education and Mathematics Education. The results show that there is a diversity of modes of production (with) and of understanding about narratives by mathematics educators. Despite the wide production in the area, ethical and theoretical-methodological care must be taken into account in this research modality.

**Keywords:** Mathematics Education. (auto)biographical narratives. research (with) narratives.

## RESUMEN **LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA Y ESTUDIOS (AUTO) BIOGRÁFICOS: UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN EN CONSTRUCCIÓN**

Esta es una investigación de revisión sistemática que sistematiza parte de la producción nacional en el campo (auto)biográfico en la educación matemática. Tiene como objetivo identificar el movimiento de producción nacional de los educadores matemáticos en lo que se refiere a las investigaciones que tienen proximidad con los estudios (auto)biográficos. Para esto, se utilizó el recorte temporal de 2010 a 2018 - el año 2010 por ser un marco en esta modalidad de investigación con la publicación del trabajo de Souza (2010), que analiza la producción sobre narrativas de educadores matemáticos; y 2018, por ser el año que antecede a la realización de esta investigación. Como fuente de datos se tomaron los Anales de las ediciones del CIPA (cinco en total), Anales del GT19 de la Anped y periódicos calificados en Educación y Educación Matemática. Los resultados indican que hay una diversidad de modos de producción (con) y de entendimiento sobre narrativas por los educadores matemáticos. A pesar de la amplia producción en el área, es necesario tomar en consideración los cuidados éticos y teórico-metodológicos en esta modalidad de investigación.

**Palabras clave:** Educación Matemática. narrativas (auto)biográficas. investigación (con) narrativas.

## O início da conversa

Pesquisas na área de Educação, pautadas no método (auto)biográfico, vêm se difundindo no contexto brasileiro. Muitos são os trabalhos de dissertação e tese desenvolvidos nos programas de pós-graduação, bem como artigos publicados em periódicos e em anais de eventos. No caso da Educação Matemática, a situação não é diferente. Pode-se dizer que, na última década, essa temática vem se fazendo presente nas pesquisas de educadores matemáticos.

Um marco na produção em Educação Matemática foi o número temático publicado em 2010, decorrente do trabalho encomendado na 32.<sup>a</sup> Reunião Anped/2009, no GT19 Educação Matemática. Naquele ano, os participantes do GT elegeram a temática das narrativas como foco para o trabalho encomendado; a partir dos textos submetidos ao GT, o professor Elizeu Clementino de Souza elaborou uma síntese e discussão teórico-metodológica, e todos os textos foram publicados no dossiê “Narrativas autobiográficas e História Oral”, da *Ciências Humanas e Sociais em Revista* (volume 32, julho/dezembro 2010), organizado por Elizeu Clementino de Souza e Adair Mendes Nacarato (coordenadora do GT19 naquela época). Em seu texto, Souza (2010) já destacava a polissemia que envolvia a temática e as duas abordagens que se faziam presentes na produção dos educadores matemáticos: pesquisanarrativa (ou com narrativas) e História Oral (HO). Nesse texto, ele faz uma síntese analítica dos trabalhos desenvolvidos. Desde então, um número significativo de estudos vem sendo produzido nesse campo de investigação, e dois dossiês ou números temáticos já foram publicados em periódicos nacionais: um deles, em 2013, “Seção Temática: Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática” – *Revista de Educação PUC-Campinas*, 2013, organizado por Adair Mendes Nacarato e Cármen Lú-

cia Brancaglioni Passos; o segundo, “Narrativas na pesquisa em Educação Matemática”, foi um número temático do *Boletim de Educação Matemática – Bolema* (v. 28, n. 49, em 2014), organizado por Adair Mendes Nacarato, Cármen Lúcia Brancaglioni Passos e Heloisa da Silva. No dossiê temático da *Revista de Educação da PUC-Campinas*, as organizadoras não elaboraram uma síntese analítica dos textos, diferentemente da edição temática do *Bolema*. Assim, no presente artigo, apenas os textos do primeiro dossiê compõem o *corpus* da pesquisa.

Além desses dossiês, destaca-se também o artigo de Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017), no qual as autoras realizam uma sistematização das pesquisas presentes no “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016), projeto de âmbito nacional, do qual fizeram parte como pesquisadoras. Esse mapeamento considerou as dissertações e as teses desenvolvidas no período. Em seu artigo, elas destacam dois focos temáticos identificados no mapeamento: “História da formação do professor que ensina Matemática” e “História do professor que ensina Matemática”, visando identificar aproximações entre a metodologia da História Oral e o método (autobiográfico). As autoras concluíram: “a análise desses dois focos nos possibilitou identificar que a aproximação entre eles vai além da questão metodológica: as vozes do sujeito professor e o seu protagonismo na construção da história da Educação Matemática constituem o fulcro dessa proximidade” (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017, p. 66).

Dois outros espaços vêm se fazendo profícuos para o compartilhamento de pesquisas com narrativas: os Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA – e as reuniões nacionais da Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, no GT19 Educação Matemática. Desde a nossa inserção nesse campo de investigação, temos participado assiduamente das edições desses congressos e constatado a presença de pesquisas nessa temática por educadores matemáticos.

Diante da chamada para o “Dossiê Percursos narrativos em Educação Matemática”, da *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, fomos mobilizadas para a elaboração do presente trabalho, visando realizar uma sistematização da produção nacional nesse campo de inquérito, no período de 2010-2018.

O texto está organizado em quatro seções: 1) a apresentação dos procedimentos metodológicos, na qual definimos a modalidade de pesquisa, a justificativa do recorte temporal, os procedimentos para a seleção do *corpus* da pesquisa e o procedimento analítico; 2) um olhar para os trabalhos compartilhados no CIPA, com que buscamos identificar o movimento da produção dos educadores matemáticos; 3) os modos de produção (com) narrativa dos educadores matemáticos; e 4) uma síntese analítica dos resultados da investigação.

## Procedimentos metodológicos da pesquisa

Esta é uma pesquisa de revisão sistemática, que se aproxima de um estado da arte ou do conhecimento. As pesquisas de revisão sistemática, segundo entendimento do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (GEPFPM, 2018, p. 233), utilizam um “processo metódico e rigoroso de busca e seleção de fontes primárias, de coleta de dados/informações, de análise/interpretação e de sistematização e produção de sínteses integradoras das evidências encontradas”. Nessa modalidade de pesquisa, aquelas do tipo es-

tado da arte ou do conhecimento – entendidas como sinônimos – são utilizadas

quando o pesquisador busca sistematizar os resultados (isto é, os conhecimentos) produzidos em um determinado campo de estudo ou temática de pesquisa, durante um período de tempo. Assim, ele faz, ao final, um balanço síntese do conhecimento produzido, evidenciando contribuições e questões ou temáticas em aberto e que demandam investigações. (GEPFPM, 2018, p. 241)

Nessa modalidade de investigação, há que se partir de uma questão norteadora, e, no nosso caso, nos norteamos pela seguinte questão: “O que se tem produzido de pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação Matemática?” Assim, este trabalho tem como objetivo identificar o movimento de produção nacional dos educadores matemáticos, no que se refere às pesquisas que têm aproximações com os estudos (auto)biográficos.

O recorte temporal por nós utilizado foi 2010-2018 porque, conforme explicitado na seção anterior, o ano de 2010 é por nós considerado um marco nessa modalidade de pesquisa, com o trabalho de Souza (2010), ao analisar a produção sobre narrativas de educadores matemáticos. E 2018 antecede a realização desta pesquisa.

Nessa modalidade de investigação, a delimitação do *corpus* de pesquisa é sempre um desafio. O trabalho de Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017) analisou a produção brasileira de dissertações e teses, no período 2002-2012, tomando como ponto de partida um mapeamento nacional realizado por uma ampla equipe de investigadores (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016). Assim, poderíamos ter dado continuidade ao recorte temporal desse mapeamento; no entanto, avaliamos que tal pesquisa exigiria um grupo maior de pesquisadores; além disso, o início da busca dos textos para a composição do *corpus* de nossa pesquisa já sinalizou que

contaríamos com um número significativo de trabalhos. Daí nossa opção por analisar: anais de dois eventos e sete periódicos, que consideramos ser referências em Educação e Educação Matemática e são avaliados pelo Qualis Capes. Os anais considerados foram: dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto) Biográfica – CIPA; e das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – a Anped –, mais particularmente do GT19 de Educação Matemática. Os periódicos considerados foram: *Boletim de Educação Matemática (Bolema – Unesp/Rio Claro)*, *Zetetiké (FE/Unicamp)*, *Revista Eletrônica de Educação (Reveduc – UFSCar)*, *Perspectivas em Educação Matemática (UFMS)*, *Revista Educação PUC-Campinas*; *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)*; e *Educar em Revista (UFPR)*. Tal escolha decorreu do fato de termos conhecimento de narrativas neles publicadas. A busca também foi realizada na plataforma do Scielo e identificamos um trabalho na *Educar em Revista*, que foi incorporado ao *corpus* da pesquisa. A partir desses critérios, temos certeza de que outros trabalhos ficaram ausentes da sistematização aqui apresentada.

Para a realização das buscas pelos trabalhos que comporiam o *corpus* de investigação, utilizamos os seguintes critérios:

- Anais dos Congressos Internacionais de Pesquisa (Auto)Biográfica – CIPA: utilizamos, inicialmente, a palavra “matemática” como descritor no título. Em seguida, nos detivemos em títulos que continham expressões como: “formação de professores”, “escritas de si”, “trajetórias de formação” e “narrativas de crianças ou de infância” e procedemos à sua leitura, buscando identificar a presença (ou não) do termo “matemática”. Isso porque, muitas vezes, os autores reduzem o título do texto, em virtude das normas de publicação impostas pela organização do evento. Após a identificação dos trabalhos, passamos à leitura e

à elaboração de suas sínteses, destacando: o objeto de investigação; a modalidade de trabalho (comunicação, pôster, sessão coordenada de grupos de pesquisa, sessão conversa ou simpósio temático); as fontes utilizadas; a identificação como pesquisa ou relato de experiência etc. Porque os Anais do Cipa passaram a ser on-line somente em 2016 (VII CIPA), para o levantamento dos trabalhos do IV, V e VI CIPAs, lançamos mãos dos CD-ROM, o que demandou longo tempo para a leitura de cada texto que pressupúnhamos tivesse relação com a temática do nosso trabalho. Como nem todos os títulos contêm o termo “matemática”, é possível que tenhamos deixado alguns textos fora do *corpus* de análise. O Quadro 4, do Apêndice 2 contém a relação dos trabalhos identificados nos Anais do CIPA.

- Anais das reuniões do GT19 da Anped: consultamos a programação de todas as reuniões, no período delimitado para a pesquisa, e, a partir dos títulos e dos resumos disponíveis, selecionamos os que comporiam este *corpus*. Vale destacar que as reuniões nacionais da Anped eram anuais até 2012; depois passaram a ser bianuais. No ano de 2010, não foram identificados estudos com narrativas. A consulta foi realizada com facilidade, visto que todos os anais estão on-line no portal da Anped.

- Periódicos: inicialmente delimitamos quais iríamos consultar. Decidimos por aqueles que têm representatividade no cenário da Educação e da Educação Matemática e que sabíamos, de antemão, que haviam publicado textos sobre narrativas. Todos os periódicos estão on-line; no entanto, o *Bolema* passou para o portal Scielo em 2014, e tivemos dificuldades em localizar os números anteriores a essa data, exigindo que recorrêssemos ao *site* do Redalyc<sup>1</sup>; e a publicação on-line de *Perspectivas em Educação Matemática* é posterior

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.redalyc.org>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

a 2014. Dessa forma, algum trabalho pode ter ficado de fora do nosso *corpus* de investigação, mesmo considerando essas fontes. Na plataforma Scielo, utilizamos a palavra “narrativas” e, no montante de publicações, localizamos, em *Educar em Revista*, mais um texto

de Educação Matemática. Também buscamos trabalhos no *Boletim Gepem/UFRJ*, mas nada identificamos no período considerado para a pesquisa.

O Quadro 1 contém o total de trabalhos localizados (127 no total).

**Quadro 1** – Total de trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa

Fonte	Evento ou Periódico e local	Total de trabalhos
Anais CIPA	2010 – IV CIPA - USP	14 + 1 sessão coordenada de grupos de pesquisa
	2012 -V CIPA - PUCRS	11
	2014 – VI CIPA - UERJ	19
	2016 – VII CIPA - UFMT	21 + 1 simpósio temático
	2018 – VIII CIPA - Unicid/SP	25 + 1 seminário temático
	<b>Total</b>	<b>93</b>
Anais Anped – GT19	2011 – Porto de Galinhas	1
	2013 – Goiânia	1
	2015 – Florianópolis	1
	2017 – São Luís/MA	1
	<b>Total</b>	<b>4</b>
Periódicos	<i>Bolema</i>	7
	<i>Educação PUC Campinas</i>	7
	<i>Zetetiké</i>	7
	<i>Perspectivas em Educação Matemática</i>	5
	<i>Reveduc</i>	2
	<i>RBPAB</i>	1
	<i>Educar em Revista</i>	1
	<b>Total</b>	<b>30</b>

**Fonte:** Organização das autoras.

Constituído o *corpus* dessa investigação, o próximo desafio foi a decisão pelo processo analítico. Considerando o espaço delimitado para o presente artigo, tomamos a seguinte decisão: para os Anais do CIPA, após a leitura de todos os textos, produzimos algumas sínteses – porém não as inserimos aqui – que nos ajudaram na análise

do movimento de produção dos educadores matemáticos. Além disso, embora os textos apresentados no CIPA envolvam tanto pesquisa quanto relato de experiência, nosso foco é nas investigações. Sabemos que a exigência para a submissão, no caso do GT19 da Anped e dos periódicos, é de que sejam pesquisas concluídas. Assim, busca-

mos analisar os modos de produção (com) narrativa dos educadores matemáticos.

## Um olhar para os trabalhos compartilhados no CIPA

Identificamos seis modos de produção de dados para os trabalhos apresentados nas edi-

ções do CIPA: narrativa de formação; história de vida; depoimento ou escrita de alunos; História da educação matemática; trabalho teórico (de sistematização ou discussão teórico-metodológica); e biografia. O Quadro 2 traz o total de trabalhos em cada uma dessas modalidades.<sup>2</sup>

**Quadro 2** – Distribuição dos trabalhos por edição modalidade de uso de narrativas

	Narrativa de formação	História de vida	Depoimento ou escrita dos alunos	História da Educação Matemática	Trabalho teórico	Biografia
CIPA 2010	2	7	1	2	1	1
CIPA 2012	7	2	2	0	0	0
CIPA 2014	10	6	0	1	2	0
CIPA 2016	10	6	3	0	1	0
CIPA 2018	4	2	0	0	3	2

**Fonte:** Organização das autoras.

Na modalidade Narrativa de formação, inserimos todos os estudos que utilizaram dispositivos de produção de dados, tais como registros ou diários reflexivos sobre a formação, narrativas sobre o processo vivenciado na formação inicial ou continuada e os memoriais de formação. Essa foi a modalidade mais presente nas cinco edições analisadas (33 trabalhos). Na formação inicial – Pedagogia ou Licenciatura em Matemática –, essas narrativas são produzidas em disciplinas do curso, como: Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática ou título similar, no curso de Pedagogia; Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Matemática ou Fundamentos da Matemática Elementar, na Licenciatura em Matemática. Nos cursos de Licenciatura em Matemática, não identificamos estudos que abordem as narrativas de formação em disciplinas que não sejam voltadas à educação básica, ou seja, nas chamadas disciplinas específicas da matemática.

Na formação continuada, as narrativas foram geradas em programas como o Observatório da Educação (Obeduc) ou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), ou em projetos/grupos de estudos e pesquisas; alguns desses grupos são constituídos por estudantes da graduação e professores em exercício e, nesse caso, as narrativas foram tomadas como práticas de formação.

Algumas narrativas nos permitiram inferir que tenham sido desenvolvidas (por meio de entrevistas ou escritas pelo próprio sujeito) como fonte de dados para o pesquisador – por exemplo, para analisar o que, na ótica dos alunos, seria um bom professor. Há trabalhos que usam narrativas sob a perspectiva da HO; ou, também, sobre a própria prática do professor

<sup>2</sup> Vale destacar que, até à data da produção deste artigo, os Anais do CIPA 2018 não tinham sido publicados. Enviamos e-mails a todos os participantes (num total de 22), mas não obtivemos retorno de 11 deles.

-pesquisador. Essa última modalidade pode se constituir em prática de formação que potencializa o desenvolvimento profissional do professor.

Na maioria dos textos não foi possível identificar qual teria sido o tratamento dado no contexto de sua produção: se houve compartilhamento entre os pares ou devolutiva para os depoentes – um compromisso ético do pesquisador narrativo. Muitos trabalhos não discutem a concepção teórica de narrativa (em suas múltiplas denominações) que norteou a investigação. Evidentemente, não há como negar que o limite de páginas estabelecido pelo evento para a submissão do texto pode impedir descrições mais detalhadas no texto.

A modalidade História de vida foi considerada para a análise quando a pesquisa abordou histórias de vida de professores e/ou formadores de professores, produzidas pelo pesquisador por meio de escuta (entrevistas narrativas ou outra metodologia que utilize a escuta da história do sujeito, que, por sua vez, faz seu relato a partir de temas direcionados pelo pesquisador ou de forma aberta). Posteriormente, tais histórias são textualizadas pelos pesquisadores, ou seja, são transcritas sem as marcas de oralidade ou a textualização, buscando construir uma narrativa de alguma forma cronológica; depois disso, elas podem ou não ser processadas como uma abordagem que possibilita aos participantes da pesquisa tomar consciência de sua trajetória de vida pessoal e/ou profissional por meio da devolutiva, visto que alguns pesquisadores se apropriam das histórias dos sujeitos como fontes de dados para a investigação. Mas não fica explícito se eles se comprometem com a necessária devolutiva dessa história aos sujeitos. Identificamos também trabalhos em que o pesquisador analisa sua própria história de vida.

Na modalidade Depoimento ou escrita de alunos, acolhemos todos os textos orais ou escritos produzidos por alunos nos diferentes níveis de ensino. Dentre eles, encontramos: escritas de carta por alunos dos anos iniciais; narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos; narrativas de estudantes dos anos iniciais nas aulas de matemática; narrativas de estudantes dos anos finais do ensino fundamental nas aulas de matemática; entrevistas narrativas com estudantes do ensino médio profissionalizante; e entrevistas narrativas com estudantes universitários. Todas as entrevistas também foram transcritas pelos pesquisadores.

Alguns trabalhos utilizam-se das narrativas como fonte de produção de dados para contextos de História da Educação Matemática. Nesse caso, os pesquisadores analisam contextos ou obras específicas, tais como escolas radiofônicas do Estado do Rio Grande do Norte; a vida e a obra de Guilherme Maurício Souza Marcos de La Penha (Pará); produção de materiais pedagógicos de Iniciação Matemática, na década de 1970; e a trajetória de João Antonio Coqueiro (Maranhão).

Denominamos como Trabalho teórico os textos que discutem metodologias de pesquisa ou pesquisas de mapeamento/sistematização envolvendo o estudo com/sobre narrativas como modo de compreender as experiências (o vivido) no campo da Educação Matemática. Alguns analisam: produções de educação matemática no CIPA, a partir dos aspectos teóricos e metodológicos; a própria produção do grupo de pesquisa ou obras específicas de pesquisa (obras de González Rey e Michael Connelly e Dean Clandinin); aspectos teóricos e metodológicos para a elaboração de pesquisa narrativa; anais de eventos e periódicos que contêm textos sobre formação de professores na abordagem com narrativas; e aproximações das narrativas com a História Oral.

Finalmente, caracterizamos dois trabalhos na modalidade Biografia, em pesquisas cujos objetivos são: construir a trajetória da Professora Beatriz D'Ambrosio, a partir do mapeamento existente sobre a produção dessa educadora matemática; e compreender, a partir do entrecruzamento entre História Oral e biografia, como a professora Lourdes de la Rosa Onuchic se constituiu como educadora matemática.

Além dos trabalhos que constam dos Anais, há também os capítulos de livros publicados em cada uma das edições do CIPA. Os autores dos capítulos, geralmente, são os convidados para as sessões especiais, como as de grupos de pesquisa ou de simpósios temáticos.

No IV CIPA, em 2010, houve a Sessão coordenada de grupos de pesquisa: História Oral e Educação Matemática, que contou com os debatedores: Antonio Vicente M. Garnica – Unesp Rio Claro; Adair Mendes Nacarato – USF; e Cármen Lúcia B. Passos – UFSCar. Cada pesquisador apresentou o movimento de seu grupo de pesquisa. Em 2016, no VII CIPA, ocorreu o Simpósio Temático “Narrativas e Educação Matemática”, com a participação de Cármen Lúcia Brancaglioni Passos – UFSCar, Adair Mendes Nacarato – USF e Heloisa da Silva – UNESP. Seu objetivo foi promover a apresentação, o debate e a interlocução de pesquisas que trabalham com as narrativas e as memórias em processos formativos formais de professores que ensinam matemática. Em 2018, houve outro simpósio temático: “Mobilidade e incertezas emergentes nas narrativas em Educação Matemática”, contando com Celi Espasandin Lopes – Unicid/Unicsul, Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid – PUC-Campinas e Adair Mendes Nacarato – USF, que deu continuidade às discussões sobre as narrativas no campo da Educação Matemática, já ocorridas em edições anteriores do CIPA.

## Os modos de produção (com) narrativa dos educadores matemáticos

Nesta seção, procedemos à análise dos artigos publicados pelo GT19 da Anped, em quatro de suas edições, com um trabalho em cada uma delas, e dos artigos publicados em periódicos, considerados para o *corpus* da pesquisa. Após a leitura detalhada de cada um dos 32 textos, buscamos identificar os modos de produção das pesquisas com narrativas pelos educadores matemáticos. O Quadro 3 do Apêndice 1 contém as referências dos trabalhos que compõem essa parte do *corpus* da pesquisa.

Identificamos cinco eixos para análise: uso de memoriais de formação; textos de escritas de si; narrativas de aulas ou de práticas; narrativas resultantes de entrevistas ou de autoria dos próprios sujeitos da pesquisa; e textos de sistematização ou teóricos. Evidentemente, essa organização é uma interpretação nossa; outras são possíveis.

Os memoriais de formação foram utilizados em três estudos: Silva (2011), Martins e Rocha (2013) – ambos apresentados no GT19 da Anped; e Rosa e Baraldi (2015), publicado no *Bolema*. Silva (2011) os utilizou, juntamente com questionário, entrevistas, observação e diário de campo, num curso de educação a distância, pela Universidade Aberta do Brasil. A autora realizou uma pesquisa narrativa com alunos-professores que exerciam a docência em matemática e buscou identificar, nos dossiês de três professores (organizados a partir das fontes de dados utilizados), os saberes relativos à prática docente e à formação superior, e os sentidos que os sujeitos dão à formação que recebem. Todo o material da pesquisa foi elaborado em plataforma on-line.

Martins e Rocha (2013) usaram os memoriais de formação produzidos por três licenciandos, com o objetivo de encontrar indícios

de constituição de identidade docente de licenciandos em matemática.

Rosa e Baraldi (2015) utilizaram os memoriais no curso *Braille on-line – Módulo Básico*, oferecido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). O artigo apoia-se na pesquisa de mestrado da primeira autora, com foco na educação inclusiva, e toma para a análise quatro dentre todos os dez memoriais produzidos num *blog* criado para o curso.

O que podemos dizer dessas três produções: todas foram realizadas em contextos de curso, o que já pode indicar uma característica desse tipo de fonte de dados. As autoras assumem abordagens teóricas sobre os memoriais, considerando-os um tipo de narrativa (auto)biográfica. Tanto Martins e Rocha (2013) quanto Rosa e Baraldi (2015) tomam como referências os trabalhos de Maria da Conceição Passeggi e do grupo Gepec, coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado. Elas destacam a importância do memorial para a reflexão sobre fatos vividos pelos sujeitos e para as reflexões geradas em relação a eles. No entanto, em nenhum dos trabalhos aparece como foi feita, e se foi, a mediação biográfica por parte do pesquisador, tal como defende Passeggi (2006; 2007), autora tomada como referência. Para essa autora, o conceito de mediação biográfica é inspirado nos estudos vigotskianos sobre a lei geral no desenvolvimento das funções psíquicas superiores por meio de microtransformações ao longo do tempo. Elas ocorrem em movimento duplo, na interação entre pessoas (interpsicológico) e na apropriação interna (intrapsicológico). Assim, o objetivo da mediação biográfica consiste nesse saber-fazer com o outro, denominado pela autora como heteroformação, e o saber-fazer sozinho, autoformação. Trata-se de um processo que envolve formador e adulto em formação em seus processos interativos. A mediação biográfica é essencial ao processo de escrita dos memoriais.

O uso de textos caracterizados como escritas de si aparece nos trabalhos de Nacarato (2010; 2017) e de Nacarato e Passeggi (2013). Nos trabalhos de 2010 e 2013, as autoras utilizam a expressão para se referir aos textos produzidos por graduandos do curso de Pedagogia, na disciplina Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática. Eles criaram autobiografias e registros reflexivos a partir das temáticas discutidas na disciplina. Essa produção foi denominada de “escritas de si”, e assim a autora a justifica: “São relatos autobiográficos e textos reflexivos que as alunas produzem ao longo do curso, os quais revelam suas crenças quanto à matemática e seu ensino, bem como as marcas que a disciplina lhes deixa ao longo da formação na escola básica” (NACARATO, 2010, p. 906). Já no último estudo (NACARATO, 2017), a autora utiliza a expressão para narrar sua experiência sobre formação de professores, a partir de sua vivência como formadora, nas últimas décadas. Ela narra sua trajetória como formadora e pesquisadora no campo da formação docente, refletindo como foi se constituindo nas aproximações com alguns conceitos que emergiram no cenário da formação docente, a partir da década de 1980.

As narrativas de aulas ou de práticas identificadas neste estudo referem-se aos textos produzidos por professores em contextos de trabalho em grupo. Foram identificados três textos: Marquesin e Nacarato (2011), Grando e Nacarato (2016) e Silva, Prado e Barbosa (2016).

Marquesin e Nacarato (2011) analisam narrativas de professoras dos anos iniciais sobre o ensino de geometria, num contexto de formação continuada na escola, na perspectiva do grupo colaborativo. As professoras produziram narrativas orais e escritas de suas aulas, as quais eram compartilhadas no grupo. As narrativas foram consideradas como estratégias de formação.

Grando e Nacarato (2016) analisam narrativas de professoras do ciclo de alfabetização, participantes do Programa Observatório da Educação (Obeduc). Elas reconhecem o grupo como uma comunidade de investigação, na qual as narrativas elaboradas pelas professoras eram compartilhadas, e o conjunto dessa produção, segundo as autoras, constitui um campo de estudo sobre práticas de letramento matemático.

Silva, Prado e Barbosa (2016) também utilizam narrativas de práticas de professores envolvidos no Obeduc. Os autores analisam as “formas de desenvolver aulas de matemática (processo) e formas de escrever (produto) esboçadas em narrativas de aulas” (2016, p. 93), na perspectiva da aprendizagem situada e do conceito de comunidade de prática. As narrativas construídas pelos participantes eram discutidas entre os pares e depois foram publicadas no portal virtual do grupo de pesquisa.

Nesses três trabalhos, identificamos a concepção de produção de narrativas como prática de (auto)formação do professor, pois no ato da escrita o professor reflete sobre sua aula e sua prática e, ao compartilhar com os pares, possibilita aprendizagens recíprocas. Como afirmam Grando e Nacarato (2016, p. 144):

No interior das comunidades de investigação é possível que o professor se transforme, transforme suas práticas escolares e também as institucionalizadas, por meio da reflexão, do estranhamento, do questionamento e do compartilhamento de práticas e ações no seu ambiente de trabalho. Quando no grupo há respeito mútuo, confiança compartilhada e ética nas relações estabelecidas, o professor se sente à vontade, se sente empoderado e ousa apresentar suas práticas, refletir, analisar e, até mesmo, questionar teorias.

Há um conjunto de nove estudos cujos pesquisadores tomam como objeto de análise narrativas produzidas a partir de entrevistas ou pelos próprios sujeitos da pesquisa. Dois

estudos desse conjunto tomam as entrevistas como fonte de produção de dados: Ciríaco e Morelatti (2016) e Pereira e Nacarato (2017). Ciríaco e Morelatti (2016) utilizam narrativas de duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre os desafios de aprender a ensinar matemática em seus primeiros anos de carreira. As narrativas foram escritas a partir de entrevistas semiestruturadas. Já a pesquisa de Pereira e Nacarato (2017), que teve como objetivo investigar o processo de constituição profissional de professores formadores na rede municipal de São Luís/Maranhão, utilizou a entrevista narrativa para compor as trajetórias desses formadores. As narrativas de trajetórias organizadas pelo pesquisador – primeiro autor do texto – foram complementadas por discussões no grupo de discussão-reflexão para o processo de análise.

Dois trabalhos fazem referências a narrativas como fonte de dados para as pesquisas: Pamplona (2012) e Pereira (2018). Pamplona (2012) refere-se a narrativas biográficas criadas por cinco professores experientes que ensinam Estatística em cursos de Licenciatura em Matemática. O referencial teórico utilizado refere-se às comunidades de prática, e as narrativas tiveram origem em entrevistas concedidas pelos depoentes. Pereira (2018) não trabalhou exclusivamente no campo da Educação Matemática, pois utilizou-se da História Oral e de narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. Uma das entrevistadas atuava na Licenciatura em Matemática. O foco do texto centra-se na discussão e na análise dos procedimentos metodológicos criados para a pesquisa que toma as narrativas orais na perspectiva da História Oral.

Dois trabalhos referem-se à elaboração de narrativas no contexto de estágio supervisionado: Martinez e Moura (2017) e Carneiro (2015). Martinez e Moura (2017) têm como objeto de análise as narrativas de estudantes es-

tagiários de um curso de Pedagogia, os quais registram as experiências relativas a aprender e ensinar Matemática. Utilizam-se do paradigma indiciário como abordagem analítica, buscando identificar e compreender, nas narrativas reflexivas, como estudantes produzem sentidos para as experiências de formação. Carneiro (2015) tomou como objeto de análise narrativas escritas de seis futuros professores no contexto do estágio supervisionado em matemática. A análise, segundo o autor, revelou que os graduandos, colocando-se na posição de professores, discutiram, refletiram e problematizaram diferentes aspectos que perpassam a profissão docente durante o estágio. Refletiram sobre a relação professor-aluno, apontando suas perspectivas sobre ensino e aprendizagem e discutindo conteúdos matemáticos.

Dois outros estudos utilizam narrativas nascidas no contexto da graduação: Silva (2013) e Julio e Silva (2018). Silva (2013) apresenta e discute estratégias elaboradas e aplicadas no âmbito da formação inicial de professores de matemática, as quais buscaram integrar recursos da História Oral e narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na disciplina de Fundamentos da Matemática Elementar do curso de licenciatura em matemática. Julio e Silva (2018) tomam como fonte de dados as narrativas escritas e orais desenvolvidas por estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal localizada no sul de Minas Gerais. Para os autores, a formação matemática inicia-se antes do ingresso na universidade, e é importante conhecer as trajetórias desses estudantes para contribuir no seu processo de formação. No texto, os autores também discutem o papel do professor formador no curso de Pedagogia e a presença das disciplinas voltadas a conteúdos matemáticos.

Finalmente, o trabalho de Passos, Oliveira e Gama (2013) desenvolveu-se no âmbito de um

projeto no qual a participação dos professores era voluntária. No texto, as autoras buscam compreender aspectos envolvidos no processo reflexivo individual e coletivo, mobilizados por narrativas orais e escritas de professores e futuros professores, graduandos do curso de Pedagogia; as narrativas escritas eram discutidas nos encontros do grupo. Para compor o texto, as autoras analisam as narrativas de uma graduanda, possibilitando entender a cultura de aula de matemática por ela vivida e como ela se projeta como futura professora, implementando práticas diferenciadas das que vivenciou como estudante.

Com exceção dos estudos de Pereira e Nacarato (2017) e Passos, Oliveira e Gama (2013), que informam em seus textos que houve compartilhamento das narrativas produzidas, os demais não informam se houve ou não discussão/compartilhamento do material produzido.

Podemos nos questionar: qual é a finalidade de produzir narrativas? Apenas para gerar dados de pesquisa? Ou elas precisam ser consideradas como práticas de (auto)formação? Principalmente, se ponderarmos que a maioria delas foi elaborada em contextos de formação, a socialização pode ser tida como uma prática formativa. Evidentemente, pela literatura que utilizamos, a produção de narrativas ou, mesmo, a concessão de uma entrevista já se configura como um momento de reflexão por parte do narrador, que, ao refletir, pode produzir sentidos para a sua experiência; portanto, ela pode ser autoformadora. No entanto, essas narrativas ganham novos sentidos, quando discutidas pelos pares – seja no contexto de uma disciplina na graduação, seja num contexto de formação continuada. Assim, num contexto de Estágio Supervisionado, por exemplo, o compartilhamento de narrativas é fundamental como prática ou estratégia de formação.

Chamou-nos a atenção o número significativo de nove estudos que se configuram como textos teóricos: pesquisas de sistematização da produção na área ou textos que discutem os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa com narrativas e suas relações com a metodologia da História Oral.

Três trabalhos são de sistematizações de pesquisas: Nacarato (2015), Gama e Nakayama (2016) e Belo et al (2017). O trabalho de Nacarato (2015) é uma sistematização dos trabalhos realizados no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem), vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Universidade São Francisco. A autora destaca dois dispositivos de produção de dados: entrevista narrativa e grupo de discussão, tomando como *corpus* de análise as dissertações e as teses produzidas no contexto do grupo, destacando os processos de produção e análise dos dados.

Gama e Nakayama (2016) utilizaram o método (auto)biográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação num estudo meta-analítico que analisou as produções no âmbito do Programa Observatório da Educação, vinculado à UFSCar. O estudo teve como objetivo evidenciar os tipos de práticas que potencializam o desenvolvimento profissional docente.

Belo et al (2017) fazem um balanço das pesquisas produzidas na Região Norte que têm como foco as narrativas. Essa compilação faz parte do projeto “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012” (FIORENTINI; PASSOS; LIMA, 2016). Os autores concluem que a produção ocorreu em uma diversidade de contextos e apontam para a necessidade de entendimento das abordagens teórico-metodológicas para essa modalidade de pesquisa.

Consideramos importantes esses trabalhos de sistematização, pois contribuem para o co-

nhecimento da produção numa determinada área de investigação e estimulam novas pesquisas, principalmente quando apontam tendências e lacunas na temática investigada.

Outro conjunto de seis trabalhos discute aspectos teórico-metodológicos do uso de narrativas e sua relação com a metodologia da História Oral. Todos os pesquisadores envolvidos nessa discussão são membros do Grupo de História Oral em Educação Matemática (GHOEM), da Unesp/Rio Claro, que atuam ou tiveram sua formação nesse grupo. São eles: Cury (2010), Gomes (2012; 2015; 2018), Tizzo, Flugge e Silva (2015) e Xavier e Silva (2015).

Cury (2010) apresenta reflexões sobre o uso da análise narrativa como artifício para a interpretação de dados biográficos/historiográficos de pesquisas em História da Educação (Matemática). Ele parte das ideias de Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Benedito Nunes, para analisar os vínculos que ligam narrativas, ficção e historiografia. Utiliza o conceito de análise narrativa de Antonio Bolívar.

A pesquisadora Maria Laura Magalhães Gomes produziu três pesquisas em que analisa as relações entre narrativas (auto)biográficas, a metodologia da História Oral e a História da Educação Matemática. Em seu primeiro trabalho, examina as possibilidades de conexão entre escrita autobiográfica e História da Educação Matemática. A autora discute concepções de escrita autobiográfica, apresenta um panorama de seu desenvolvimento histórico, bem como a tipologia dos escritos autobiográficos. Discute, ainda, a natureza teórico-metodológica relativa às principais questões a considerar nas pesquisas historiográficas que os utilizam como fonte ou como objeto (GOMES, 2012). Em Gomes (2015), a autora discute as relações entre História e narrativa e o papel das narrativas autobiográficas, postulando que, nas narrativas autobiográficas, há que se considerar a subjetividade do autor, o papel do intérprete, a

convivência de tempos distintos e as relações narrativa-autor. No trabalho posterior (GOMES, 2018), a partir da análise do livro de memórias de Carlos Galante (1920-2003), ela discute questões relacionadas às dimensões teórico-metodológicas que orientam a pesquisa com fontes autobiográficas.

Essa pesquisadora também é coautora de outro texto (VIEIRA; GOMES, 2014), que se apoia na metodologia da História Oral, aliada ao conceito de narrativa de Antonio Bolívar. As autoras, utilizando a metodologia da HO, entrevistaram dez professores para analisar o papel desempenhado pelos livros didáticos na formação dos docentes para as práticas pedagógicas relacionadas aos conhecimentos matemáticos.

Tizzo, Flugge e Silva (2015) partem de duas pesquisas vinculadas a um projeto maior e buscam analisar as contribuições, as limitações e as potencialidades da HO e a compreensão de como a abordagem narrativa e da HO pode contribuir em disciplinas de conteúdos matemáticos no curso de Pedagogia. Os autores defendem a abordagem da História Oral como uma prática profícua para auxiliar processos formativos voltados ao futuro professor (de Matemática), pois permite a inscrição do percurso pessoal e profissional dos licenciandos na história.

A pesquisa de Xavier e Silva (2015) situa-se no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação de professores de Matemática, a partir de narrativas (auto)biográficas de ex-bolsistas. O foco do artigo centra-se na discussão e na análise dos procedimentos metodológicos criados para a pesquisa que toma as narrativas orais na perspectiva da metodologia da História Oral, tendo como referência os pressupostos construídos pelo GHOEM.

O fato desses pesquisadores estarem vinculados ao GHOEM pode justificar a ênfase

que colocam nessa discussão sobre as possíveis aproximações entre o método (auto) biográfico, do qual Antonio Bolívar – pesquisador espanhol bastante citado e referência para o grupo – é considerado um representante e os procedimentos metodológicos da História Oral, tradição do GHOEM e cujo arcabouço teórico-metodológico construído coletivamente pelo grupo é referência nacional. Nesse sentido, concordamos com as conclusões de Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017), ao analisarem a produção de dissertações e teses, no período de 2002-2012, de que as aproximações entre esses dois campos de investigação – abordagens autobiográficas e história oral – vão além das questões metodológicas, mas se constituem em espaços-tempo para a voz dos professores e futuros professores, reconhecendo-os como protagonistas do seu fazer docente ou sujeitos da experiência, que refletem e produzem sentidos para suas trajetórias de formação e atuação.

## Algumas sínteses (in)conclusivas

Ao realizar a presente pesquisa, sabíamos de antemão de suas dificuldades, limitações e riscos. Dificuldades pelo número de trabalhos identificados – não imaginávamos tal produção dos educadores matemáticos; limitações, porque, no espaço delimitado para um artigo, não é possível, muitas vezes, fazer uma descrição detalhada de todos os trabalhos e, portanto, reconhecemos que esta sistematização tem seus limites; riscos, pois temos certeza de que muitos estudos ficaram fora desta revisão, mesmo considerando nossas fontes, o que se torna mais amplo, se observarmos o montante de periódicos nacionais. Assim, essa foi uma sistematização possível e ela teve como lentes analíticas nossa constituição como pesquisadoras biográficas pelos caminhos já traçados,

teórica e metodologicamente, no nosso grupo de pesquisa.

Ao retomarmos nossa questão de investigação – “O que se tem produzido de pesquisas (auto)biográficas no campo da Educação Matemática?” –, podemos traçar algumas sínteses, diríamos (in)conclusivas. Um primeiro dado que nos chama a atenção é a polissemia que envolve os termos desse campo de inquérito, já apontada por Souza (2010). Há uma gama de terminologias que, muitas vezes, dificulta a classificação da pesquisa numa determinada modalidade. Aliás, entendemos que toda classificação é problemática, pois ela é feita sob a interpretação do pesquisador e pode não ser consensual com os autores do trabalho.

Outra constatação refere-se ao movimento da comunidade de investigadores para compreender essa abordagem metodológica, pois é grande o número de trabalhos teóricos que, ou sistematizaram o que já foi produzido, ou buscaram construir aportes teóricos e metodológicos para esse campo de investigação. Daí podermos afirmar que se trata de um campo em construção e, por isso, ainda é possível identificar fragilidades em alguns trabalhos. Nem todos os autores apresentam ao leitor quais as concepções e as matrizes de referência para as pesquisas desenvolvidas; alguns textos afirmam tratar-se de pesquisa (auto)biográfica, mas sem discussões teóricas da temática. Assim, também faltam elementos que situem o contexto de produção de dados; que explicitem o processo de entrevista ou escrita dos sujeitos, ou de transformação de entrevistas em narrativas; ou que indiquem se houve devolutiva aos pesquisados, dentre outros. Alguns textos deste *corpus*, como o de Nacarato (2015) ou o de Gomes (2015), apontam para alguns cuidados metodológicos e, principalmente, éticos. Se, historicamente, os professores foram silenciados pelas políticas públicas, a pesquisa (auto)biográfica pode se constituir

em possibilidades de se colocar à escuta desses profissionais e reconhecê-los como protagonistas de suas práticas. Assim, não apoiamos pesquisas que tomam depoimentos e narrativas de professores apenas como dados para a pesquisa, sem a devida devolutiva tanto da transcrição de entrevistas, por exemplo, quanto da própria pesquisa concluída.

As narrativas se apresentam como fonte de significação de experiências vividas na escola, como estudantes ou como docentes. Para Nacarato (2010, p. 928), quando tomada como objeto de problematização e reflexão, a escrita autobiográfica pode contribuir para o rompimento de práticas e crenças tradicionais do ensino da matemática, permitindo ao (futuro) professor (re)significar suas aprendizagens e construir um repertório de saberes que subsidiam a sua atuação em outra perspectiva, diferente daquelas que vivenciaram. Além disso, tais narrativas trazem os sentidos que cada sujeito atribui ao vivido, como também a história de um contexto específico, as ideias de uma coletividade profissional. Seu compartilhamento – entre os pares ou com o próprio pesquisador – se constitui em prática de formação que precisa ser valorizada.

Outro cuidado refere-se ao modo de tratamento dos dados, o que exige respeito do pesquisador com os depoentes, mas também compromisso ético de esclarecer o processo analítico utilizado. Concordamos com Gomes (2012, p. 132):

Como acontece com qualquer documento, a interpretação do escrito autobiográfico é subjetiva, parcial e situada. As mesmas passagens poderiam ser compreendidas e/ou interpretadas de forma distinta por leitores diferentes, que realizariam análises também subjetivas, parciais e situadas, fundadas em suas vivências e repertórios socioculturais. Em um mesmo texto, um leitor poderia selecionar como mais significativos trechos diante dos quais outro intérprete sentiria indiferença ou mesmo rejeição.

Da mesma forma, um trabalho como este de sistematização pode ter múltiplas interpretações. Reafirmamos, essa foi uma possível. Acreditamos que ela possa contribuir para novos mapeamentos e estados da arte.

## Referências

BELO, Edileusa do Socorro Valente et al. Histórias de vida de professores que ensinam matemática: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas na região Norte, de 2001 a 2012. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 6, p. 719-740, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3678>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Narrativas no estágio supervisionado em matemática como uma possibilidade para discussão da profissão docente. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, UFSC – Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015. p. 1-17.

CIRÍACO, Klinger Teodoro; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. Problemas experienciados por professoras iniciantes em aulas de matemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 267-280, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1719>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

CURY, Fernando Guedes. Análise narrativa em trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, n. 35A, p. 59-73, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=291221892004>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

D'AMBROSIO, Beatriz Silva. O professor-pesquisador diante da produção escrita dos alunos. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 249-258, set./dez., 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2362/1834>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia B.; LIMA, Rosana Catarina R. (Org.). **Mapeamento da pes-**

**quisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática**: período 2001-2012. Campinas, SP: FE-Unicamp, 2016. v. 1. 488p. *E-book*. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina\\_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pagina_basica/58/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GAMA, Renata Prenstteter; NAKAYAMA, Bárbara C. M. Sicardi. Rede colaborativa de professores que ensinam Matemática: articulando ensino, pesquisa e extensão. **Zetetiké**, FE/Unicamp; FEUFF, v. 24, n. 45, p. 59-74, jan./abr.2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646529>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GEPFPM. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática e as revisões sistemáticas. *In*: OLIVEIRA, A. M. P.; ORTIGÃO, M. I. R. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática**. Livro Eletrônico. Brasília, DF: SBEM, 2018. p. 234-254. (Coleção SBEM, 13).

GOMES, Maria Laura Magalhães. Escrita autobiográfica e História da Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 26, n. 42A, p. 105-137, abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2012000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-636X2012000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Narrativas autobiográficas e pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas. **Perspectivas da Educação Matemática**, UFMS, v. 8, número temático, p. 587-606, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1465>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Elementos de uma história de formação docente: as memórias de um professor de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 32, n. 60, p. 191- 211, abr. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0103-636-2018000100191X&lng=pt&nrm=i&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-636-2018000100191X&lng=pt&nrm=i&tlng=pt)>. Acesso em: 22 jan. 2019.

GRANDO, Regina Célia; NACARATO, Adair Mendes. Compartilhamento de práticas formativas em matemática escolar por professoras. **Zetetiké**, FE/Unicamp; FEUFF, v. 24, n. 45, p. 141-156, jan./abr. 2016.

- Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646534>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- JULIO, Rejane Siqueira; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Compreendendo a formação matemática de futuros pedagogos por meio de narrativas. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 32, n. 62, p. 1012-1029, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v32n62/1980-4415-bolema-32-62-1012.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- MARQUESIN, Denise Filomena Bagne; NACARATO, Adair Mendes. A prática do saber e o saber da prática em geometria: análise do movimento vivido por um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Zetetiké**, Cempem /FE/Unicamp, v. 19, n. 35, p. 103-137, jan./jun. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646647>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- MARTINEZ, Adriana Ofretorio de Oliveira Martin; MOURA, Anna Regina Lanner de. Uma reflexão sobre o uso da escrita em narrativa na formação inicial de estudantes de Pedagogia para ensinar matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, INMA/UFMS, v. 10, n. 22, p. 327-348, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1608>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque. Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em matemática. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, UFG-Goiânia. **Anais... Goiânia: ANPED**, 2013. p. 1-15.
- NACARATO, Adair Mendes. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 37, p. 905-930, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2912/291221915004.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- NACARATO, Adair Mendes. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, INMA/UFMS, v. 8, número temático, p. 448-467, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1440>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- NACARATO, Adair Mendes. Práticas de formação e de pesquisa do professor que ensina matemática: uma construção narrativa. **Perspectivas da Educação Matemática**, INMA/UFMS, v. 10, n. 24, p. 768-779, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5536>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- NACARATO, Adair Mendes; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; FERNANDES, Déa Nunes. Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 25, n. 1, p. 46-74, jan./abr. 2017.
- NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a matemática escolar. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 287-299, set./dez. 2013.
- NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.
- PAMPLONA, Admur Severino. A formação estatística e pedagógica do professor de Matemática. **Zetetiké**, FE/Unicamp, v. 20, n. 37, p. 85-99, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646637>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência nos memoriais de formação. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 203-218.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A mediação biográfica. Acompanhar adultos em processos-projetos de si. In: **Portal do Envelhecimento. Espaço memória**, 2007. Disponível em: <<http://www.portaldoenvelhecimento.com.br/mediacao-biografica-acompanhar-adultos-em-processos-projetos-de-si/>>. Acesso em: jun. 2015.

PASSOS, Cármen Lúcia B.; OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anunciato; GAMA, Renata Pranstetter. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: ressignificando a aprendizagem da matemática. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v.18, n. 3, p. 327-339, set./dez. 2013.

PEREIRA, Carlos André Bogéa; NACARATO, Adair Mendes. A formação de formadores de professores que ensinam matemática: o caso de São Luís/MA. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 38., 2017, São Luís. **Anais...** São Luís/MA: UFMA; ANPEd, 2017. p. 1-17.

PEREIRA, Diego Carlos. Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 3, p. 741-756, set./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2454>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

ROSA, Fernanda Malinosky C. da; BARALDI, Ivete Maria. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática). **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 53, p. 936-954, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n53/1980-4415-bolema-29-53-0936.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SILVA, Diva Souza. Trajetórias de formação de professores em Matemática a distância: entre saberes, experiências e narrativas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 33., 2011, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: ANPEd, 2011. p. 1-18.

SILVA, Heloisa da. Integrando história oral e narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de matemática. **Revista Educação PUC-Campinas**, Campinas, SP, v.18, n. 3, p. 269-285, set./dez. 2013.

SILVA, Lilian Aragão da; PRADO, Airam da Silva; BARBOSA, Jonei Cerqueira. Narrativas de aulas de matemática: reificações de comunidades de prática. **Zetetiké**, FE/Unicamp; FEUFF, v. 24, n. 45, p. 93-107,

jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646531>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA, Maria do Carmo de. Escritas reflexivas de professores que ensinam Matemática enquanto desenvolvem produtos. **Zetetiké**, FE/Unicamp; FEUFF, v. 24, n. 45, p. 43-58, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646528>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e História Oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=809>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

TIZZO, Vinícius Sanches; FLUGGE, Flávia Cristina Gomes; SILVA, Heloisa da. Práticas possíveis com a História Oral na formação inicial de professores (de Matemática). **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 53, p. 887-908, dez. 2015.

VIEIRA, Gláucia Marcondes; GOMES, Maria Laura Magalhães. Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 257-273, out./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/34325/23922>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

XAVIER, Ana Claudia Molina Zaqueu; SILVA, Heloisa da. Produção e Análise de Narrativas Escritas ou Oraís: possibilidades na investigação sobre formação de professores de matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, UFMS, v. 8, número temático, p. 709-726, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1467>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Recebido em: 30.01.2019

Aprovado em: 30.03.2019

**Adair Mendes Nacarato** é Doutora em Educação pela FE/Unicamp. Professora da Universidade São Francisco. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Grupo de Pesquisa: Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). e-mail: [adamn@terra.com.br](mailto:adamn@terra.com.br)

Av. Senador Lacerda Franco, 360 – Centro. Itatiba/SP.  
CEP 13250-400. Telefone: (19)99733-2714

**Kátia Gabriela Moreira** é doutoranda e Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Educação da Universidade São Francisco. Grupo de Pesquisa: Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). e-mail: [ktiagabriela@hotmail.com](mailto:ktiagabriela@hotmail.com)

Av. Senador Lacerda Franco, 360 – Centro. Itatiba/SP.  
CEP 13250-400 Telefone: (11)971799154

**Iris Aparecida Custódio** é doutoranda e Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação Stricto Educação da Universidade São Francisco. Grupo de Pesquisa: Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem). e-mail: [irisapcustodio@gmail.com](mailto:irisapcustodio@gmail.com)

Av. Senador Lacerda Franco, 360 – Centro. Itatiba/SP.  
CEP 13250-400 Telefone: (11)94145-5741

## APÊNDICE 1

**Quadro 3** – Relação de trabalhos publicados no GT19 Educação Matemática e periódicos

Ano	Título	Autores
<b>GT19 EDUCAÇÃO MATEMÁTICA/ANPED</b>		
2011	Trajetórias de formação de professores em Matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas	Diva Souza Silva – UFU
2013	Tornando-se professora: narrativas sobre os processos de constituição da identidade docente de licenciandos em Matemática	Rosana Maria Martins - UFMT Simone Albuquerque da Rocha - UFMT
2015	Narrativas no estágio supervisionado em Matemática como uma possibilidade para discussão da profissão docente	Reginaldo Fernando Carneiro – UFJF
2017	A formação de formadores de professores que ensinam Matemática: o caso de São Luís/MA	Carlos André Bogéa Pereira – USF Adair Mendes Nacarato – USF
<b>BOLETIM DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - BOLEMA</b>		
2010	Análise Narrativa em Trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações	Fernando Guedes Cury – Unesp/Rio Claro
	A Formação Matemática das Professoras das Séries Iniciais: a escrita de si como prática de formação	Adair Mendes Nacarato - USF
2012	Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática	Maria Laura Magalhães Gomes - UFMG
2015	O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva	Fernanda Malinosky C. da Rosa – Unesp/Rio Claro Ivete Maria Baraldi – Unesp/Rio Claro
	Práticas Possíveis com a História Oral na Formação Inicial de Professores (de Matemática)	Vinícius Sanches Tizzo – Unesp/Rio Claro Flávia Cristina Gomes Flugge – Unesp/Rio Claro Heloisa da Silva – Unesp/Rio Claro

2018	Elementos de uma História de Formação Docente: as memórias de um professor de Matemática	Maria Laura Magalhães Gomes - UFMG
	Compreendendo a Formação Matemática de Futuros Pedagogos por meio de Narrativas	Rejane Siqueira Julio - Unifal Guilherme Henrique Gomes da Silva - Unifal
<b>REVISTA EDUCAÇÃO PUC CAMPINAS</b>		
2013	Narrativas autobiográficas produzidas por futuras professoras: representações sobre a Matemática escolar	Adair Mendes Nacarato - USF Maria da Conceição Passeggi - UFRN
	O professor-pesquisador diante da produção escrita dos alunos	Beatriz Silva D'Ambrosio - Miami University
	Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da Matemática	Cármem Lúcia Brancaglioni Passos - UFSCar Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira - UFSCar Renata Prenstteter Gama - UFSCar
	O processo de adesão de professoras dos anos iniciais ao uso de narrativas na formação docente em Matemática	Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid - PUCCampinas
	Integrando história oral e narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de Matemática	Heloisa da Silva - Unesp-Rio Claro
	O papel das narrativas na aprendizagem da docência: um enfoque no aspecto das interações humanas	José Antônio Araújo Andrade - UFLA
	Narrativas na investigação em história da educação Matemática	Luzia Aparecida de Souza - UFMS
<b>ZETETIKÉ – FE/UNICAMP</b>		
2011	A prática do saber e o saber da prática em Geometria: análise do movimento vivido por um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Denise Filomena Bagne Marquesin, - Fac.Anhanguera Adair Mendes Nacarato - USF
2012	A formação estatística e pedagógica do professor de Matemática	Admur Severino Pamplona - UFMT
2016	Escritas reflexivas de professores que ensinam Matemática enquanto desenvolvem produtos educacionais coletivamente	Maria do Carmo de Sousa - UFSCar
	Rede colaborativa de professores que ensinam Matemática: articulando ensino, pesquisa e extensão	Renata Prenstteter Gama - UFSCar Bárbara C. M. Sicardi Nakayama - UFSCar
	Narrativas de aulas de Matemática: reificações de comunidades de prática	Lilian Aragão da Silva - UFRB Airam da Silva Prado - UFBA Jonei Cerqueira Barbosa - UFBA
	Compartilhamento de práticas formativas em Matemática escolar por professoras alfabetizadoras	Regina Célia Grando - USF Adair Mendes Nacarato - USF
2017	Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas	Adair Mendes Nacarato - USF Andréia Maria Pereira de Oliveira - UFBA Déa Nunes Fernandes - IFMA
<b>PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - UFMS</b>		
2015	Produção e Análise de Narrativas Escritas ou Oraís: possibilidades na investigação sobre formação de professores de Matemática	Ana Claudia Molina Zaqueu Xavier - Unesp Rio Claro Heloisa Silva - Unesp Rio Claro

2015	Narrativas Autobiográficas e Pesquisa em História da Educação Matemática: notas metodológicas	Maria Laura Magalhães Gomes - UFMG
2015	As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática	Adair Mendes Nacarato - USF
2017	Uma Reflexão sobre o Uso da Escrita em Narrativa na Formação Inicial de Estudantes de Pedagogia para Ensinar Matemática	Adriana Ofretorio de Oliveira Martin Martinez - Unicamp Anna Regina Lanner de Moura - Unicamp
2017	Práticas de formação e de pesquisa do professor que ensina Matemática: uma construção narrativa	Adair Mendes Nacarato - USF
REVISTA ELETRÔNICA DE EDUCAÇÃO – REVEDUC - UFSCar		
2016	Problemas experienciados por professoras iniciantes em aulas de Matemática	Klinger Teodoro Ciriaco - UFMS Maria Raquel Miotto Morelatti - Unesp Presidente Prudente
2018	Processo de formação continuada: narrativas de professores bacharéis que atuam em cursos de licenciatura	Diego Carlos Pereira – Unesp Rio Claro
REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA - UNEB		
2017	Histórias de vida de professores que ensinam Matemática: um olhar sobre as pesquisas acadêmicas brasileiras produzidas na região Norte, de 2001 a 2012	Edileusa do Socorro Valente Belo - UFRR Roseli Araujo Barros - UEG Tadeu Oliver Gonçalves - UFPA Elizabeth Cardoso Gerhardt Manfredo – UFPA
EDUCAR EM REVISTA – UFPR		
2014	Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Gláucia Marcondes Vieira - UFMG Maria Laura Magalhães Gomes - UFMG

**Fonte:** Organizado pelas autoras.

## APÊNDICE 2

**Quadro 4** – Relação dos trabalhos publicados nos Anais Cipa – 2010-2018

Edição	Autores	Título do trabalho
IV CIPA/ 2010	ANGELIM, José Aurimar dos Santos	Meu caminhar pela vida: da infância ao mundo da Pesquisa em Educação Matemática
	ASSIS, Márcia Maria Alves de; GUTIERRE, Liliane dos Santos	Memória (auto)biográfica sobre o ensino de Matemática de monitoras da experiência das escolas radiofônicas do RN
	BARROS, Roseli Araújo; GONÇALVES, Tadeu Oliver	Narrativas docentes: a trajetória de quatro professoras de Matemática como docentes no ensino fundamental e médio
	CHAQUIAM, Miguel; MENDES, Iran Abreu	A Face acadêmica de Guilherme de La Penha
	FILHO, José P. Peixoto	O ensino da Matemática e o fracasso dos alunos: Insatisfações e conflitos nas histórias orais da vida de professores do ensino fundamental

IV CIPA/ 2010	GUARNICA, Vicente Marafioti	Para um mapeamento da formação de professores de Matemática no Brasil: considerações sobre a História Oral como método qualitativo de pesquisa que envolve oralidade, memória, temporalidade e narrativas
	JABLONSKI, Annanda Diléia	Expressões dos imaginários das crianças em aulas onde a Matemática mistura-se com a literatura infantil
	LAMONATO, Maiza; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni	Narrativas de formação: aprendizagens docentes a partir da exploração-investigação matemática em geometria
	MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade	Escrever sobre Matemática, que história é essa?
	MELO, José Ronaldo; FIORENTINI, Dario	Histórias de vida e práticas de formação docente de formadores de professores de Matemática
	NACARATO, Adair Mendes	Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de Matemática se constituem profissionalmente
	NAKAYAMA, Bárbara C. M. Sicardini; TINTI, Douglas da Silva; JANUÁRIO, Gilberto.	Percursos de formação e (auto)formação em Educação Matemática: tendências, desafios e perspectivas
	PASSOS, Carmem Lúcia Brancaglioni	Narrativas de professores e licenciandos de Matemática participantes em grupo de estudos
	PESSOA, Wilton Rabelo	Pesquisa (auto)biográfica em Educação em Ciências e Matemática
	RIPARDO, Ronaldo Barros	Por entre as letras e a Matemática: história de vida de um educador matemático letrado
	SILVA, Vicente Eudes Veras da	A função da análise retórica na (trans) formação da pessoa- professor na sala de aula de Matemática
	STAVIS, Jaqueline Cristiane; NACARATO, Adair Mendes	Iniciação à Matemática: o percurso histórico do material e sua contribuição para a prática docente na voz do seu idealizador
V CIPA/ 2012	CAPORALE, Silvia Maria Medeiros	Memorial de formação de uma futura professora de Matemática: composição de diversas vozes
	COSTA, Joacir Marques da; CARDÓZO, Lisliane dos Santos; HENZ, Celso Ilgo	Peregrinos de si: avaliação em narrativas de professores de Matemática.
	FILHO, José Pereira Peixoto; SOUZA, Geraldo de	A construção do conhecimento matemático e trajetórias de vida: diálogo entre as perspectivas filosóficas e pedagógicas de Paulo Freire com o pensamento pedagógico de Vigotski e Bakhtin
	GOMES, Adriana Aparecida Molina.	Os sentidos e o sentir na educação de jovens e adultos (EJA).
	GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver	Ideias, memórias e trajetórias de professores formadores de professores de Ciências e Matemática: necessidades e experiências formativas

V CIPA/ 2012	MANFREDO, Elizabeth Cardoso Gerhardt; GONÇALVES, Tadeu Oliver	Gênese da docência em professores formadores em Matemática.
	MARTINS, Rosana Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da	Intersubjetividade na constituição da identidade docente: os licenciandos de Matemática e as trilhas narradas nos memoriais de formação
	NACARATO, Adair Mendes	Trajetórias de professores de Matemática: resistências e desafios profissionais no início de carreira
	RIOS, Claudene Ferreira Mendes	O pedagogo e a compreensão de si enquanto professor de Matemática nos anos iniciais da educação básica: desafios e perspectivas
	PRANKE, Amanda; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo	Narrativas autobiográficas e autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de professores de Matemática
	ZAQUEU, Ana Cláudia Molina; SILVA, Heloisa da	Utilizando narrativas para a compreensão da ação de programas de formação de professores
VI CIPA/ 2014	ANGELIM, José Aurimar dos Santos; MATOS; Monica Gonçalves de	A importância da pesquisa narrativa na Proposição investigativa de doutorandos em educação Matemática
	BARBATO, Christiane Novo	A constituição da identidade docente de uma formadora de professores de Matemática: entre idealizações, mitos e (des)construções
	BARROS, Roseli Araujo	Narrativas de professoras de Matemática sobre a prática docente
	CAPORALE, Silvia Maria Medeiros	A escrita do memorial como prática de (auto) formação de futuros professores de Matemática
	COSTA; Francisca Vandilma	Matemática Grega e narrativa em formação docente
	D'AMBROSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin	Modos de uma professora de Matemática narrar as suas Ações de insubordinação criativa
	FLUGGE, Flávia Cristina Gomes	As narrativas como recurso pedagógico na formação inicial do professor dos anos iniciais em Matemática
	LOBATO, Maria José Silva	O bicho papão: a raiz do problema em Matemática
	LOPES; João Maria da Silva	
	MOURA, Jônata Ferreira de	Narrativas de vida de professores da educação infantil: as marcas da Matemática escola e suas práticas ao ensinarem Matemática
	NACARATO, Adair Mendes	Narrativas de vida de professores que ensinam Matemática: questões metodológicas
	PEREIRA, Carlos André Bogéa; SOARES, Waléria de Jesus Barbosa Soares	João Antonio Coqueiro: vestígios da história de vida na constituição de um matemático
	RIOS, Claudene Ferreira Mendes	(Auto)biografia e o ensino e a aprendizagem de Matemática: outras possibilidades para a formação do pedagogo

VI CIPA/ 2014	ROSA; Fernanda Malinosky Coelho da; BARALDI, Ivete Maria	Narrativas (auto)biográficas em um blog: a investigação da formação de professores (de Matemática) para a Educação Inclusiva
	ROSA, Fernanda Malinosky Coelho da; ZAQUEU, Ana claudia Molina	Histórias de vida: a escrita de professores De Matemática em duas pesquisas sobre formação
	SILVA, Heloisa da	Por que o sinal de mais embaixo do zero? Narrativas no estudo de estratégias de cálculo num curso de Licenciatura em Matemática
	SOUZA, Ana Paula Gestoso de; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni	Concepções de estudantes de pedagogia e de professores dos anos iniciais: narrativas de formação, ensino de Matemática, tecnologia digital
	TIZZO, Vinícius Sanches	Sobre potencialidades das narrativas na (e para a) formação de professores de Matemática
	ZAQUEU, Ana Claudia Molina; SILVA, Heloisa da	Narrativas (auto)biográficas e história oral: possibilidades e limitações em pesquisas da Educação Matemática
	ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de; ALVES, Lourimara Farias Barros; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver	Formação e docência de professores de Ciências e Matemática: narrativas do passado para práticas do presente e projeções futuras
VII CIPA/ 2016	ALVES; Lourimara Farias Barros; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver; ALBUQUERQUE, Jacirene Vasconcelos de	Formação e docência de professores de Ciências e Matemática: narrativas do passado para práticas do presente e projeções futuras
	ANGELIM, José Aurimar dos Santos; BELO, VALENTE, Edileusa do Socorro; MATOS, Monica Gonçalves de	Tadeu Oliver Gonçalves: traços impressos na formação de professores-pesquisadores de Matemática
	ARAÚJO, Maria José Lopes de	Relembrar é refazer-se: em busca de um objeto de pesquisa
	BARROS, Roseli Araujo; MATOS, Monica Gonçalves de	Memórias da escola: a figura do bom professor nos relatos narrativos de licenciandos em Matemática
	BELO, Edileusa do Socorro Valente; BARROS, Roseli Araujo	Epistemologia qualitativa e pesquisa narrativa: perspectivas (auto)biográficas para a formação de professores de Matemática
	BERNARDO, Renata	Jovens universitários, suas memórias escolares e as trajetórias de formação
	BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira	Narrativas de si e trajetórias de formação no grupo de discussão-reflexão: a professora Alexandra
	CAPORALE, Silvia Maria Medeiros	Escrever e compartilhar histórias de vida: uma prática de (auto)formação de futuros professores de Matemática
	FERREIRA, Maycon Douglas	Narrativas (auto)biográficas: reflexões sobre a formação inicial de professores de Matemática no âmbito do PIBID

VII CIPA/ 2016	KLEINE, Martha Regina Egéa	Formação do professor em serviço: desafios e dificuldades
	LUVISON, Cidinéia da Costa	Experiências narrativas com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental: um processo de pertença
	MONTEZUMA, Luci Fatima	Narrativas de professoras que ensinam Matemática nos anos iniciais – os desafios da profissão na educação Pública estadual paulista
	MOURA, Jónata Ferreira de	Trajatória de formação inicial de professoras da Educação Infantil: a Matemática escolar em evidência
	OLIVEIRA, Iara Leticia Leite de; CARVALHO, Rosana Areal de	Escrita de si e formação docente
	OLIVEIRA, Thais de	Aprendizagem e constituição profissional de uma professora de Matemática: um estudo de si
	PASSOS, Cármen Lúcia Brançaglion; NACARATO, Adair Mendes; SILVA, Heloisa da	Narrativas em Educação Matemática
	PEREIRA, Carlos André Bogéa; RODRIGUES, Margarida	Narrativas de formadoras de professores/as que ensinam Matemática em Portugal
	REINATO, Rosicler Aparecida de Oliveira	Narrativas de estudantes do ensino técnico profissional de nível médio do IFSULDEMINAS Campus Machado: um olhar sobre o ensino e o currículo de Matemática
	RIOS, Claudene Ferreira Mendes	O ensino de Matemática no estágio supervisionado do curso de Pedagogia: narrativas e reflexões
	SILVA, Américo Junior Nunes da; PASSOS, Cármen Lucia Brançaglion	O diário reflexivo do professor que ensinará Matemática nos anos iniciais: o que revelam sobre a formação inicial e sua futura prática profissional
	SILVA; Fabio Colins da; JÚNIOR Arthur Gonçalves Machado	“Na minha época, a alfabetização Matemática era assim...”
	SOARES, Waléria de Jesus Barbosa	José Augusto Corrêa: um literato entre o ensino de Língua Portuguesa e o ensino de Matemática
VIII CIPA/ 2018	ABREU, Maria das Graças dos Santos; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade	Os programas de formação na licenciatura em Matemática: perspectivas e contribuições
	ALMEIDA, Talita Carvalho Silva de; CABRAL, Clara Alice F	Um mergulho nas memórias: reflexões sobre a prática em aulas de Matemática
	ALVES, Lourimara Farias Barros; ALBUQUERQUE Jacirene Vasconcelos de; ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de	Narrativas auto(biográficas) de formação doutoral de professores de ciências e Matemática
	ARAÚJO, Maria José Lopes de; FRAIHA-MARTINS, France	Práticas docentes em Matemática: repercussões das experiências de vida e formação
	BARBOSA, Josane Geralda	Biografias de matemáticos ou professores de Matemática

VIII CIPA/ 2018	CABRAL, Clara Alice F; ALMEIDA, Talita Carvalho Silva de; DIAS, Josete Leal	Composições escritas em Matemática: análise em tarefas de aprendizagem e de avaliação
	COURA, Flávia Cristina Figueiredo; PASSOS, Carmen Lucia Brancaglioni	A pesquisa narrativa como forma de compreender experiências de desenvolvimento profissional de formadores de professores de Matemática que são investigadores da docência
	CUSTÓDIO, Iris Aparecida; CAPORALE, Silvia Maria Medeiros	Tecendo (re)significações para a escrita do memorial como prática formativa
	EVANGELISTA, Maria Tereza Fernandino	Experiências e trajetórias de formação de ex-alunos do COLUNI: sob o prisma da Matemática
	LINS, Ariane Cristine Lima; PEDROSA, Eliane Maria Pinto	Narrativas docentes sobre as contribuições de Paulo Freire na formação de professores de Matemática
	LUCAS, Gilmar Afonso de ROSITO, Margaréte May Berkenbrock	Narrativa autobiográfica do processo de formação: fragmentos da trajetória de um professor de Matemática
	MORAES, César Augusto do Prado; AZEVEDO, Adriana Barroso de	Reconfiguração dos significados dos adolescentes sobre o ensino de Matemática vivenciado com o uso das tecnologias digitais
	MOREIRA, Katia Gabriela	Narrativa de aula de Matemática de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental: uma reflexão na/da própria prática
	OLIVEIRA, Iara Leticia Leite de; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues	Trajetórias formativas e escrita de si: um olhar para as narrativas de professores de Matemática
	PAIXÃO, Cláudia Melo da; SAMPAIO, Tereza Verena Melo da Paixão	Na transversalidade da Matemática: a escuta compreensiva das narrativas como um dispositivo didático para compreender as limitações do sujeito no processo de ensino-aprendizagem
	PEREIRA, Fabio Soares; BARBOSA, Mauro Guterres	Constituindo-nos pesquisadores narrativos em Educação em Ciências e Matemáticas em ambientes <i>stricto sensu</i>
	RIBEIRO, Caroline de Paula; BOTELHO, Luiza Palmira Freitas; MIRANDA, Ana Paula Santiago; CARNEIRO, Reginaldo Fernando	Narrativas nas pesquisas em formação de professores na Educação Matemática: um estudo teórico
	RIOS, Claudene Ferreira Mendes	Narrativas como dispositivo de formação para pedagogos: reflexões sobre o aprender e o ensinar Matemática
	SANTOS, Camila Amorim Moura dos; SILVA, Enailma Simões Paixão Correia	Formação continuada de professores: narrativas de uma professora-cursista do projeto gerar na escola sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática com atividades de leitura, escrita e resolução de problemas para estudantes do 6º ano
	SANTOS, Patrícia Corrêa; LOPES, Celi Espasandin	As narrativas autobiográficas de Educadores matemáticos: desvelando ações de insubordinação criativa num processo de autoformação

VIII CIPA/ 2018	SCARLASSARI, Nathalia Tornsiello LOPES; Celi Espasandín	O trajeto profissional narrado por professores inseridos em um contexto de formação continuada
	SILVA, Américo Junior Nunes da; PASSOS, Carmen Lucia Brançaglion	Querido diário: o que revelam as narrativas sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) Matemática nos anos iniciais
	SILVA, Eliel Moraes da; FAGUNDES, Isabelle Pinheiro	Ensino da Matemática em pesquisas com o método autobiográfico: um levantamento bibliográfico
	SILVA, Marinéia dos Santos; SILVA, Heloisa da	Alguns movimentos (de entrada e circulação) das narrativas a partir dos grupos de pesquisa na Educação Matemática
	TOILLIER, Jean Sebastian	História oral e biografia: interlocuções possíveis em Educação Matemática

**Fonte:** Organizado pelas autoras.

# MATHEMATICS EDUCATOR TEACHER STORIES

■ SIGNE E. KASTBERG

Purdue University

■ ELIZABETH SUAZO-FLORES

Purdue University

■ SUE ELLEN RICHARDSON

Purdue University

## ABSTRACT

Teacher stories/autobiographies have been used by mathematics teacher educators (MTEs) to gain insight into prospective teachers' (PTs) experience with mathematics, yet stories of MTEs' motivation for and learning by engaging PTs in creating teacher stories is less understood. We fill this gap by narrating our experiences gaining insight into motivations for engaging PTs in creating teacher stories. Artifacts from our teaching practice, discussions of the work of Dewey and Rogers, and reflections were used to create themes that informed the plot line of each narrative. Findings focus on ways that teacher stories sustain PTs and MTEs by creating a living counter-narrative to the narrative of teacher evaluation MTEs and PTs live in the United States. We argue that MTEs' motivations for collecting PTs' teacher stories are informed by MTEs' life experiences and the development of MTEs' views of teaching and learning to teach.

**Keywords:** Prospective Teachers. Autobiography. Mathematics Teacher Educator.

## RESUMO

### HISTÓRIAS DE EDUCADORES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Histórias de professores/autobiografias têm sido usadas por educadores de professores de matemática para obter *insights* sobre a experiência dos futuros professores com a matemática. No entanto, as histórias de motivação e aprendizado de educadores de professores de matemática, envolvendo futuros professores na criação de histórias de professores, são menos compreendidas. Nós preenchemos essa lacuna narrando nossas experiências, obtendo "*insights*" sobre motivações para envolver futuros professores na criação de histórias de professores. Artefatos de nossa prática de ensino, discussões sobre o trabalho de Dewey e Rogers e reflexões foram usadas para criar

temas que informavam o enredo de cada narrativa. Os resultados concentram-se em maneiras pelas quais as histórias de professores sustentam os futuros professores e os educadores de professores de matemática, criando uma contranarrativa viva para a narrativa de avaliação desses docentes nos Estados Unidos. Argumentamos que as motivações dos educadores de professores de matemática para a coleta de histórias de futuros professores são informadas pelas experiências de vida desses educadores e pelo desenvolvimento das suas visões de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Futuros professores de matemática. Autobiografia. Educadores de professores de matemática.

## RESUMEN **HISTORIAS DE EDUCADORES DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS**

Las historias de profesores/autobiografías han sido usadas por educadores de profesores de matemáticas para obtener información sobre la experiencia de los futuros profesores con las matemáticas, sin embargo, las historias de motivación y aprendizaje de los educadores de profesores de matemáticas que involucra a futuros profesores en la creación de historias de profesores los profesores son menos comprendidos. Nosotros llenamos esa brecha narrando nuestras experiencias, obteniendo “insights” sobre motivaciones para involucrar a futuros profesores en la creación de historias de profesores. Los artefactos de nuestra práctica de enseñanza, discusiones sobre el trabajo de Dewey y Rogers y reflexiones se utilizaron para crear temas que informaban la trama de cada narrativa. Los resultados se concentran en maneras en que las historias de profesores sostienen a los futuros profesores y educadores de profesores de matemáticas creando una contra-narrativa viva para la narrativa de evaluación de ellos en los Estados Unidos. Argumentamos que las motivaciones de los educadores de profesores de matemáticas para la recolección de historias de futuros profesores son informadas por las experiencias de vida de esos educadores y por el desarrollo de las visiones de enseñanza y aprendizaje para enseñar de ellos.

**Palabras clave:** Futuros profesores de matemática. Autobiografía. Educadores de profesores de Matemáticas.

Mathematics teacher educators (MTEs) have used mathematics autobiographies/teacher stories to gain insight into teachers' experiences with mathematics and with teaching (DRAKE, 2006; MARSHALL & CHAO, 2018; SCHIFTER &

FOSNOT, 1993). Yet what motivates the MTEs collection of teacher stories and the impact of engaging PTs in teachers' stories is seldom reported. In this paper, we address this gap in the literature by sharing narratives of three

MTEs constructed to share findings from an analysis of the development and evolution of a teacher story assignment, feedback given to prospective teachers (PTs) on teacher stories, and recordings of conversations about writings from Dewey and Rogers. The narratives were constructed using a plot line informed by themes drawn from readings of and listening to the data. Findings focus on ways that teacher stories sustain PTs and MTEs by creating a living counter-narrative to the narrative of teacher evaluation MTEs and PTs live in the United States. We argue that MTEs' motivations for collecting PTs' teacher stories are informed MTEs' life experiences and the development of MTEs' views of teaching and learning to teach.

## Contexts for Autobiography/ Memory Work in Mathematics Teacher Education

Autobiography and memory work has a past, present, and future in mathematics teacher education. For each MTE, one's past, present, and future create a unique context that informs the sensory experience (written or recorded stories, images, verbal communications, spatial experiences, etcetera) of engaging with PTs' stories. To understand MTEs' experiences with autobiography, we share three contexts that inform our work: teacher stories in mathematics teacher education research literature, teacher stories as a way of knowing, and our contexts as MTEs.

## Context of Autobiography in Mathematics Teacher Education Literature

Teacher stories, or mathematics autobiographies, are often used as assignments in mathematics methods courses (e.g., LOPRESTO & DRAKE, 2005; MARSHALL & CHAO, 2017). In

these stories, teachers write about their experiences as learners of mathematics and episodes in their lives that brought them to the teaching profession. Teachers' memories of learning mathematics have been identified as informing their views of teaching mathematics (e.g., DRAKE, 2006; DRAKE & SHERIN, 2006; MEWBORN, 2000). This finding has led to the use of teacher stories as levers for change in emerging practice (de FREITAS, 2008; MARSHALL & CHAO, 2018). For example, Marshall and Chao describe the use of teacher stories as a way to build attention to learners and their experiences in mathematics methods courses. Such use of teacher stories in mathematics education has been associated with practices teachers use (DRAKE & SHERIN, 2006) and is one motivation for MTEs' use of teacher stories as levers for PTs' change. Yet we wonder if the use of stories might be motivated by other MTE desires to know and ways of knowing.

MTEs collect, read, and provide spaces for teachers to share stories, explore teachers' relationship with mathematics, and gather background information to make relevant curriculum for teachers (e.g., DRAKE, 2006; DRAKE & SHERIN, 2006; LOPRESTO & DRAKE, 2005; MARSHALL & CHAO, 2018). However, MTEs' reactions, insights and interpretations of these stories are in relation to their own teacher stories, experiences, and professional knowledge. Scholarly inquiry (LEE & MEWBORN, 2009) into MTEs' teaching practices has the potential to reveal ways that MTEs use teacher stories and develop their use in teaching about teaching (LOUGHRAN, 2004).

Analyzing teacher stories can provoke *awakening experiences* (CONNELLY & CLANDININ, 1994, 1995) for MTEs. The concept of *awakening* is aligned with Dewey's (1938) principle of continuity of experience and refers to "becoming aware of the possibility of seeing oneself and the world in new ways" (CONNELLY &

CLANDININ, 1995, p. 82). As MTEs interact with teachers, stories teachers tell resonate with MTEs' experiences and contribute to new understandings of their practice. In mathematics education, MTEs have narrated awakening experiences (NOLAN, 2010; TZUR, 2001). Mentoring a graduate student to teach a mathematics methods course, awakened Tzur (2001) to a need for conceptualizing his role as MTE as researcher and learner of his practice. While being the instructor of a new inquiry-based pedagogical approach mathematics content course, Nolan (2010) awakened to the risks of embracing ambiguity, uncertainty, and unpredictability as her PTs demanded to be taught and evaluated from a teacher-centered approach. These two MTEs awakened to a need to feel sustained by portraying themselves as learners of their practice.

## Teacher Stories as a Way of Knowing Based on Knowledge Landscapes

Teacher educators are typically positioned as orchestrators of opportunities to learn and PTs as the ones who learn from them. This mainstream discourse has its origins in the emphasis of technical rationality in education (SCHON, 1983). It is understood that, "knowing precedes doing; action is a consequence of knowing; the highest form of knowing is propositional" (DOYLE & CARTER, 2003, p. 133). Yet, teacher educators have acknowledged their struggles in keeping up with this imposed role (e.g., CLANDININ, 1995; Elbaz, 2014). One of the struggles comes from knowing that our PTs carry histories and will live stories, which will inform their ways of being in their future classrooms. At the same time, MTEs understand that PTs will have to find ways to operate in the school system and local community that enable them to feel sustained in their work.

PTs' knowledge for living and teaching includes propositional knowledge but moves beyond that to include experiential knowledge. As radical constructivist teacher educators (D'AMBROSIO & KASTBERG, 2012), we acknowledge that we will never know our PTs' histories and cannot teach propositional knowledge that will be sufficient to support PTs' to learn what they need to know to be successful in their future classrooms. Additionally, in our search to be supportive of our PTs, we have come to conceive PTs' teaching stories as a method (CLANDININ & CONNELLY, 1994) that allows us to know about them in relation to us. Through PTs' stories, we can learn about their practical knowledge (ELBAZ, 1981), which at the same time helps us to understand their journeys as becoming teachers (DOYLE & CARTER, 2003).

We conceive the study of education as the exploration of people's experiences (DEWEY, 1938). Writing and reading stories are a way of knowing about someone's experiences. Stories are descriptions of events in chronological ways with characters and contexts that convey a message (CARTER, 1993). Stories are essential for us. Stories provide us with information that is not possible to know from statistical measures or propositional statements. For instance, through stories we know about people's thinking, feelings, hopes, and fears of events. In other words, through stories, we learn about people's ways of knowing. Our stories begin with our contexts.

## Our Contexts and Teacher Stories

In this section, we share the authors' context for autobiography in mathematics teacher education. In particular, each story briefly describes the role of the author as she positioned herself to learn about autobiography in mathematics teacher education. Each of the stories happened in the same time, but not the

same space. In particular the three of us were all teacher educators (Signe was a professor, while Elizabeth and Sue Ellen were graduate students) working at the same university from 2016-2018. We acknowledge that teacher education in the United States during this time period was informed by teacher accreditation systems. Assessment systems for teacher education program improvement were in place, but dynamic. Teacher educators were charged with contributing rubrics and assignments that served to support PTs' development of insight into teaching and learning, but also to assess PTs' development against defined criteria for that development.

### Signe

Using autobiographies in a university mathematics course, helped me gain insight into my students' feelings about mathematics and doing mathematics. I learned to work with PTs to unpack the emotional load of learning what society has come to accept doing mathematics in school looks like and means. PTs accepted common binaries of society as they described being good or bad at mathematics and either liking it or hating the subject. These stories often positioned PTs as receivers of approaches to teaching mathematics as arrogant, playful, or frightening. When I began teaching about teaching (Loughran, 2004) in mathematics methods courses, I no longer saw the value in autobiographies. I reasoned that mathematics histories impacted learning about mathematics, rather than learning about teaching. I dropped autobiographies until our reading group (Elizabeth and Sue Ellen) began to ponder the sense of past, present, and future that might be informing PTs' lesson planning and teaching. Sue Ellen and Elizabeth designed the teacher story assignment that I included in the first week of activity in mathematics methods.

### Elizabeth

The fall of 2016, I was working on my dissertation proposal and Signe invited me to work with her in her methods course for prospective elementary mathematics teachers. This was the first time I was a teaching assistant (TA) for Signe and I was excited to have some experience with PTs in the U.S. Around the same time Sue Ellen, Signe, and I were doing some readings together (i.e., CLANDININ & CONNELLY, 1994; CLANDININ & CONNELLY, 2000; DEWEY, 1938; ELBAZ, 1981). I particularly remember reading Clandinin and Connelly's (1994) experiential method chapter. I borrowed it from the library, scanned it, and shared Sue Ellen and Signe. One method that caught my attention was the lifeline or annal. Clandinin and Connelly (1994) described the lifeline as a reflection tool that researchers can create to engage with participants. You describe moments of episodes of your life that are relevant and, if it is possible, you complement these moments with artifacts such as pictures of those moments. Signe invited me to try this in her classroom. That was my first assignment as a TA. In the summer of 2016, Sue Ellen and I worked on designing what we called the teacher story assignment.

Although I was excited to use this "method to collect data" for my dissertation study, I ended up more excited about the possibility of implementing it with the PTs. I remember that sharing our teacher stories was a special moment. We told stories of ourselves as daughters, learners, and teachers. It was a moment to be with each other, of knowing, and feeling.

### Sue Ellen

Signe wants to use the annal in the elementary methods class. Can be extrapolated into the future. PSTs make posters to introduce themselves to the students, but Signe thinks this annal idea would be even better. (Sue Ellen's

note from CLANDININ & CONNELLY; 1994, p. 420; MARCH 23, 2016)

We initially were thinking about the PTs using the stories as a way to introduce themselves to the children in their field experience classrooms. In some early childhood schools, the teachers post biographical information in a prominent location so families can begin to know them. Additionally, the epistemology theories that resonate for me are grounded in experience and often in stories. I was inspired by the idea of making second-order models of learners when learning about radical constructivism (VON GLASERSFELD, 1995). Reading my students' stories of their experiences learning mathematics had the potential to fill in more of the model I made of each learner in my class and to formalize the anecdotal work I had done for years. But mostly, I have found that I story myself in order to make meaning of my experiences, and I collect others' stories as we make meaning together. Through this assignment, I hoped to provide an opportunity for my students to gain insight from their past and present mathematical learning and teaching experiences to build on as they prepared to become teachers. I have used the assignment since Elizabeth and I created it in the summer of 2016 and continue to learn about what my students can tell me through, and can learn from, their stories.

## Methodology and Methods

In this section we begin with a discussion of our view of self-study methodology. We then turn to methods we used in the study including the use of critical friendship in a book study, data analysis, and how we represent our findings.

## Self-Study Methodology

Self-study in relation to teaching and teacher education practices has emerged from the

work of teachers and teacher educators themselves. That is, that their attempts to better understand the problematic worlds of teaching and learning have led to an increasing focus on their work so that researching their practice better informs them about their teaching and enhances their students' learning. (LOUGHRAN, 2007, p. 9)

We use self-study methodology, developed to explore and communicate about "teaching about teaching" (LOUGHRAN, 2004) to investigate our motivations for and insights from the use of teacher stories as an MTE practice. Drawing from Samaras and Freese (2009), we characterize self-study using the terms openness, collaboration, and reframing. We understand the use of openness on two levels, ways in which we make our practices open to each other during our discussions of teaching and ways in which we make our practices open to readers in sharing our findings. Collaboration for us involves engaging in the discussion of our practices. Beyond collaboration as a mechanism for sharing our practice, our discussions also become data for our self-study (LABOSKEY, 2004). These discussions result in reframings of our understandings of our practice and reframings of the questions we ask about our practices. The result of our analysis of artefacts from our teaching and our discussions are then represented to first and foremost inform and improve our practices, but further to add to conversations about teacher stories in the mathematics teacher education literature (VANASSCHE & KELCHTERMANS, 2015).

## Context: Critical friends and book study

Schuck and Russell (2005) describe the essential need for critical friendship in self-study. "A critical friend is a significant part of a self-study. Both practitioner and critical friend should

support and challenge each other to ensure that relevant perspectives are brought to bear on the self-study” (p. 120). Our exploration of motivations for our use of teacher stories involved two sorts of critical friendship: attention to supporting and challenging perspectives we each raised and challenges to our perspectives raised by the writings of Dewey and Rogers. While the three of us were involved in teacher education in the same academic context, our relationship as critical friends varied dynamically. Sue Ellen and Signe had known each other for many years and across institutional contexts. We had worked together in two different universities, but in similar relationships. Signe played an administrative role in both contexts. This description does not convey all the feelings involved in the relationship Sue Ellen and Signe had. They had worked together discussing teaching practice and family experiences in ways that encouraged the growth of a caring friendship. Elizabeth joined the group as a result of her enrollment in a PhD program. She and Sue Ellen developed a relationship as fellow graduate students. In 2016 Sue Ellen and Elizabeth worked as teaching assistants (Sue Ellen teaching a section of mathematics methods and Elizabeth working with Signe in her section) for mathematics methods that Signe coordinated. Based on our discussions and shared curiosity about narrative inquiry, we began discussing various books (i.e., CLANDININ & CONNELLY, 1994; CLANDININ & CONNELLY, 2000; DEWEY, 1938; ELBAZ, 1981) to build our background in narrative inquiry and to gain insight into our practices. While we were studying Dewey the idea of teacher stories emerged in planning for the Fall 2016 sections of mathematics methods. Initially we were unaware of the role of our book studies in our development of the teacher story activity. As we began exploring our motivations for including teacher stories in our practice, we came to view our

book study of Dewey (1938) and Rogers (1961) in the context of critical friendship.

Critical friendship, while typically engaged in by living and corresponding colleagues, may involve “distant” more knowledgeable others (STOLLE, FRAMBAUGH-KRITZER, FEESE, & PERSSON, 2018) such as authors of articles or books. Dewey and Rogers served as provocateurs. During each meeting, we shared passages from the readings that confused or inspired us. We then discussed meanings of the readings in the context of our lives and work. We focused in on experience, told stories from our experience that we hoped would illuminate our understanding of the reading, and discussed the role of the MTE from the position of the Dewey and Rogers.

### Dewey as a more knowledgeable other

Although 21<sup>st</sup> century educators seem to know that experience influences learning outcomes, how to make sense of the complexity of experience and how to support a development of experience to encourage the construction of a practice from experience (MUMBY & RUSSELL, 1994) was unclear to us. Our reading of Dewey’s (1938) “Experience and Education,” helped us probe our stances on the role of experience in our MTE practices. Dewey’s principles of experience, continuity and interaction, captured our attention. We wrestled with the notion of the continuity of experience. We assumed that PTs’ past experiences have implications for their present and future, but also that experiences PTs have in mathematics methods have this same quality. The notion of creating experiences with PTs was the focus of many discussions. We wrestled with our perspectives of ourselves as MTEs and our students as humans and PTs.

For example,

As I [Elizabeth] read Dewey, I resonated with his ideas about education. Before reading Dewey, I did not have a language to describe people's unique ways of being. I wondered why two people with the same educational background might have different teaching practices. Dewey provided me the language to talk about the relevance of experience in education.

If a person decides to become a teacher, [...] when he executes his intention, he thereby necessarily determines to some extent the environment in which he will act in the future. He has rendered himself more sensitive and responsive to certain conditions, and relatively immune to those things about him that would have stimuli if he had made another choice (DEWEY, 1938, p. 37).

Dewey's description made me aware of the role of our histories in our teaching. In my teaching, I would prioritize certain things because of what I lived before. Reading this brought me to understand that our lived experiences are not just part of our memories, but they become sources of the decisions we made, and the things we decide to focus on.

Accompanying the continuity of experience was the idea that all experience involves interacting with objects and people. Such interactions in mathematics teacher education can be informed by structures set by the MTE. We had little difficulty thinking in terms of activities we set for prospective mathematics teachers, but we wondered how the PTs' experiences were a source of insight in our design of such activities. Whether we consciously constructed the activities with insight into PTs' experiences with teaching and learning mathematics or not, we understood that "every experience lives on in future experiences" (DEWEY, 1938, p. 27). Our understanding of this principle of the continuity of experience made our desire to understand the experiences of PTs and to build experiences that had the potential to contribute to future activity and insight upon reflection became central in our work as MTEs.

## Rogers as a more knowledgeable other

In our reading of Rogers, we focused on the notion of congruence and the danger to relationships when evaluation is part of the context for the relationship. While Rogers work is situated in psychotherapy and focused on client-centered therapy, he described characteristics of relationships in general that support "growth, enhancement, openness, and development of individuals" (p. 339). Here we use Rogers' ideas of process and evaluation, as we came to understand them through conversations, to inform our view of "relational practice" (GROSSMAN et al., 2009) and ourselves as relational practitioners.

Rogers' description of interpersonal relationships was crafted from the perspective of a psychotherapist to inform "psychological growth" (p. 339). We take up Rogers ideas and make sense of them in mathematics teacher education rather than in psychotherapy. We view the characteristics of relationship Rogers describes as central to all relationships. Rogers described congruence as a characteristic of the relationship and from the perspective of the teacher when the teacher "is genuine and without 'front' or façade, openly being the feelings and attitudes which at that moment are flowing in him" (p. 61). Wrestling with how to be genuine with our PTs in the domain of institutional structures that include teacher and student evaluation, became a focus of our conversations. The evaluative environment of our institutional context made us wonder how we could be authentic with the PT and communicate the second characteristics of a relationship as "unconditional positive regard" (p. 62). Such a regard seemed quite impossible to us even as we wanted to have this experience of "positive feeling without reservations, without evaluations" (p. 62). As we continued to turn over and over feelings we had for PTs and our-

selves in various stories of our work with them, we considered how we took up empathy and how we had “empathic understanding” (p. 62). This kind of understanding is free of judgement and includes an understanding of “how it feels and seems to be me” (p. 62).

## Identification and Analysis of Our Field Texts

Our field texts, or data, were reconstructions of three different sources: classroom artifacts, book discussions, and conferences proposals. Classroom artifacts were our syllabus, drafts of the teacher stories assignment, memories of class discussions, and selected feedback provided to our PTs. In addition, we compiled audio recordings of our conversations from reading Rogers’ and Dewey’s books, and our own journaling, or memories of our reflections from the readings. Lastly, drafts of conferences proposals and memories of our presentations are part of our field texts. The writing of such proposals brought us to new ways of knowing.

Our journey passing from field to research texts was characterized by the re-writing and re-living of our experiences with the teacher story assignment in light of our book discussions and insights drawn from revisiting the artifacts. Each of us took a different journey where we assigned personal meanings (POLKINGHORNE, 2007) to our past and current experiences, which at the same time brought us to re-envision our role as MTEs. We described these new ways of knowing ourselves, and their relationship to our practice as MTEs, with phrases that resonated with us and informed the plot of our research texts (Polkinghorne, 1995).

## Findings: Teacher Stories as Touchstones for MTEs’ Learning

The findings from our self-study are repre-

sented as three teacher stories. In these stories, we explore our ourselves and the way PTs’ stories taught and changed us. The analysis of our field texts brought us to know ourselves, and our motivations for asking our PTs to write their teacher stories. By writing our own teacher stories, we represent ourselves to us, and to each other, in a way that communicates our humanistic ways of knowing (SCHON, 1983).

## Signe: Being Seen and Seeing

I was always the loud girl. You know the one. You can hear her on the train, plane, or even walking down the street. Second hand talk, loud and proud, having a conversation and not afraid to show it. My father was always trying to get me to be quiet. “You’re too loud! Turn it down.” Then something happened. I’m not really sure what or when, but by the end of high school I was the shy girl. Trying to be invisible and blend in. Sitting on the side, in the back, anywhere not to be noticed. Being invisible is hard to accomplish when you are the teacher. Student eyes find you and they giggle a little or look away. I assumed it was about me.

Sue Ellen and Elizabeth were graduate teaching assistants. We worked together teaching mathematics methods for elementary teachers in the Fall of 2016. I had known Sue Ellen for quite a long time at that point. She reminded me of my mother. We chatted together about things I never shared with anyone else. She asked me about my life and my children. Elizabeth was newer in my life. We had worked together in professional development and I had seen her talk with teachers. I saw her accept the teachers’ ideas and work inside the boundaries of those ideas. She made suggestions about sources teachers might want to use, but only after listening to the teachers share their goals. When we decided to do teacher stories as a class assignment, Sue El-

len and Elizabeth created the assignment. I just brainstormed with them about what should be included. Our goal was to gain insight into the PTs' lived experiences with mathematics. We planned to use the stories the PTs' told to situate teaching as a complex set of activities. We reasoned that the PTs' needed to understand that learners responded to mathematics activities in the same or different ways than the PTs had. In short, we planned to use the teacher's stories as levers to promote particular views of mathematics teaching and learning.

Sue Ellen, Elizabeth, and I continued to discuss our teaching and our use of teacher stories. I did not think about the assignment during Spring 2017, but instead wrote about myself and how I was seen.

I see and feel my life as an aging mother and wife in white middle-class America as devalued by systems of political rhetoric. My life as an academic feels more legitimate to me than my identity as a woman. As I develop my identity as a professor, I see my voice as my tool of action in society (KASTBERG, 2017).

I was not conscious of any connection between my writing in 2017 and my experience as a high school girl. These selves stood separately in time. Sue Ellen, Elizabeth, and I continue our book studies across 2017, gaining insight into the importance of experience. We continued to think about how to use PTs' experiences in our teaching. We wondered what the PTs' stories were telling us and how we might build on them. Elizabeth suggested that we could present our questions about the use of PTs' experiences at a conference. Sue Ellen, Elizabeth and I traveled to New York City for the conference on my birthday in 2018. My friends surprised me with a celebration at breakfast on the day of our presentation. The hotel dining room was small with other diners enjoying bagels. Elizabeth made a cake and even found a way to get a lit candle on top. I felt visible, important,

and optimistic about the day. I looked forward to our presentation. This was quite uncharacteristic of me. I was typically nervous and worried about what audience members might say or ask. When the time came for our session, we worked as we had planned, asking audience members to break into pairs and discuss a series of question. Elizabeth was my partner. I recall her asking me why I use teacher stories. I did not know the answer. Yet I began talking and as I responded, I became aware of a deep need in me. I began to cry. I was the presenter. Elizabeth helped me through the end of the presentation. I turned my words over and over to find meanings, but none were obvious to me then. I told Elizabeth, "I want my students to know they are seen." I did not know why the tears came, only that the words drew them out of me.

About the same time Elizabeth, Sue Ellen, and I were reading Carl Rogers. We discussed how Rogers' ideas had meaning in our experiences as women and teachers. I was anxious to read his ideas about teaching and began discussing it with the group in May (22<sup>nd</sup>, 2018) before the chapter reading was due. I asked Sue Ellen to predict what Rogers might plan as he prepared for a class. Sue Ellen shared her insights about Rogers as setting up the environment. I laughed as I thought aloud about the sort of teaching Rogers had described.

*Signe: Can you imagine?*

*Sue Ellen: Doing that?*

*Signe: So we go in the first day and say, "So what do you guys want to learn? You guys need to work on that. Let's work on that. Let me know when you have something or if you need some resources, just ask me for them."*

*Sue Ellen: laughs*

*Signe: (goes on talking like the teacher) "Okay how far have you gotten on your activities that you want to do this semester? Are there any*

*resources you want me to get for you? I'll be here. You should work together to come up with something."*

*Sue Ellen: Well he sets a background. He set like, I don't know I haven't read the chapter.*

*Signe: I was just wondering, so when I am thinking about how he would teach a class, I imagine some students being very unhappy.*

*Sue Ellen: Because he doesn't have any structure and he doesn't...?*

*Signe: Yeah. He would teach like I would "hypothetically" teach, except I would have to have some activities. I'm sorry I just have to. But the activities would always be informed by the students.... (51:43-53:02)*

In this excerpt from our discussion, I see myself playing with the idea that I might teach like Rogers or like me, using the sort of approach Rogers describes. I wondered how the students would see me. Could they see me through my activities? In this conversation Dewey's notion of experience, the PT's experience, was central. I saw my experience as a teacher becoming invisible. Did I need to fade to the back of the class?

The fall came and my class was small. Very small, only ten PTs. With such a small class, I felt I had the best chance to know the PTs as people. Each week Sue Ellen and I talked about our PTs and how their stories informed our thinking. I tried to find ways to see PTs developing views of mathematics teaching and learning. We discussed ways PTs reached out to us or the way we offered our experience to them. Sue Ellen again pointed to our offering of resources as a way we were showing empathy and creating a sense of congruence, as described by Rogers. One pair of PTs captured my attention with a series of lessons that sought to teach children how to use the number line as a tool in subtraction. I offered resources as Sue Ellen and I had discussed. After each les-

son, I inquired into observations the PTs had made about the children and their actions. During one such inquiry, the PTs' words raised a question for me about how the children were coordinating the counting sequence with one unit jumps on the number line. I asked the PTs what they thought. For me it was an open question. What part of the jump was coordinated with the utterance of the number word? Later that week, I received an email from one PT asking for resources discussing the use of models in learning mathematics. I was anxious to share this with Sue Ellen, but we did not have a scheduled meeting. A week later, when I read the PT's analysis of her teaching, none of the resources I had sent were referenced. The course was ending. Unexpectedly, the other PT in the pair asked to meet me for coffee. It was during this conversation that I learned about this second PT's impressions of my question about coordination. She had become even more curious about the ways the children coordinated their counts and jumps and had explored these ideas in her paper, without the use of new references from me. When Sue Ellen and I finally met, I was bursting to share these two experiences. I wondered if offering resources has any effect on the PTs. Before the experience with these two PTs, I had assumed that when a PT asks for resources, they are seeing my value and reaching out. Being asked for resources seemed to signal a valuing of me, that my offering of resources did not. Yet as I thought about the two PTs, I had begun to wonder. Sue Ellen drew me back to Rogers and the offer of resources as the PTs complete their own inquiry. I began to make sense of ways I was seen by the PTs. It seemed to me I was seen in different ways by these two PTs as a resource for materials and articles, but also as a collaborator in the exploration of ideas. I could find resources, but also serve as a resource for reflection. I saw myself in support of

both PTs. Each drew from me what they needed. Each needed me differently. Each PT was different, as they had tried to tell me through their stories.

I still don't know how I became invisible. I can hypothesize about the reasons and the ways, but I'm not sure they matter as I work to build relationships with PTs. How am I seen? Can I see myself? How do I see myself? These are the questions I wrestle with as I listen to teacher stories and live the experience of being a resource and coming into view.

### Elizabeth: A Way To Teach

When I was doing my student teaching in Chile, I was asked to teach an afterschool mathematics class. I recall teaching geometric transformations, such as rotations and translations, to a class of mostly male students. One day, I was called to the principal's office. The school corporation had sent a visitor for the day, a psychologist. The principal introduced me, and the psychologist and I started talking around a table that was relatively far from the principal's desk, but still in the same room. As I write this, it amazes me that I did not care about the principal being next to us. The psychologist started asking me about the students from my class. He said something like, "do you know that these are misbehaved students?" I responded "No, I did not know that. They seem like normal students to me, I have not had any problem with them." Then, the psychologist described my teaching. He referred to an artist who sculpted a statue from a rock and treated the statue as a human to the point that the statue became a human. He said to me, "You treat these students as good students, and they seem to respond as such." At that time, I thought, "Isn't that what a teacher is supposed to do with her students?" The psychologist's comment made me feel uneasy. I felt proud of

myself for my approach with the students, but something did not feel right. The psychologist did not know me. He could have said that to anybody. I was also in the principal's office. Would the psychologist say something different to me in front of the principal? Was he secretly evaluating me? I return to this memory often as I think it has influenced my way of being with students.

My view of education has changed over time as a result of reflecting on its role and how teacher education could look. I thought that *teachers had the responsibility to teach students*, creating spaces for students to learn mathematics. My memories of methods courses were doing some teaching that was later discussed with classmates or the methods instructor. I learned about different planning templates and types of assessments. Yet, I did not feel that I was getting what I needed, *a way to be a teacher*. The only person who told me how I was as a teacher was that psychologist, and that did not feel right to me.

Later, I thought that knowing more mathematics was key to be a good mathematics teacher. This was one of the reasons I pursued a master's degree in pure mathematics. I thought that by learning more mathematics, I would have a broader perspective, which would help me to create learning spaces for my students. Far ahead, I wanted to learn about research in mathematics education and I came to the U.S. to pursue a doctorate. I thought that I was going to solve the problem of education by learning how to do educational research. *I thought there was a way to teach* that I could only get from academic training. Yet, while learning about research in mathematics education, I became aware of the role of teachers' lives in schools and in their teaching. This brought me to think that tasks were a way to teach. Once again, I learned that tasks by themselves were not enough, that teach-

ers' roles and personalities were important elements. In the middle of my exposure to the U.S. educational system and to research, my memories of my teachers, and myself teaching back in Chile, reminded me of the importance of teachers' practical ways of knowing in classrooms. This was a counterbalance to the narrative I had been exposed to. It was not until I was Signe's TA in her methods course, listening to her PTs' experiences, that I started thinking about methods courses in a different way. My past self as a PT resonated with the 2016 PTs' stories and complaints. PTs perceived a huge dissonance between their academic work at the university and their teaching practice in schools. PTs wanted to know many things and not knowing made them feel overwhelmed. I resonated with their feelings. That is how I felt when I was taking my last methods course and even after knowing more mathematics. I thought I was going to be taught *how to teach* and be with my students. I thought I was going to learn this through my teacher preparation and mathematics preparation programs. And, there I was, in front of American PTs, with multiple educational certificates, still not knowing *how to teach* them to be teachers.

When I was a student teacher, I was not thinking, "Oh these students behave badly, so that I am going to treat them as good students." I do not remember someone in my teaching preparation program telling me to do that either. That past self was just being with the students and loving being with them. Preparing my teacher story for PTs brought up my memories as a person and teacher. I have been a caring teacher and person. I care for my parents and relatives. I think caring is my essence as a person. I always want to help, make others feel good, and promote those ways of being in others. If I start thinking about why I am this way, I could identify many reasons, but I am not certain of a reason. I remember my father

donating school supplies to a neighbor, even when we did not have much for ourselves. I remember my primary school teacher parking her Citroën car in front of our home to bring clothing for me. I loved wearing a white blouse with big flaps she gave me. I remember my grandmother giving us fresh vegetables and fruits from her garden every summer. I grew up experiencing people's caring toward me and to others. There is also a part of myself that is brave and always ready to defend others. I remember myself as a teenager defending people from, what I considered, injustices. I went to talk to my father's boss because he did not fulfill a promise he made to my father. I remember defending my aunt-in-law from my uncle's aggressive reactions towards her. I remember going to rescue my brother's bike from neighbors that stole it. All those experiences might have brought me to be who I am as a person and teacher. Yet, when I am teaching, I am not thinking about them and their impact on my way of being in the classroom. Moreover, I could not see the connection between my way of being as a person and my way of being as a teacher. I saw teaching as a mostly academic activity, (i.e., using different pedagogies, assessments and planning methods, and ways of communicating with students). This way of envisioning teaching was not connected to who I was as a person (e.g., being a caring person). I did not even want to talk about it because it was too personal, not academic.

Reading Dewey, I learned that paying attention to experience was important, but I did not really know how to use that knowledge in practice. Reading Rogers, I learned that people are not necessarily aware of the role of their experiences in their ways of being and this slows their process of becoming a full person. "The incongruence between experience and awareness is vividly experienced as it disappears into congruence" (ROGERS, 1961,

p. 148). Reading Rogers, I reflected on how we become mature and learn to hide our feelings and live according to external evaluations. People do things because of tradition, anticipating evaluation from others, or lack of authenticity with their feelings. Many times, this starts by oppressing feelings. Discussing Rogers and writing my reflections about it, I learned that I was seeking external validation for my teaching and I thought I was going to find it by getting academic training. Yet, this felt incongruent with the way I knew teaching by heart (NOLAN, 2007). I realized that I had two contradictory teaching images. I was a caring teacher and believed in my students no matter what. Yet, I valued academic knowledge and wanted to be *taught a way to be a teacher*, some kind of recipe given to me by an academic institution. I studied, studied, and came to understand that when we refer to the field of teacher education, there is no recipe or a way to teach. Even experienced people in academia have recognized feeling uncomfortable when positioned as the deliverers and evaluators of propositional knowledge in PTs (e.g., CLANDININ, 1995; ELBAZ, 2014).

When the 2016 PTs expressed their concerns before going into the field for the first time, their stories resonated with me. I responded with care and was with them in their moments of concern. I did not think about not being academic or rejecting their concerns. I embraced them and started supporting them in their search for help. Yet, I did not see my actions as part of being an MTE. My discussions with Signe and Sue Ellen awakened me to the way in which the educational system brought me to think that there was a way to teach and that I was going to learn it from academic institutions. Like my own past self, the 2016 PTs wanted to be taught a way to teach. Now I see my role of MTE as being with PTs in their process of becoming, acknowledging that we, the instructors, do not have to have all the answers

for their questions or concerns. I understood that my role was to provide spaces for PTs to explore their teaching interests that now I envision as rooted in their lived experiences.

Writing a teacher story is a process of re-living and re-telling our experiences, as I did in this writing. Re-writing and re-telling are what took me into the congruence path that Rogers (1961) described. It is the space to re-consider the meaning of our experiences with our ways of being. Writing our teacher story is an internal exploration into our personal practical knowledge (ELBAZ, 1981). My role as an MTE includes creating spaces for writing, reading, and sharing teacher stories as a way to be with my students, and acknowledging them, no matter their state of life or academic knowledge. It is also my opportunity to show my care for them, which made me feel sustained.

### Sue Ellen: Seeking Permission

Growing up, having permission was important in my family, asking after every meal, “May I please be excused from the table?” The first time I co-taught early childhood math methods, my understanding of learning theory required that students construct their own understanding, which did not give me permission to help a student struggling with a fraction problem, making everyone in the room miserable. Following is a story of the evolution of my seeking permission.

I have known Signe a long time. She has been a mentor to me throughout my doctoral studies, and I have looked to her for guidance throughout our relationship and time together, sometimes asking her directly and other times imagining what she might do in a situation. Elizabeth joined the program after me. We worked together on a project with other graduate students and found some resonance in our ways of knowing. The three of us later

found that we shared curiosity about the role of experience in research and in teaching and learning, which led us to read Dewey's *Experience and Education* (1938/1998) together.

There was one passage in the book that I marked. In my development as an early childhood teacher, I learned to take the child's lead, which fit well with the constructivism learning theory from my later doctoral program. With my elementary mathematics methods students, in addition to not answering questions directly, this meant that I often did not feel permission to provide resources unless they asked. I started making connections in my work when Signe, Elizabeth, and I began discussing Dewey's (1938/1998) ideas. I connected my understanding of the early childhood learning environment described as the "third teacher" (informed by Reggio Emilia theory) (Edwards, Gandini, & Forman, 1998), reading about Rogers (1961) setting the learning environment, and a quote from Dewey that could have been written about me. My work with these readings finally began to give me the permission to trust that my role is to provide something for my students, because I have more experience. Dewey stated:

*I have heard of cases in which children are surrounded with objects and materials and then left entirely to themselves, the teacher being loathe to suggest even what might be done with the materials lest freedom be infringed upon [this was totally about me]. Why, then, even supply materials, since they are a source of some suggestion or other? But what is more important is that the suggestion upon which pupils act must in any case come from somewhere. It is impossible to understand why a suggestion from one who has a larger experience and a wider horizon should not be at least as valid as a suggestion arising from some or less accidental source (1938/1998, p. 84).*

With permission given by Dewey, I began finding resources for my students to help them

plan mathematics lessons and to make sense of children's actions and work during their teaching. My student, M, sent her lesson as required, and I gave her the following feedback:

*Hi M,*

*Your lesson looks good. The last box is empty on your plan. What are you thinking you would like to hear from your students?*

*I didn't find a lot of information about multiplicative comparison, except for the 2 short documents that are attached. The way your lesson is structured, it looks like the children will only do one problem. This is fine. Do you have manipulatives for them to use, or will you encourage them to draw? I found an interesting problem about the amount of allowance two boys received, one was additive and one was multiplicative. There was a drawing that showed how the amounts increased over time, and it looked so interesting, especially since your goal is for the children to think about the difference between additive and multiplicative comparison.*

*OR you can use your original problem! It's fine. I was just trying to find a way to do additive comparison and multiplicative comparison in the same problem.*

*Sue Ellen*

She thanked me for the feedback and incorporated it into her lesson. I was excited to see M teach the lesson. She was also excited as she began teaching, but as she proceeded through her revised plan, dismay seeped across her face and interactions with her students. After reading her analysis of her teaching, I again gave her a resource and instructions for revisions. In the end, M did not use any of the resources I provided for her analysis. I felt awful that the revisions I suggested for her lesson felt disastrous to her, and I was confused about why she did not use the resources I had provided for her analysis.

The story of M's lesson came to mind as Signe, Elizabeth, and I discussed Rogers' (1961)

constructs of congruence, unconditional acceptance, and empathic understanding. The congruence I felt with M gave me permission to provide resources to her, but I wondered how well I tried to understand her thinking and perceive her experiences as she planned and analyzed her lesson. I began to see that she felt an obligation to accept my suggestions for her lesson and might have rejected them in her analysis because they did not work for her while teaching her lesson. Re-reading M's teacher story looking for ways my feedback might have been more useful, I found an experience from M's past that seemed to foreshadow the feelings behind her expression while she was teaching "our" lesson. M shared in her story that as a sixth-grader, she felt "dumbfounded" when her classmates used a computing "trick" they had learned before she joined their class. Finding M's feelings of being "dumbfounded" as she realized she did not know the trick and, during her lesson, did not know what the students' responses to the tasks in her lessons meant, showed me that I could use teacher stories differently. I am excited to intentionally look for these clues in PT's stories in the future.

This story of M's lesson stands out in my mind because I acted on the newfound permission I felt, and it seemed to backfire. But rather than retreating to my previous tendency to fear imposing my ideas on my students, I told Signe and Elizabeth my story of M's lesson. This retelling supported me to see myself and ways I could interact with PTs in the future. I feel that Signe and Elizabeth and I subconsciously practice the Rogers (1961) characteristics for supporting another human, especially during our meetings together. Each of us works to be in congruence with ourselves, accepts each other as we are, and attempts to feel what each other feels. After these episodes of practicing the way we want to be with others for an hour or so, I

find my interactions with others are a little bit more accepting than before, and I am capable of feeling another's situation with a little bit more detail. This time spent practicing together is therapeutic in helping me accept myself in process and gives me permission to be me.

Now I see two roles for the teacher story project, one for PTs and one for me. For my students, my goal is to provide a safe space for them to re-story, explore, and interpret their previous mathematics experiences through their current experiences learning and teaching mathematics with children. As the MTEs for the course, we set the overarching structure/environment that includes the course activities, course assignments, and instructional activities PTs will engage in with children in schools. In my interactions with PTs, my role is to discern their purposes and experiences (DEWEY, 1938/1998) in order to provide a suggestion, a resource, that will resonate in some way with their past and current experiences and provide an opportunity for PTs and myself to learn together. To execute this role, I must accept myself as I am, accept PTs as they are, strive to sense how PTs could be feeling, and communicate my understanding of their feelings back to them (ROGERS, 1961). For me, this has meant removing my own agenda in these interactions. While I expect PTs to use literature to support claims they make, for example, I have come to realize that I might first listen to their ideas about their teaching, then provide resources without assumptions about how PTs will use them.

While I am aware of this evolution in my interactions with my students, I have not been so aware of my own self-acceptance, which has been a long, tedious journey. Being with Signe and Elizabeth has allowed me to feel permission to experience my own feelings and ways of thinking. But as I have let go of the responsibility to produce a "right" answer, I

have struggled to articulate my own answer. It feels *weird*, ungrounded. This, I think, is Rogers' *process* of becoming. So I talk with my colleagues, working out the story and its meaning for my current understanding. Which is the opportunity I hope the teacher story project can provide for PTs.

## Discussion

The exploration of teacher stories reported in mathematics education literature illustrates ways such stories are used by MTEs as powerful levers for motivating change in PTs' current views of teaching and learning (de Freitas, 2008; Marshall & Chao, 2018) and in PTs' behaviors as teachers (DRAKE, 2006; DRAKE & SHERIN, 2006). MTEs' uses of teacher stories acknowledges the role of experience on the development of teacher identity (de FREITAS, 2008). The construction of teacher stories creates opportunities for PTs to make sense of knowledge for teaching as reaching beyond propositional to experiential and emotional knowledge. Our findings illustrate ways that motivations for the collection of teacher stories can change. In particular we found that our initial collection and discussion of PTs' teacher stories was self-serving, to empower our own teaching, or research. We considered how PTs' stories might help us know PTs and how knowing PTs' stories could be useful in discussions of and plans for teaching. We envisioned knowing about the lived experiences of PTs as allowing us to insinuate ourselves into PTs' experiences designing and teaching mathematics lessons. We view this finding as in alignment with the use of stories as a lever to motivate changes with an end goal in mind, such as reform teaching (DRAKE & SHERIN, 2006) or support of social justice (de FREITAS, 2008). In addition, we found that our motivations for collecting such stories shifted as we experienced awakenings (CONNELLY &

CLANDININ, 1994, 1995) to more personal insights about ourselves as teacher educators.

As we look across our teacher stories, we identify the role of evaluation in all three stories. In an environment of evaluation (Rogers, 1961), humans feel the need to hide parts of their identities to feel that they belong. In teacher education in the United States, accreditation requires that university teacher education programs have assessment systems. Program areas then use these systems to evaluate PTs development and find areas for program improvement. On its face, such evaluation is a powerful tool to improve teacher education practices and programs. Yet, because the results of such assessment systems are evaluated by external bodies, teacher educators can focus on easily measurable changes in PTs such as propositional knowledge and observable behavior. Engaging in national and local discussions of measurable outcomes influence MTEs' practices and views of self when their programs are identified as "exemplary" or "needing improvement." It is in such contexts that MTEs' collection of PTs' teacher stories play out. The context of evaluation can motivate the need to use such stories to move PTs toward particular practices, values, and attitudes. The stories of Signe, Elizabeth, and Sue Ellen illustrate the ways evaluation informed who they were as people and teachers. Signe had become invisible, Elizabeth believed there was a way to teach, and Sue Ellen sought permission. We doubt that practices drawing from these senses of self could be sustained.

Exploring our motivations to invite PTs to write their teacher stories, in light of our book discussions, awakened us to the challenges of being MTEs in an academic world that portray us as the deliverers and evaluators of propositional knowledge (DOYLE & CARTER, 2003). We continuously feel the pressure to "move" PTs toward "productive teaching practices," almost

as if these were objective and ahuman. This pressure is part of the culture of accountability and evaluation, and the need to be seen as effective and successful. Yet this desire contradicts our conscious drive to create opportunities in which PTs can create their own stories of learning to teach. This prompted us to re-imagine our roles as MTEs. For Signe the need to know PTs, so she could teach them something *she* valued gave way to motivation to be known and to be of use to PTs. For Elizabeth, creating spaces for PTs to inquire into their personal practical knowledge (ELBAZ, 1981) rather than trying to teach them ways to teach became the motivation for stories. For Sue Ellen, through the readings and feeling permission from her colleagues, the teacher story is an early opportunity to experience acceptance from the PTs during their time together. We envision teacher stories as a mechanism *to learn about ourselves* and *to be with* our PTs in their journeys of becoming (DOYLE & CARTER, 2003). This new role makes us feel in congruence (ROGERS, 1961) with ourselves and our work with PTs.

## Conclusion

Our motivations to invite PTs to write their teacher stories were informed by our views of teaching and learning, and these evolved in light of our discussions of Dewey's and Rogers' books. This article illuminates the potential for teacher stories as a counter-narrative to the role of teacher education programs as training or developing propositional knowledge. In this new narrative, MTEs and PTs are portrayed as learners of their practical ways of knowing.

## References

CARTER, Kathy. The place of story in the study of teaching and teacher education. **Educational researcher**, v. 22, n. 1, p. 5-12, 18, Jan. 1993. Available at: <<https://doi.org/10.3102/0013189X022001005>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

cessed: 29 Jan. 2019.

CLANDININ, Jean. Still learning to teach. In: RUSSELL, Tom; KORTHAGEN, Fred. (Eds.). **Teachers who teach teachers: reflections on teacher education**. Great Britain: Falmer Press, 1995. p. 25-31.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Teacher as curriculum maker. In: JACKSON, Philip. (Ed.). **Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association**. New York: Macmillan Publishing Company, 1992. p. 363-401.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Personal experience methods. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1994. p. 413-427.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories – stories of teachers – school stories – stories of schools. **Educational researcher**, v. 25, n. 3, p. 24-30. 1996.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Telling teaching stories. **Teacher education quarterly**, v. 21, n. 1, p. 145-158, Winter 1994.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Narrative and education. **Teachers and teaching**, v. 1, n. 1, p. 73-85, 1995. Available at: <<https://doi-org.ezproxy.lib.purdue.edu/10.1080/1354060950010106>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

D'AMBROSIO, Beatriz; KASTBERG, Signe. Giving reason to prospective teachers. **For the learning of mathematics**, v. 32, n. 3, p. 22-27, 2012.

DE FREITAS, Elizabeth. Troubling teacher identity: preparing mathematics teachers to teach for diversity. **Teaching education**, v. 19, n. 1, p. 43-56, Mar. 2008. Available at: <<https://doi.org/10.1080/10476210701860024>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Simon & Schuster, 1938.

DEWEY, John. **Experience and education: the**

60th anniversary edition. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi, 1938/1998.

DOYLE, Walter; CARTER, Kathy. Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. **Journal of curriculum studies**, v. 35, n. 2, p. 129-137, 2003. Available at: <<https://doi.org/10.1080/0022027022000023053>>. Accessed: 6 Jan. 2019.

DRAKE, Corey. Turning points: using teachers' mathematics life stories to understand the implementation of mathematics education reform. **Journal of mathematics teacher education**, v. 9, n. 6, p. 579-608, 2006. Available at: <<https://doi.org/10.1007/s10857-006-9021-9>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

DRAKE, Corey; SHERIN, Miriam. Practicing change: curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. **Curriculum inquiry**, v. 36, n. 2, p. 153-187, June 2006. Available at: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2006.00351.x>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. (Eds.). **The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach--advanced reflections**. 2. ed. New York: Ablex Publishing, 1998.

ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge:" report of a case study. **Curriculum inquiry**, v. 11, n. 1, p. 43-71, Mar. 1981.

ELBAZ-LUWISCH, Freema. **Auto/biography and pedagogy: memory and presence in teaching**. New York: Peter Lang, 2014.

GROSSMAN, Pamela; COMPTON, Christa, IGRA, Danielle; RONFELDT, Mathew, SHAHAN, Emily; WILLIAMSON, Peter. Teaching practice: a cross-professional perspective. **Teachers College Record**, v. 111, n. 9, p. 2055-2100, 2009.

KASTBERG, Signe. Teaching activity in the context of mathematical activity. **Constructivist foundations**, v. 13, n. 1, p. 183-185, 2017.

LABOSKEY, V. K. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: LOUGHRAN, J. John; HAMILTON, Mary Lynn; LABOSKEY, Vicky; RUSSELL, Tom L. (Eds.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dor-

recht, The Netherlands: Springer, 2004. p. 817-869.

LEE, Hollylynn; MEWBORN, Denise. Mathematics teacher educators engaging in scholarly practices and inquiry. In: LEE, Hollylynn; MEWBORN, Denise. (Eds.). **Scholarly practices and inquiry in the preparation of mathematics teachers**. San Diego, California: Association of Mathematics Teacher Educators, 2009. p. 1-6.

LOUGHRAN, J. Researching teaching about teaching: self-study of teacher education practices. **Studying teacher education**, v. 1, n. 1, p. 5-16, May 2004. Available at: <<https://doi.org/10.1080/17425960500039777>>. Accessed: 29 Jan. 2019

LOUGHRAN, John. Researching teacher education practices: responding to the challenges, demands and expectations of self-study. **Journal of teacher education**, v. 58, n. 1, p. 12-20, Jan./Feb. 2007. Available at: <<https://doi.org/10.1177/0022487106296217>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

LOPRESTO, Kevin; DRAKE, Corey. What's your (mathematics) story? **Teaching children mathematics**, v. 11, n. 5, p. 266-271, 2004.

MARSHALL, Anne Marie; CHAO, Theodore. Using mathematics autobiography stories to support emerging elementary mathematics teachers' socio-political consciousness and identity. In: KASTBERG, Signe; TYMINSKI, Andrew; LISCHKA, Alyson; SANCHEZ, Wendy. (Eds.). **Building support for scholarly practices in mathematics methods**. Charlotte, NC: Information Age, 2018. p. 279-293.

MEWBORN, Denise. Learning to teach elementary mathematics: ecological elements of a field experience. **Journal of mathematics teacher education**, v. 3, n. 1, p. 27-46, 2000. Available at: <<https://doi.org/10.1023/A:1009925728974>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

MUMBY, Hugh; RUSSELL, Tom. The authority of experience in learning to teach: messages from a physics methods class. **Journal of teacher education**, v. 45, n. 2, p. 86-95, Mar. 1994.

NOLAN, Kathleen. **How should I know? Preservice teachers' images of knowing (by heart) in mathematics and science**. Netherlands: Sense Publishers, 2007.

NOLAN, Kathleen. Playing the field(s) of mathematics education: A teacher educator's journey into pedagogical and paradoxical possibilities. In: WALSHAW, Margaret. (Ed.). **Unpacking pedagogy: new perspectives for mathematics classrooms**. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2010. p. 153-173.

POLKINGHORNE, Donald. Narrative configuration in qualitative analysis. **International journal of qualitative studies in education**, v. 8, n. 1, p. 5-23, Jan. 1995. Available at: <<https://doi:10.1080/0951839950080103>>. Accessed: 29 Jan. 2019.

POLKINGHORNE, Donald. Validity issues in narrative research. **Qualitative inquiry**, v. 13, n. 4, p. 471-486, June 2007. Available at: <[doi:10.1177/1077800406297670](https://doi:10.1177/1077800406297670)>. Accessed: 29 Jan. 2019.

ROGERS, Carl. **On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1961.

SAMARAS, Anastasia; FREESE, Anne. Looking back and looking forward: an historical overview of the self-study school. In: LASSONDE, Cynthia; GALMAN, Sally; KOSNIK, Clare. (Eds.). **Self-Study research methodologies for teacher educators**. Rotterdam: Sense Publishers, 2009. p. 3-20.

SCHIFTER, Deborah; FOSNOT, Catherine. **Reconstructing mathematics education: stories of teachers meeting the challenge of reform**. New York: Teachers College Press, 1993.

SCHON, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

STOLLE, Elizabeth; FRAMBAUGH-KRITZER, Charlotte; FREESE, Anne; PERSSON, Anders. What makes a critical friend? In: GARBETT, Dawn; OVENS, Alan. (Eds.). **Pushing boundaries and crossing borders: self-study as a means for researching pedagogy**. Self-Study of teacher education practices (S-STEP) – a special interest group of AERA, 2018. p. 147-154. Available at: <[http://portal.research.lu.se/ws/files/47341605/What\\_makes\\_a\\_critical\\_friend.pdf](http://portal.research.lu.se/ws/files/47341605/What_makes_a_critical_friend.pdf)>. Accessed: 28 Jan. 2019.

TZUR, Ron. Becoming a mathematics teacher-educator: conceptualizing the terrain through self-reflective analysis. **Journal of mathematics teacher education**, v. 4, n. 4, p. 259-283, 2001. Available at: <<https://doi:10.1023/A:1013314009952>>. Accessed: 28 Jan. 2019.

VANASSCHE, Eline; KELCHTERMANS, Geert. The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. **Journal of curriculum studies**, v. 47, n. 4, p. 508-528, 2015.

VON GLASERSFELD, Ernst. **Radical Constructivism: a way of knowing and learning**. New York: RoutledgeFalmer, 1995.

Recebido em: 03.02.2019

Aprovado em: 30.03.2019

**Signe E. Kastberg** Purdue University. Professor College of Education, Department of Curriculum and Instruction. E-mail: [skastber@purdue.edu](mailto:skastber@purdue.edu)

100 North University Street, BRNG 4128  
West Lafayette, IN USA 47907-2098. Tel: +1(765) 494-2354

**Elizabeth Suazo-Flores** Purdue University. Post-Doctoral Research Associate Department of Biological Sciences. E-mail: [esuazo@purdue.edu](mailto:esuazo@purdue.edu)

915 West State Street, Lilly 3-219  
West Lafayette, IN USA 47907-2098 Tel: +1(765) 494-4538

**Sue Ellen Richardson** Purdue University. Graduate Teaching Assistant. College of Education, Department of Curriculum and Instruction. E-mail: [richa114@purdue.edu](mailto:richa114@purdue.edu)

100 North University Street, BRNG 4135  
West Lafayette, IN USA 47907-2098 Tel: +1(765) 496-3026

# TOWARD AN EMPATHETIC UNDERSTANDING OF SCHOLARSHIP

■ DANA CHRISTINE COX

Miami University

## ABSTRACT

In this paper I take an autobiographical stance on knowledge production in the field of Mathematics Education, acknowledging forms of academic and racial privilege. I use my experiences as a backdrop by which to project a more empathetic approach to scholarship in mathematics education. Using the framework of rough draft thinking (JANSEN et al., 2017), I expose the contradictions in what we believe to be true about the acquisition and generation of mathematical and pedagogical knowledge, and the structures of scholarship in mathematics education. I make three recommendations: 1. address the need for rough draft spaces within the existing structure of academia; 2. we should reimagine our roles within the peer-review system; and 3. we need to adopt more empathetic methodologies that allow human voices to be centered in our scholarship without reduction or interpretation. It is no longer acceptable to believe that the gaze and interpretation of an objective researcher is as valid as the first-hand perspective of participants.

**Keywords:** Methodology. Empathy. Classroom-Based Research.

## RESUMO

### RUMO A UMA COMPREENSÃO EMPÁTICA DA BOLSA DE ESTUDOS

Neste artigo, tomo uma postura autobiográfica sobre a produção de conhecimento no campo da Educação Matemática, reconhecendo formas de privilégio acadêmico e racial. Utilizo as minhas experiências como pano de fundo para projetar uma abordagem mais empática da bolsa de estudos em educação matemática. Utilizando a estrutura do pensamento preliminar (JANSEN et al, 2015), expus as contradições no que acreditamos ser verdade sobre a aquisição e a geração de conhecimentos matemáticos e pedagógicos, e as estruturas do conhecimento acadêmico em educação matemática. Eu faço três recomendações: 1. abordar a necessidade de rascunhos na estrutura acadêmica existente; 2. devemos reimaginar nossos papéis dentro do sistema de revisão por pares; e 3. precisamos adotar metodologias mais empáticas que permitam que as vozes humanas

sejam centradas em nossa pesquisa, sem redução ou interpretação. Não é mais aceitável acreditar que o olhar e a interpretação de um pesquisador objetivo são tão válidos quanto a perspectiva em primeira mão dos participantes.

**Palavras-chave:** Metodologia. Empatia. Pesquisa baseada em sala de aula.

## RESUMEN **HACIA UNA COMPRENSIÓN EMPÁTICA DE LA BECA**

En este artículo, tomo una postura autobiográfica sobre la producción de conocimiento en el campo de la Educación Matemática, reconociendo formas de privilegio académico y racial. Utilizo mis experiencias como telón de fondo para diseñar un enfoque más empático de la beca en educación matemática. El uso de la estructura del pensamiento preliminar (JANSEN et al., 2015), expuso las contradicciones en lo que creemos que es verdad sobre la adquisición y generación de conocimientos matemáticos y pedagógicos, y las estructuras del conocimiento académico en educación matemática. Yo hago tres recomendaciones: 1. abordar la necesidad de borradores en la estructura académica existente; 2. debemos reimaginar nuestros papeles dentro del sistema de revisión por pares; y 3. necesitamos adoptar metodologías más empáticas que permitan que las voces humanas sean centradas en nuestra investigación sin reducción o interpretación. No es más aceptable creer que la mirada y la interpretación de un investigador objetivo son tan válidas como la perspectiva de primera mano de los participantes.

**Palabras Clave:** Metodología. Empatía. Investigación basada en el aula.

On the day that I defended my dissertation, my mother photographed me in my office. My eyes are squeezed shut and my smile is open-mouthed and full. My arms are raised in victory and I am pointing upward. The emotion in the photograph is as real as the silliness. Pointing upward means many things to different people, but in this case I was imagining my fingers like roman candles shooting fireworks into the sky. My good friend Amy and I use this form of celebration as a way to represent an explosion of joy and excitement that is just too large to contain in our bodies. I believe that scholarship can feel like this.

My dissertation advisors at Western Michigan University also believed that scholarship could be exciting and that the emotions associated with that excitement should be shared openly among colleagues. I loved being in their offices and, after sometimes shedding tears of insecurity, frustration or failure, usually left with a more subdued version of that excitement (and a long to-do list.) I know this is not always the case for PhD students (SCHLOSSER et al, 2003). I consider this an element of privilege that I carry and continue to enjoy today, more than ten years later. Taking a closer look, I acknowledge that generosity and the privi-

lege of being able to be in someone else's office space talking over and thinking through ideas *I called my own*.

This was offered to me in an automatic way. I use the term automatic to mean that it was a component of my work and time in graduate school that I could (and did at the time) take for granted. The automaticity is another aspect of my privilege. I know that many graduate students are dissatisfied or anxious about the access they have to advisors and the degree to which they provide direction (FAGEN; SUEDEKAMP WELLS, 2004; NYQUIST; WOODFORD, 2000). My relationship with my advisors led me to expect that all aspects of scholarship should be conducted openly, even if it is not entirely collaborative. This expectation sat alongside my belief that scholarship could be rewarding and exciting. They were deeply rooted in me as I set off along the tenure-track in the United States.

## Space for Rough Draft Talk

After graduate school, I found collaborative colleagues and rewarding scholarship at Miami University. These collaborations and friendships only deepened the beliefs I brought with me from graduate school and I continued my privileged status. There, we created space to be unsure and to engage in what Jansen et al. (2017) refer to as Rough Draft Talk. While Jansen et al. (2017) are referring to mathematical thinking and spaces, there is a parallel when it comes to mathematics education scholarship. They claim that in order to support rough draft talk in an academic community, we should engage three principles, which I am interpreting to fit a community of mathematics education scholarship.

1. We should foster a culture tolerant of intellectual risk taking and allow for failure as a natural occurrence.

2. We should frame scholarship as a longitudinal process where time and revision are necessary.
3. We should expand what counts as a valuable contribution and seek to raise the status of contributing scholars.

The current culture of mathematics education scholarship includes very few spaces where all three of these principles are brought to bear and where rough draft thinking is valued. In the following sections, I will share some personal experiences and project ways that we as a scholarly community might better enact these three principles.

## *A Culture of Risk and Failure*

Consider the avenues that are traditionally available to scholars for sharing their work. Attending professional conferences is surely time to engage with others about your ideas, but the work that makes it into the program is expected to be finished and any official time given to discussion is usually focused on the implications of the work or connections to other studies. Other outlets for scholarship also perpetuate the notion that academic work is polished, finished, and frozen. What we read in journals, books, and proceedings is not (always) an open invitation to debate and, more to my point here, cannot be altered or changed by those who read it.

Scholars do often create rough draft spaces at conferences outside of the presentation room. While I served on the Program Committee for the Association of Mathematics Teacher Educators (AMTE), we received many requests for space to hold meetings for research groups, mentoring groups, and even support groups. At the 2018 and 2019 conferences, we made a commitment to address this need as an organization. Extensive space was purchased and set aside as informal and unscheduled so that groups of scholars would have a place to

have these working conversations in a face-to-face format. However, this comes at a cost to program participation as these simultaneous meetings pull people out of the formal and scheduled presentations. In my experience, giving a prepared talk to two people can be annoying or even demoralizing. Furthermore, the spaces were public and not suited to more personal collaborations.

Physical spaces where rough draft talk is possible can be created outside of mainstream academic venues, but come at a cost for scholars. I will share an example here. For ten years, I set aside one week per summer to retreat into the granite cliffs of West Virginia to a cabin with no phone service and spotty internet to commune with other female scholars and to sit with them in silence as we each think our rough draft thoughts. We shared tight quarters in a small cottage, cooked communal meals, and played competitive board games after dinner. “Women’s Writing Week”, as we call it, is another source of privilege for me. I am a wife and mother and so it requires a partner to take over when my parenting stops. It requires personal funding, as my institution does not provide travel funds without an accompanying by-line on my vita. It also requires the careful cultivation of a trusted network of colleagues, something that came automatically in graduate school, luckily at my current university, but intentionally among these women.

After two summers of intense work, we saw the value in opening up this opportunity to other female scholars who would want to participate, but needed financial or institutional support. We wrote a conference proposal to support the work, but were denied. One reviewer wanted more specificity with regard to what would be *produced*. Another reviewer suggested that women no longer needed separate spaces from men, having achieved complete equality in academia and that to offer

this space exclusively to women was problematic. We gave up on the institutional support for this work, but we did notice other groups of female scholars in our social networks planning their own small retreats elsewhere.

At our version of Women’s Writing Week, we listen to each other’s half-baked arguments with methodological belief (ELBOW, 2008). Sharing expertise sounds tentative and exploratory, “Have you read this person’s work?” or “I remember reading something out there that sounds like that.” This is a different tone that we take; working alongside one another on parallel projects. It is different from those meetings we have with co-PIs or co-authors who are as immersed and invested in a project as we are. This is an implicit agreement to take up one another’s ideas without staking claim in the output.

We also go beyond academic thinking and provide emotional and academic support to one another during a process that can be fraught with strong feelings both positive and negative. It is common for someone to “need a long walk” after a particularly challenging discussion. This time away to mull over feelings, thoughts, and ideas is a powerful way to open our minds to and confront living contradictions (WHITEHEAD, 1989) in our work as mathematics educators (COX et al., 2014). Suggesting alternate publication venues, setting deadline reminders, sharing experiential knowledge of the publishing or tenure process, and empathizing with one another about the human challenges of being an academic are also ways that we raise one another up for success.

I’ll speak to my own feelings about the human challenges of being an academic here and tell you honestly that when I write, I experience self-doubt as I wonder if what I’m thinking will be found important, useful, or interesting to others. I feel anger and sadness as I read or hear critique that has clearly misunderstood

my point or identified a weak spot. I feel guilt during periods of success, that somehow I am taking opportunities away from others or crowding the room. Unlike in graduate school, where my advisors celebrated each victory, it can be hard for me to talk to others about what is going well in my scholarly life. I feel extreme joy when I reread a passage and find it resonates just as much as when I wrote it. I feel pride. I feel confusion. I feel fulfilled. I don't feel fulfilled.

Writing is emotional work. Working with and supporting other writers requires an empathetic stance where minds remain open to possibility and hearts vulnerable and open to others. This is different from sympathy, which is the recognition that we have feelings in common. An empathetic stance is a position where you take up, understand, and share the feelings and ideas of another. It requires rough draft spaces where hearts and minds can be heard and changed—especially our own. The costs associated with sharing this space with colleagues was well-worth what I received in return, however I acknowledge that the costs are high and that we, as a field, would benefit from taking on the responsibility of creating more of these spaces for every scholar. I challenge us to consider how we could include them at large professional conferences and meetings while also reducing the impact on other forms of participation. Mathematics educators love a good optimization problem!

### *Writing as a Longitudinal Process*

Our typical published products such as scheduled presentations and conference papers are the result of a strong system of blind peer review. Some may argue that our current emphasis on blind peer review is an example of a rough draft space. It is true that it is a mechanism that supports longitudinal work via revision and often leads to improved scholarship

over time. However, it fails to meet Jansen et al.'s (2017) first principle as it is a conservative system that does not always value risk-taking and failure and it doesn't always feel very safe. There isn't always a revise and resubmit option, making rejection feel, in part, like a permanent failure.

This is, in part, due to the scientific community's reliance on methodological doubt (ELBOW, 2008). Methodological doubt is akin to critical thinking and honored in our academic worlds. When we listen or read with doubt, we identify weakness. Some measure of this practice is useful in the peer review process. The process of peer review is predicated on a reader who questions and evaluates the merit of the written work. However, Elbow (2008) contrasts this with another type of listening which he refers to as playing *the believing game*. In this way of listening, we read to find the truth and merit in the presented ideas. Elbow describes it as "trying to be as welcoming or accepting as possible to every idea we encounter...actually trying to believe them," (p.2).

My first exposure to the Believing Game was in the context of mathematics teaching (HARKNESS, 2009). I am grateful to Harkness' vulnerability in sharing what it meant to play the game with learners of mathematics. Practicing methodological believing in the classroom is related to another construct, mathematical empathy. Araki (2015), building on the notion of empathy as seeking to understand another through their frame of reference, defines *mathematical empathy* as "*the ability to comprehend another person's ideas and the true meaning or purpose behind them, seeking to utilize the other person's frame of reference,*" (p. 118). If teachers are intended to elevate student thinking within mathematics instruction, then mathematical empathy is required. Mathematical empathy is what allows us to play the believing game and find the truth in the math-

ematics that students share. I am grateful for Araki's work as well as Harkness' vulnerability.

Recontextualizing this practice, we imagine a different structure and purpose for peer review, one that takes a more longitudinal approach to scholarship and dissemination that is supportive of risk-taking. If we reimagine submitting your work as entering a rough draft space, then the work of the reviewer shifts and so does our interpretation of their findings. I believe this to be more than just a shifting mindset and more of a direct shift in goals for the work. Reviewers, in this sense, play the believing game as co-conspirators, working alongside authors to find the truth in the work. In my work as a reviewer, I try to write each and every review and decision letter as if I was sincerely trying to push that paper toward acceptance. Even if I'm recommending that the author write an entirely new paper, I'm still working from the assumption that presented ideas are worthy of publication. What if we, as a field, were to reimagine reviewers as mysterious hidden co-conspirators, working alongside authors to help move written work to a more final stage? Doing this work and assuming a co-conspirator role, requires an empathetic stance. We must be willing to take up and understand someone else's ideas or context for just a while, understanding its value from the perspective of the author, and taking no future stake in the work for ourselves.

### *Widening our Window*

The peer-review process also provides a very narrow window for what counts as a valuable contribution and risk is not often rewarded. The trustworthiness and scientific validity of a study is often found in a comparison of one truth to another. If a study takes an oppositional perspective or provides evidence other than what we'd expect it to be based on what has come before, it is often deemed

less trustworthy. Stephens-Davidowitz's (2017) study on the impact of racism on the election of Barack Obama provides an example of this. Stephens-Davidowitz used Google Trends data to show that even though Barack Obama won the U.S. presidential election in 2008, he lost roughly 4 percentage points nationwide on the basis of explicit racism. This finding becomes increasingly relevant and believable in the wake of the 2016 U.S. presidential election. He believes that these findings were repeatedly rejected for peer-reviewed publication because,

*"it was impossible to believe that so many Americans harbored such vicious racism. This simply did not fit what people had been saying. Besides, Google searches seemed like such a bizarre dataset," (p. 9).*

In this case, the presentation of an alternate methodology created suspicion in the minds of the reviewers which may have prevented these ideas from being valued and even published. The added layer of having results that contradicted a desired result and commonly held beliefs was not insignificant here, either.

These methodological exclusions make it difficult for mathematics education studies that utilize alternative methodologies such as narrative inquiry (CLANDININ & CONNELLY, 2000), self-study (LaBOSKEY, 2004), or autoethnography (ELLIS & BOCHNER, 2000) to find outlets for dissemination. I do work that strives to open that window for classroom teachers. I want my scholarship to be inclusive of teachers not just as participants, but as *knowledge generators* (D'AMBROSIO; COX, 2015b) and strive to give them agency in the field of educational research. In this way, I have tried to use my position and power to make room for other voices and have refused to generalize, interpret, or objectify any of the work to which they have given me access. To that effort, I have experienced a tighter methodological window. I have

experienced criticism from reviewers on a narrative inquiry study claiming that narrative inquiry is not scientific research because it is not empirical or evaluative, “no research questions are stated or investigated in the paper, and the paper presents no empirical data on the possible effects on students’ learning.” Methodological concerns, as in the following quote, serve to limit what counts as a valuable contribution to the field, excluding the important voices of teachers and students.

*“I have concerns about the methodology. In general, I’m skeptical whenever the primary author is also the primary research subject. [...] It is extremely clear in education and psychology research that people have extremely biased views of themselves, which makes self-reflection an unsuitable process for doing social science.”*

Even more concerning to me, I witness how methodological concern has a racial impact while following black scholars on Twitter. It is apparent when black scholars announce exciting new grants or publications examining the experiences of black mathematicians or math students to a chorus of methodological criticism. That criticism, which often comes from white scholars, questions the validity of studies that center the voices of black scholars or identities. Martin (2013) characterizes mathematics education as a white institutional space and our collective sense of validity is based on the assumption that knowledge generation is neutral and disconnected from race. Saving the “valid scientific research” designation for those studies that utilize existing methods, are grounded in existing theories, or whose findings fit with expected patterns is a way to tighten the window and control what is considered knowledge and who gets to generate it. I am a white scholar and am privileged because my work, even in this paper, comes with a white perspective which I acknowledge and own. I do not face the same racial and epistemological

obstacles as scholars of color, even if we may have some methodological obstacles in common.

According to Ubiratan D’Ambrosio (2015), embracing new knowledge generators could allow us to break away from our existing “epistemological cages”, which would implicate our current perceptions of expertise within our field and open the door to consider how white supremacy and power in general permeate status in our field. Wagner (1993) presents an alternative measure of epistemological worth, suggesting “we’d be better off evaluating the value and meaning of a study based on *how far beyond ignorance this work takes us* (p. 16) as opposed to how closely something mirrors a perceived reality. In this way, we open ourselves up to studies that expose our blind spots as well as those that exist to fill in our known blanks. This would make room for more empathetic methodologies.

## Empathetic Methodologies

I have invoked empathy as a means to fully realize each of the three principles above. To foster a culture of risk and failure, we need to create more empathetic spaces where we take up work alongside others and also make them more accessible to all scholars. To make knowledge production more longitudinal, we need to find a way to practice methodological belief and take an empathetic stance as reviewers. To widen the window of knowledge generation, we need more empathetic methodologies. In this section I will focus on developing what I mean by empathetic methodologies and collaboration with teachers.

### *Learning to Collaborate*

While my advisors were encouraging and supportive in my writing process, writing with others was not something that I learned to do in graduate school. Collaborative writing was

seen as putting together a puzzle of individual pieces and sounded clinical and efficient, “You write the history prior to Sputnik and I’ll pick it up in 1957”. In order to be seen as a competent and effective collaborator, I sometimes took on more or more ambitious work than I wanted and tempered my anxiety, confusion and frustration when talking with some colleagues. It wasn’t until I arrived at Miami University that I found myself able to put down the mask of competence and be vulnerable with collaborators. Once I did, though, I opened a floodgate of ideas that energized me and gave me purpose that was continually renewed.

I also needed to learn to collaborate with teachers. As a faculty member at a university, I needed the help and participation of local teachers and administrators in my pursuit of classroom-based scholarship projects. Working on a Mathematics Science Partnership (MSP) grant was one experience that helped me understand the difference between *working with teachers* and *collaborating*.

### *Project DOVETAIL*

In the course of working on an MSP grant that we called Project DOVETAIL, my colleagues at Miami and I planned a yearlong Leadership Academy that fit under the “train the trainers” model for professional development. DOVETAIL stood for Developing Ownership and Vision: Empowering Teachers as Instructional Leaders. With current demands for professional development programs that will reach large numbers of teachers, the idea of teachers themselves participating in the professional development of their colleagues is appealing to the mathematics education community. Koellner, Jacobs, and Borko (2011) call for the purposeful preparation of a cadre of leaders who can implement effective high-quality Professional Development. My colleagues and I have found (in our exploration of other teacher leadership

development projects) a predominance of a design principle where teacher leaders experience, as learners, the PD that they will provide to others.

One of the recommendations when doing this work with teachers is adapting PD to support local goals and interests. That’s not easy when you have to write a full grant proposal complete with designed curriculum before you even get to solicit your participants. We were doomed to begin. At this same time, Martin (2013) was writing about the need to more effectively partner with teachers to uncover and understand how they are positioned by political forces. This was an excellent case. External funding is often required by school districts considering curricular or instructional reforms, but the funding cycle often works to suppress teachers’ voices and needs in the chaos of policy-driven reform.

This theory about the development of teacher leaders produces leaders who exemplify expertise, who stand apart from other teachers whom they call colleagues, and who take on a separate role as “leader” that may include duties such as facilitating district professional development, coaching, classroom observation and peer review of teaching. I have used the metaphor of “Playing Telephone” to describe it elsewhere (D’AMBROSIO; COX, 2015b). We were shocked mid-way through when teachers who had been happy to participate in our curricular activity balked at the thought of identifying as teacher leaders. One first-grade teacher wrote, “*I am not sure that I really want to become a teacher leader...just because you try something doesn’t make you an expert and teachers may be afraid of being perceived as representing themselves in that way.*”

In this moment, we confronted a living contradiction (WHITEHEAD, 1989) in our assumptions and stance. At all times, we believed that teachers deserved agency and voice and

intended to empower them as mathematics education leaders. However, the game of telephone (where secret messages are whispered from one person to another around a circle) positioned teachers as message receivers and emerging experts (a designation that university faculty got to bestow) and denied teachers the very things we had intended the program to develop.

This story (the one I struggle to tell) centers on the impact of that realization on the relationships in our community. Another teacher wrote this passage, showing extreme empathy for her fellow leaders, but also all of the other teachers trying things, studying things, and working their practice without our help. She's responding to a presentation from two leaders on something they tried, revised, and tried again in the previous month.

*"As I watched the presentation given by two teachers today, I thought of all the teachers in the district who have done similar things for much longer than twice and somehow putting people and ideas in front of others is in some way suggesting that they are experts. Could this be why no one wants to be watched teaching? Just because you try something doesn't make you an expert and teachers may be afraid of being perceived as representing themselves in that way. We are always trying new things and how many of our new ideas really stand the test of time."*

In this same time period, in a small group meeting, another teacher expressed a new vision of what leadership might entail. She later wrote, *"I don't want to be a part of a group of leaders. I want to be a part of a leadership group."* To unpack this statement as a unified group and eventually negotiate what leadership would mean to us would mean redefining leadership and constructing a new purpose for our MSP project. We gave up control of direction and relinquished our oversight over the project. We became collaborators and re-

search participants alongside our teachers. It is in that decision that we moved away from *working with teachers* to *collaboration*.

These kind of mid-stream programmatic changes are violent under the current funding model. It is a model used by the United States National Science Foundation, too, that prizes well-designed research and evaluation studies prior to funding, which means prior to meeting with teachers. It also prizes articulated goals and promises that you'd adhere to them—or risk losing your funding. This model is not designed to create empathetic spaces for research, nor spaces for rough draft thinking. It's teaching and research that acts like a proposed drug or treatment—crystallized and polished before it even begins.

Opening up an empathetic space, and choosing teachers over research design is an act of Creative Insubordination (D'AMBROSIO & LOPES, 2015; LOPES & D'AMBROSIO, 2015). In order to commit this act of insubordination along with my collaborators, I needed privilege. I benefited from collegial support—it was an unanimous vote in favor of insubordination and there is power in numbers. We then experienced an increased sense of urgency in exploring alternative methodologies by which to tell our important story. With some experience with self-study (COX et al., 2014), we began learning all that we could about Narrative Inquiry and autobiographical work. A remarkable set of Brazilian scholars operating on the boundary of methodological knowledge were visiting our university at the time and we voraciously read all that they brought to us.

By challenging conceptions of expertise and expanding the window of knowledge generation, our PD became based on the realities of the classroom and occurred naturally in the course of investigating classroom practice in small supportive partnerships. This learning was rigorous, supported discussion of content

and pedagogy, and had an immediate effect on classroom activity. Ultimately, what we learned is that it is not a matter of trusting that teachers will be productive with neither assigned direction nor oversight. It is the act of not even questioning them that ensures both agency and voice.

At the end of year one, after closing the first annual Summer Institute planned and run entirely by district teachers and attended by university partners, we were confronted with the task of writing about the work. We had some questions.

1. How do we find meaning in educational research on teaching?
2. Who is in control of the research design and who gets to participate?
3. How should we collect and analyze data?
4. For what purpose do we disseminate our work?

We were in search of new ways to tell important stories. It caused us to write about an idea, something new and not yet available: Empathetic Methodologies (D'AMBROSIO; COX, 2015a). This publication wasn't a polished, finished, final paper that contained answers. It was questioning. It invited response. It promised that it was malleable, flexible, and in progress. It was a plea to the field to help us with these questions. We were looking for methodologies that stem from a place of methodological belief that are aimed at helping the researcher understand more from the perspective of teachers and to understand themselves in relation.

Beyond acknowledging researcher bias, we were moving to a place of empathy where the researcher steps through their lens into the world of the participant where it is not our place to find meaning, but to accept the meaning presented to us. The collaborative work on this paper was some of the deepest thinking

and personally-challenging work I have ever done in my life. It was also facilitated by Google Docs and chat windows as writing often happens late at night in pajamas when neither of you can sleep. I am grateful for the time I had with Beatriz D'Ambrosio and our 1 am inspiration sessions are some of my fondest academic memories.

## Conclusion

In this paper, I have used the backdrop of my academic experiences as a lens through which to examine a more empathetic approach to scholarship in mathematics education. Using the framework of rough draft thinking (JANSEN et al., 2017), I have exposed a contradiction in what we believe to be true about the acquisition and generation of knowledge between the contexts of mathematics teaching and mathematics education scholarship. If we believe that knowledge is generated in 1) a culture that supports risk-taking and failure; 2) takes a longitudinal perspective on learning; and 3) Widens the window of knowledge generation, then we should incorporate these principles in our work as scholars. This will require us to turn our critical gaze inward and consider ways that existing structures work against these principles.

I have made three recommendations. First, we should address the need for rough draft spaces within the existing structure of academia. These spaces should be accessible to all and not just reserved for those with the financial, social, and institutional capital to participate. This may include a review of existing tenure systems, a topic I have not addressed here, but feels as urgent as any other. Second, we should reimagine our roles within the peer-review system. We should not just act as knowledge gate-keepers or bouncers, but also as co-conspirators and allies. We need to im-

plement review criteria that would allow us to accept papers that expose ignorance and not just confirm what we believe to be true. Third, we need to adopt more empathetic methodologies that allow human voices to be centered in our scholarship without reduction or interpretation. It is no longer acceptable to believe that the gaze and interpretation of an objective researcher is as valid as the first-hand perspective of participants.

## References

COX, D. C. Repositioning Ourselves: Acknowledging contradiction. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, p. 990-1011, ago. 2014.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research**. California: Jossey-Bass, 2000.

D'AMBROSIO, U. **From Mathematics Education and Society to Mathematics Education and a sustainable civilization: a threat, an appeal, and a proposal**. In: MUKHOPADHYAY, S.; GREER, B. (Eds.). PROCEEDINGS OF THE EIGHTH INTERNATIONAL MATHEMATICS EDUCATION AND SOCIETY CONFERENCE, 8., 2015, Portland (OR). **Anais...** Portland (OR): Ooligan Press; Portland State University, 2015. p. 19-30.

D'AMBROSIO, B. S.; COX, D. C. An Examination of Current Methodologies in Mathematics Education Through the Lenses of Purpose, Participation, and Privilege. **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, v. 8, n. 18, p. 687-708, ago. 2015a.

D'AMBROSIO, B. S.; COX, D. C. Learning to Lead. In: BARTELL, T. G., BIEDA, K. N., PUTNAM, R. T., BRADFIELD, K.; DOMINGUEZ, H. (Eds.). **Proceedings of the 37th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education**. East Lansing, MI: Michigan State University, 2015b. p. 640-646.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Creative Insubordination: an invitation to reinvent the mathematics educator. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

ca, v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015.

ELBOW, P. The believing game or methodological believing. **JAEPL: The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning**, v. 14, p. 1-11, Winter 2008-2009.

ELLIS, C.; BOCHNER A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: DENZIN, K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000. p. 733-768.

FAGEN, A. P.; SUEDEKAMP WELLS, K. M. The 2000 national doctoral program survey: An on-line study of students' voices. In: WULFF D. H.; AUSTIN, A. E. (Eds.). **Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. p. 74-91.

HARKNESS, S. S. Social constructivism and the Believing Game: a mathematics teacher's practice and its implications. **Educational Studies in Mathematics**, v. 70, n. 3, p. 243-258, 2009.

JANSEN, A., COOPER, B., VASCELLARO, S.; WANDLESS, P. Rough-Draft Talk in Mathematics Classrooms. **Mathematics Teaching in the Middle School**, v. 22, n. 5, p. 304-307, 2017.

LaBOSKEY, V. K. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, M. L.; LaBOSKY, V. K.; RUSSELL T. (Eds.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht, The Netherlands: Springer, 2004. p. 817-869.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Professional development shaping teacher agency and creative insubordination. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 4, p. 1085-1095, 2016.

MARTIN, D. B. Race, racial projects, and mathematics education. **Journal for Research in Mathematics Education**, v. 44, n. 1, p. 316-333, 2013.

KOELLNER, K; JACOBS, J.; BORKO, H. Mathematics Professional Development: Critical Features for Developing Leadership Skills and Building Teachers' Capacity. **Mathematics teacher education and development**, v. 13, n. 1, p. 115-136, 2011.

SCHLOSSER, L. Z.; KNOX, S.; MOSKOVITZ, A. R.; HILL, C. E. A qualitative examination of graduate advising relationships: The advisee perspective. **Journal of Counseling Psychology**, v. 50, n. 2, p. 178-192, 2003.

STEPHENS-DAVIDOWITZ, S. **Everybody lies**: Big data, new data, and what the internet can tell us about who we really are. New York: Harper Collins, 2017.

WAGNER, J. Ignorance in educational research or,

how can you not know that? **Educational Researcher**, v. 22, n. 5, p. 15-23, 1993.

WHITEHEAD, J. Creating a living educational theory from questions of the kind, "How do I improve my practice?". **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 41-52, 1989.

Recebido em: 03.02.2019

Aprovado em: 30.03.2019.

**Dana Christine Cox** Associate Professor of Mathematics Education in the Department of Miami University.  
E-mail: [Dana.Cox@miamioh.edu](mailto:Dana.Cox@miamioh.edu)

Department of Mathematics, 301 S. Patterson Ave. 45056 Oxford, OH – USA  
Phone: 513-529-9728

# POSSIBILIDADES DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE EM UMA JORNADA NARRATIVA

■ GABRIELA FÉLIX BRIÃO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

Este texto busca tecer considerações sobre uma jornada narrativa, de uma professora de matemática e formadora de professores, recentemente trilhada pela autora, em sua pesquisa de doutoramento. A partir de cinco percursos formativos, cada um com o objetivo de trazer preocupações e questionamentos típicos da docência e de como esta se caracteriza, seja na formação de professores, seja na educação básica, a jornada narrativa trouxe possibilidades de autoformação (transformação). Algumas destas possibilidades serão descritas neste trabalho, a título de resultado. Diversos artefatos foram utilizados, tais como aulas audiogravadas, e-mails, áudio do exame de qualificação, assim como as interferências de companheiros de jornada, para a produção de dados. Esta foi uma pesquisa com viés interpretativo realizada a partir de percursos metodológicos, que se abriram diante da sistematização da investigação. Optou-se por uma apresentação insubordinada criativa, como uma postura epistemopolítica diante do que é pesquisar junto ao professor de matemática e, a partir dele mesmo, como foi o caso. Pesquisas deste tipo trazem toda a complexidade de dentro da escola para o meio acadêmico: afinal, tenta responder, ainda que parcialmente, como nos tornamos os professores que somos hoje?

**Palavras-chave:** Educação matemática. Formação de professores. Pesquisa narrativa autobiográfica.

## ABSTRACT

### POSSIBILITIES OF TEACHER SELF-TRAINING IN A NARRATIVE JOURNEY

This text seeks to make considerations about a narrative journey, from a teacher of mathematics and teacher trainer, recently traced by the author in her doctoral research completed. From the five formative paths, each one with the aim of bringing concerns and questions typical of teaching and how it is characterized, whether in teacher training or in basic education, the narrative journey has brought possibilities of self-formation (transformation). Some of these possibilities will be described in this work, as a result. Sever-

al artifacts were used, such as audio-taped lessons, e-mails, audio qualifying examination, as well as the interferences of fellow-travelers, for the production of data. This was an interpretive research based on methodological pathways that opened up to the systematization of research. We chose an insubordinate creative presentation, as an epistemopolitical posture in front of what is to research with the teacher of mathematics and, from his own, as was the case. Research of this kind brings all the complexity from within the school to the academic milieu: after all, it tries to answer, even partially, how we have become the teachers we are today?

**Keywords:** Mathematics Education. Teacher Training. Autobiographical narrative research.

## RESUMEN

### POSIBILIDADES DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE EN UNA JORNADA NARRATIVA

Este texto busca tejer consideraciones sobre una jornada narrativa, de una profesora de matemáticas y formadora de profesores, recientemente trillada por la autora en su investigación de doctorado concluida. A partir de cinco recorridos formativos, cada uno con el objetivo de traer preocupaciones y cuestionamientos típicos de la docencia y de cómo ésta se caracteriza, sea en la formación de profesores, sea en la educación básica, la jornada narrativa trae posibilidades de autoformación (transformación). Algunas de estas posibilidades se describen en este trabajo a título de resultado. Diversos artefactos se utilizaron, tales como clases audio-grabadas, e-mails, audio del examen de calificación, así como las interferencias de compañeros de viaje, para la producción de datos. Esta fue una investigación interpretativa realizada a partir de recorridos metodológicos que se abrieron ante la sistematización de la investigación. Se optó por una presentación insubordinada creativa, como una postura epistemopolítica ante lo que es investigar junto al profesor de matemáticas y, a partir de él mismo, como fue el caso. Las investigaciones de este tipo traen toda la complejidad de dentro de la escuela al medio académico: después de todo, intenta responder, aunque parcialmente, cómo nos convertimos en los profesores que somos hoy?

**Palabras clave:** Educación Matemática. Formación de Profesores. Investigación Narrativa Autobiográfica.

## Os eus-professores em autoformação

Uma preocupação real de todo professor é com o desdobramento, ao passar dos anos, de sua arte de ensinar (GÓMEZ, 1995). Digo arte, porque é difícil pensar que a empreitada possa ser levada a cabo de forma objetiva: enquanto um ensina, o outro aprende. Da arte se pode dizer que é algo mais subjetivo, construído entre o artista e aquele que experiencia sua arte. Uma experiência, aqui entendida, no sentido de Larrosa (2002), atravessada mesmo, tocada, acontecida. Neste caso, não há apostilamentos recheados de normas irrefletidas, há uma relação com o outro e suas potencialidades. Gallo (2002) afirma que o ensinar pode ser compreendido como um encontro alegre entre singularidades, em uma via de mão dupla, ao citar o filósofo Espinosa. A educação só acontece no encontro. Pressuponho que professores são artistas, em ensinar e aprender, no encontro com o outro. Este foi um dos pontos de partida da pesquisa que delinearei neste trabalho.

Criticando o que ainda hoje parece regra, a profissão docente ainda é vista como uma profissão meramente técnica, sem arte.

Pérez Gómez (1995) nos oferece uma alternativa ao modelo que vê o professor como um técnico do ensino. Ele afirma que esta é uma concepção epistemológica da prática do professor, que foi herdada do positivismo. E oferece uma mudança de paradigma, com uma nova epistemologia da prática, esta “entendida como um processo artístico de reflexão e ensaio” [...]. (BRIÃO, 2017a, p. 78)

Como formadora de professores, tenho que dizer que minhas práticas eram, como é de se esperar, bem distintas daquelas praticadas na educação básica, na qual leciono também. Falo isto porque a forma de trabalhar as construções de conhecimento matemático que fazia

na escola, se tornavam imposições na formação de professores, quando exigia/privilegiava determinadas formas de ensinar, sem perceber. Eu não buscava construir modelos dos eus-professores de meus alunos, apesar de buscar modelos das matemáticas empreendidas por meus estudantes na escola. Uma contradição viva, como já denunciava D’Ambrosio e Kastberg (2012).

Eu discutia a ideia de um professor construtivista<sup>1</sup> (D’AMBROSIO; STEFFE, 1994), pesquisador do matematizar do aluno na escola, contudo na hora de discutir esses modelos na formação de professores, veja bem, eu não era uma professora construtivista, pois não fazia o mesmo com eles e com suas crenças do que é ensinar matemática. Eu era autoritária e não construía modelos junto aos licenciandos.

Acredito que durante as minhas formações, ao longo da vida, o aprender ficava em segundo plano. O mais importante era o parecer ter aprendido, assim como me identificar com algo que era sem sentido para mim: parecer ser uma pessoa como todas as outras (igualdade). Na escola:

O distanciamento era a regra, os silenciamentos sempre presentes de forma sufocante. Saber ou não saber fazer enfadonhos exercícios parecidos era o mais importante. Exercícios sem muito significado humano para mim. Estes exercícios não se tornavam experiência para mim e não tinham nenhum potencial transformador em mim. (BRIÃO, 2017a, p. 32)

Estava sendo docilizada e perdendo toda a oportunidade de desenvolver a minha autonomia. São gaiolas perpetuadas nas escolas, que mais tarde se tornam gaiolas profissionais para os professores que retornarão

<sup>1</sup> Para estes teóricos, o professor construtivista é aquele que constrói modelos da matemática viável dos alunos naquele momento. Esse mesmo professor tem o papel de desafiar essa matemática, criando novos modelos para o matematizar dos alunos, em um movimento contínuo.

à escola por profissão (D'AMBROSIO; LOPES, 2015), pois nós professores nos vemos agindo das mesmas formas, e no meu caso, ia além, atuando assim na formação de professores. Temos um movimento cíclico, que parece não ter fim.

Ainda há nas escolas, inúmeras violências simbólicas (CHARLOT, 2002), ofertadas com total ingerência emocional. Violências estas que ocorrem com o intuito de moldar o outro às formas de pensar e de agir, aceitas em nossa sociedade. Com a matemática isto é recorrente, uma vez que esta ciência é valorizada como exata, sem falhas, com unicidade de respostas e métodos. Não há espaço para criar na escola, quando sabemos que a ciência depende muito da imaginação do pesquisador.

Assim como uma pessoa pode ser muitas ao longo da vida, como também em um único e singelo instante, também assim é o professor, que luta para se tornar presença em sua profissão. Um sujeito da experiência (LARROSA, 2002) que disputa espaço com seus inúmeros eus-professores, alguns em formação, outros já experientes. O professor é um ser angustiado, também por suas experiências de docência.

Paulo Freire (1996) nos alertava de nossa incompletude, do nosso constante trilhar, desvendando outras possibilidades de ser. A ideia talvez seja desmascarar a farsa das identidades prontas, como se fossem produtos em exposição, que podemos consumir ao nosso bel prazer. Estamos sendo, não somos de todo. Os eus engaiolados, submissos a determinados rótulos são capazes de destruir a experiência. E docentes emaranhados em gaiolas não parecem provocar muitos encontros alegres de aprendizagens junto a seus estudantes. Digo isso por mim mesma. E a angústia permanece lá, remexida por reflexões ou não, contudo permanente.

Essas foram as preocupações que motivaram a escrita de minha tese intitulada “Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação” (BRIÃO, 2017a): o desdobramento da arte de ensinar; contradições vivas em minha prática; violências simbólicas; gaiolas profissionais; angústia de ser professor. Afinal, como alguém se torna “os professores” que é naquele instante, naquela situação única trazida pela profissão? Este é um ensaio sobre tais transformações.

Trato agora de falar um pouco mais dessa jornada narrativa, que foi traduzida para o papel em cinco percursos: Pirulito multicolorido, peça esquisita do quebra-cabeças, uma astronave rumo a castelos inimagináveis, trato meio desajeitado e espetáculo pirotécnico. Além disso, houve um prelúdio intitulado sobre insubordinações e contradições e um fechamento, que embora temporário, seria definitivo no trabalho, intitulado “E agora? O que faço com o que isso fez de mim?” Vale observar também que já falei um pouco sobre a tese, sob outros aspectos, quando esta ainda estava em elaboração em Brião (2017b) e Brião (2017c).

## A pesquisa narrativa autobiográfica

Narrar-se é uma forma de produzir-se. No processo de elaboração da tese, havia uma ansiedade grande para encontrar eus-pesquisadores em mim. Muitos eus foram se revelando durante a jornada narrativa: eus-professores dos mais diversos, eus-escritores, eus-de inúmeros tipos. Era um caos de eus, quero dizer, de possibilidades identitárias. Foi uma surpresa me descobrir como multiplicidade, além de libertadora a experiência de descobrir-se um sujeito com historicidade. Para lidar com tantos eus, nesse proces-

so autoformativo, percebi que necessitava de companheiros de jornada, pessoas que leriam com uma postura crítica e experienciada, tudo aquilo que seria narrado.

Eu estava pensando em onde ia fazer esse comentário, aí você me pergunta, está nítido pra você? Sim, amiga, está! Tão nítido que juro que senti cheiro de noite e vi uns vagalumes voando aqui em volta da tela. Consegui imaginar uma casa para os seus avós e as marcas das continhas na parede. Você é tão delicada ao escrever a sua infância. (BRIÃO, 2017a, p. 49)

Esses companheiros de jornada, foram fundamentais, para que eu pudesse refletir sobre o que estava escrito, o que era parte de minha produção de dados. Conforme essas pessoas, fossem amigos, parentes, ou até membros da banca, interagiam comigo, eu dava vida às suas vozes (muitas vezes ventriloquadas por mim), no texto narrativo, e não as deixava na mão, sem respostas.

Conforme ia construindo uma narrativa, junto aos inúmeros momentos nodais (de ruptura para um outro movimento) que escolhi para contar uma possível história docente, enviava para os meus companheiros de jornada, que participaram então, da escritura, com suas contribuições. Essas participações foram fundamentais para que eu pudesse refletir de fora e foram sistematicamente inseridas no texto.

Vale observar que no início da pesquisa, o objetivo era analisar dados produzidos em um curso de extensão junto a professores e traduzir minhas ações docentes junto a eles, discutindo quão professores reflexivos éramos.

[...] São necessários estudos empregando intensa gravação audiovisual e documentação do comportamento pedagógico dos professores, seguidos por análises sistemáticas que sejam contrastadas com dados recolhidos em situações de entrevistas informais, a fim de se poder ter acesso aos pensamentos e processos mentais que acompanham as ações dos professores. (THOMPSON, 1997, p. 42)

Ao iniciar a escuta dos áudios, percebi que gostaria de olhar para um outro lado, não para os professores em si (afinal, quem era eu para tanto?), mas para a minha prática docente e como as minhas formações ao longo da vida, me tornaram a professora que sou hoje, repleta de contradições vivas (WHITEHEAD, 1989). E assim nasceu um conto narrativo sobre os eus-professores de uma docente, que era eu mesma. Foi um processo intenso de reflexão sobre o meu despreparo enquanto pesquisadora junto aos professores. Resolvi que antes de trabalhar com eles, eu precisava trabalhar comigo e com a minha docência, de forma colaborativa com outros docentes. Assim, a pesquisa faria mais sentido para mim, de uma professora colaborando com outros professores (inclusive da família), para compreender um pouco melhor que docência é essa. E, dessa forma, o curso de extensão se traduziu em mais um dos artefatos que utilizaria para a história. Segue outra fala de uma companheira de jornada:

Ela traz, no meu entender, aos professores de educação básica que tiverem a oportunidade de ler, o que pode trazer uma reflexão para eles sobre a própria participação deles nos espaços formativos. Porque quando a gente trabalha com professores, e eu cada vez mais me recuso a trabalhar em espaços que não sejam de grupo colaborativo, exatamente por esse posicionamento do professor. Você dar um curso para um professor parece que já não se justifica tanto e essa minha experiência com grupos formativos, olha eu fazendo reflexão na minha prática com você... é isso que seu texto provoca muito [...]. (BRIÃO, 2017a, p. 161)

Esta tese que foi separada em duas partes, a história de vida de uma professora em busca de compreender de que substância é feita a sua docência (em formato de um romance de formação) e a história de uma aspirante a pesquisadora, que em inúmeras notas de rodapé (mais de 380 notas), traz as

suas descobertas e reflexões sobre a história narrada.

Denominemos de formatos insubordinados de dissertações e teses aqueles que rompem com a representação tradicional da pesquisa educacional nestas modalidades de trabalho acadêmico. Assumo o pressuposto de que autores que aderem a esses formatos possuem razões fundantes para tais escolhas [...]. (BARBOSA, 2015, p. 350)

Há nos dias de hoje uma reinauguração da pesquisa em educação matemática, com pesquisas ficcionais, dissertações ou teses, como coleções de artigos, ou em formato narrativo, entre outras. Em todo o caso, estas são o que Barbosa (2015) irá chamar de dissertações ou teses em formatos insubordinados. Eu diria ainda mais, muitos educadores matemáticos, aceitaram o convite de D'Ambrosio e Lopes (2015), e não estão se insubordinando somente aos formatos escritos, mas também na forma da pesquisa, principalmente na formação de professores.

Em minha tese, há um texto principal, escrito em letra similar à cursiva, no qual narro as minhas experiências de (trans)formação docente. As únicas referências são as trocas com a literatura não-acadêmica e/ou com os companheiros de jornada. Nesta parte do trabalho, há uma página borrada de infância, há um conto escolar e há também uma carta aos professores. Paralelo ao texto principal, há um outro texto, no qual, uma outra versão da história é contada. Uma história acadêmica, que busca compreender e analisar a narrativa principal.

Voltando à produção de dados, a cada experiência antiga, codificada como memória, que tive que traduzir para o papel, além de escolher cada uma que se adequasse à narrativa do que eu queria contar, me perguntava: O que dizer? Como dizer? Será que alguém se importaria? A preocupação com tais perguntas são

alguns dos reboiços que uma narrativa pode causar em alguém, ainda mais quando está em movimento investigativo. Pesquisas (auto)biográficas, como os self-studies (HAMILTON; PIN-NEGAR, 2009), que são estudos da própria prática do pesquisador, tem essas preocupações, que ficam muito nítidas quando começamos o processo de elaboração do texto de pesquisa.

Vale dizer também que a pesquisa não teve um início, meio e fim intencionais, dado que a metodologia foi construída conforme os desafios iam se dando. Pesquisas narrativas, em geral, têm uma certa intencionalidade inicial, que neste caso não houve. Para fincar uma possível estaca, esta é uma pesquisa narrativa autobiográfica. Ora, “uma pesquisa narrativa autobiográfica se utiliza das narrativas de vida, com a tridimensionalidade que Clandinin (2013) defende, qual seja temporalidade, lugar e relações sociais, para a produção de si em um processo de aprendizagem biográfica” (BRIÃO, 2017a, p. 163) e faz uma análise narrativa desse material.

O processo de se despir na escrita narrativa, buscando novas formas de se encontrar docente é autoformativo para o professor, assim como é uma forma de pesquisa (metodologia) para o professor-pesquisador, além de uma forma de produção de dados:

Admite-se, como princípio, que as escritas de si, longe comunicar-se o que já se sabe, constituem-se verdadeiros processos de descoberta. Essa dimensão heurística permite a quem escreve explicitar as experiências e transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa). O narrador, ao redescobrir-se como ser aprendente, reinventa-se (formação). (PASSEGGI, 2010, p. 114)

A pesquisa não estava toda estruturada à priori, contudo, durante o processo investigativo, um percurso metodológico foi sendo traçado para lidar com todos os dados produzidos pelos artefatos colecionados.

Metodologicamente, possíveis metodologias empáticas junto ao professor trazem formas de pesquisar que se distanciam do que já está posto. Foi essa empatia, junto ao fato de não me identificar com o que parte das pesquisas falam (e como falam) do professor da educação básica, que me fez desviar o caminho de meu projeto inicial, o qual tratava das práticas reflexivas dos professores discutidas em um curso de extensão.

Nos posicionando em um lugar de acreditar metodológico pode nos levar a uma nova colheita de metodologias que se apresentam para ajudar o pesquisador a compreender mais da perspectiva dos professores e entender a si mesmos nessa relação. Nós chamamos essas metodologias de metodologias empáticas. (COX; D'AMBROSIO, 2015, p. 699, tradução nossa)

E era dessa forma empática ao professor que eu queria estar a partir daquele momento. Antes tarde, do que nunca.

Brevemente, exporei alguns passos do que fiz enquanto uma pesquisa narrativa autobiográfica. Imagino que, por se tratarem de escolhas sistemáticas diante dos problemas de pesquisa que foram surgindo, não possa ser generalizável a qualquer pesquisa do gênero. Contudo, acredito ser importante colocar alguns movimentos de pesquisa importantes:

1. Juntei diversos artefatos, tais como os áudios do curso de extensão que ministrei ou provas antigas guardadas no computador. A lista é extensa, pois considero artefatos os e-mails que troquei, as colaborações dos companheiros de jornada e até os áudios da qualificação do trabalho;
2. Escolhi momentos nodais, que pareciam para mim, a priori, a melhor forma de contar essa história. Diante disto, produzi mapas com os momentos nodais encabeçando-os e outros momen-

tos importantes que não poderiam faltar naquele percurso;

3. Fiz uma revisão bibliográfica sobre self-study, pesquisa narrativa, escritas de si, pesquisas (auto)biográficas e empreendi leitura detalhada. Muitos trabalhos inspiraram a pesquisa a se libertar de amarras preestabelecidas;
4. Comecei a escrever a história de minhas experiências que poderiam auxiliar a compreender melhor a minha docência, além da escuta minuciosa dos áudios da produção de dados;
5. Percebi na vigésima página, que precisaria de amigos críticos, os quais denominei companheiros de jornada. Quando ficou decidida esta etapa e quem seriam esses companheiros, houve um movimento intenso de vai e vem de textos com os colaboradores, o que aumentou a quantidade de dados a serem analisados;
6. Sistemáticamente fui construindo o diálogo com esses companheiros de jornada, enquanto construía o texto também. Inclusive, tomei a decisão de não modificar os trechos com os quais os companheiros interagem.

Tentei tratar essa história com a maior gentileza possível, não porque era a minha história em particular, e sim, porque a via como uma das inúmeras histórias docentes que poderiam ganhar eco junto aos demais professores que aceitassem o convite de refletir comigo sobre do que se trata a docência e como chegamos até lá.

[...] o pesquisador corre o risco de praticar involuntariamente atos de violência simbólica contra as pessoas que se dispuseram a contar a história de suas vidas ou a narrar suas experiências. De modo que, a inquietação com o rigor científico na construção dos conhecimentos com base em narrativas autobiográficas desdo-

bra-se no cuidado com a ética no uso dessas fontes e na elaboração do método da pesquisa. (PASSEGGI; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2016, p. 113)

A pesquisa narrativa autobiográfica foi a maneira como me produzi professora através da escrita, observando uma maneira empática e ética, de se tratar a todos os profissionais da educação.

## Sobre autoinsubordinações criativas e contradições vivas

Considero as insubordinações criativas no meio educativo, como uma forma do sujeito se colocar politicamente, agindo em posição que vai de encontro a normas preestabelecidas, diante de situações que, em seu ponto de vista, não agregam ou podem ser melhor conduzidas para a aprendizagem, produzindo uma resposta alternativa. Desta forma, as insubordinações criativas podem ser conduzidas por professores, diretores, alunos e até mesmo pelo pessoal de apoio nas escolas.

Como uma pesquisa, que procurou, em sua essência, tratar do cotidiano docente de uma professora e formadora, não encontrei meio de empreendê-la que não fosse insubordinada criativa em sua forma e conteúdo. É uma questão de ética para mim.

Ainda temos as mesmas pessoas escolhendo o que e como contar. Ainda estamos dentro de um modelo de pensamento hegemônico (positivista, recheado de regras objetivas) com as mesmas pessoas 'privilegiadas' de sempre, muitas vezes sem abertura para novas ideias e modos de ver o mundo. Temos inúmeras riquezas humanas que não são colocadas sobre os holofotes da pesquisa. Trabalhos como o de insubordinação criativa trazidos ao Brasil pela Bia e pela Celi [D'AMBROSIO; LOPES, 2015], andam de forma bem malcriada na contramão do que estou dizendo aqui. Este traz o ser humano professor em algumas de suas subjetividades e complexidades, em contraponto ao seguidor fiel de manuais que alguns

imaginam que o professor deveria ser. (BRIÃO, 2017a, p. 23)

É importante observar que normas tentam ser gerais, mas que devemos ter autonomia enquanto atores do palco educacional, para interpretações, que, conforme a escola, ajustam as normas àquela realidade cotidiana no micromundo da sala de aula.

Durante a jornada narrativa, algo muito marcante foi a vontade de transpor as grades de determinadas gaiolas. Não basta só perceber-se em gaiolas profissionais, é interessante transpor suas barras e dar uma olhada no entorno, ver outras possibilidades de ser docente. A jornada empreendida por mim, enquanto professora e pesquisadora foi "[...] a minha auto-insubordinação criativa, em um mirar para a auto-superação das formações que tive tal qual as experienciei" (BRIÃO, 2017a, p. 21).

Em um dado momento, observo que "Vale frisar que eram auto-insubordinações criativas, pois antes de tudo, me rebelava contra mim mesma, minhas visões do que é matemática e a minha própria formação desde a escola até a formação inicial como professora" (BRIÃO, 2017a, p. 20).

A insubordinação criativa está presente no cotidiano de um professor que reflete sobre a sua prática e percebe as inúmeras injustiças que ocorrem diariamente nas escolas. Para uma professora de matemática de educação básica, não é esperada a discussão de obras literárias, ou de críticas sociais. Só são esperados os números! Somos capazes de matemati-zar muito além dos números, como fazer relações, medir, comparar, numerar, inferir, tomar decisões etc.

Afinal, o que esperar de uma docente adepta de atos de insubordinação criativa? Trabalhos que retratem a sua docência com esse tempero também. Pelo menos foi assim para mim.

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. (NÓVOA, 2013, p. 17)

Outro aspecto de minha prática enquanto professora e formadora, que emergiu muito fortemente durante a jornada narrativa, foram as contradições vivas que cultivava e alimentava em minha prática. Estas se tornaram cruciais para que eu compreendesse a docência como uma experiência angustiante, na qual, apesar das tentativas de “acerto”, podemos nos pegar praticando algo e discursando outra coisa. Durante o processo de pesquisa para a jornada, lidei com duas contradições vivas principais: as docências diferentes na educação básica e na formação de professores, já mencionada anteriormente. A outra está aqui:

[...] ficou muito nítido, o que me pareceu uma dificuldade que você tem, de se assumir no entre. Eu acho que essa é uma dificuldade de quem trabalha com narrativas. Não é que você despreza ou nega a formação que você teve mas me parece que você não reconhece aquela formação como uma instância necessária para que as coisas aconteçam. E isso parece que para mim é vital [...] você falou agora, [...] no finalzinho, eu jogo as coisas fora, não sou de guardar as coisas, que é exatamente negar o que passou, pensa nisso. (BRIÃO, 2017a, p. 72)

Como acreditar em minha historicidade produzindo escritas de si, se vivia tentando jogar fora (o que é impossível) experiências formativas que considerava ruins. Uma contradição que vivia em meu discurso e que um companheiro de jornada, membro de minha banca de qualificação, prontamente apontou.

Nossas experiências nos constituem: a razão de eu ser a professora que sou hoje está diretamente ligada a tudo o que vivi. Se queria pesquisar esse tema, não poderia negar certas

formações, pelo contrário, deveria mergulhar fundo nelas, junto com meus companheiros de jornada.

## Alguns resultados colhidos durante o caminho

Posso afirmar que dois resultados finais me intrigaram bastante: uma série de perguntas, que, a princípio, eu não sentia necessidade de respondê-las durante aquela parte do percurso narrativo; um dicionário (empático) refletido da docência, no qual eu repenso algumas palavras, trocando-as por outras que começaram a fazer mais sentido para mim. Desta forma, criei um novo vocabulário para minha docência, acrescentando novas palavras mais próximas dos sentidos que dou à minha profissão, com indícios de autoformação.

Chegar a esses resultados não foi um movimento tranquilo. Escritas de si com a pretensão de se tornarem investigações científicas, muitas levadas a cabo por professores, nos colocam em uma jornada árdua, na qual cada passo deve ser documentado sistematicamente. A quantidade de anotações gerada pela investigação foi grande, assim como as versões da narrativa que foram divulgadas aos companheiros de jornada, cada vez mais ricas em conteúdo e páginas. Existia muita coisa a dizer e a investigar, por uma professora de um instituto de aplicação (que abriga um colégio de aplicação) de uma universidade, que é ao mesmo tempo professora de educação básica, mas também formadora de professores dentro de seu instituto. Eu sentia que queria contar essa história.

A formação, quando adota a mirada reflexiva sobre a experiência vivida, em nenhum momento, deve ser entendida como uma (trans) formação sem crises. Ela adota, ao contrário, na perspectiva dialética, uma dimensão histórica, em franca ruptura com os ideais iluminis-

tas, que estimavam um aperfeiçoamento linear, progressivo e a-histórico do desenvolvimento humano. Do ponto de vista psicológico da construção da subjetividade, as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana. (PASSEGGI, 2011, p. 154)

Os resultados, que discuto a seguir, se tornam evidência de autoformação, mas não os considero os únicos resultados do trabalho.

Vamos ao primeiro resultado:

O que pode uma jornada narrativa de um professor de matemática? Qual o seu potencial formador? Qual seu potencial como método de pesquisa?

O que motivaria um professor em formação inicial ou continuada a começar uma jornada narrativa? Este enseja um processo reflexivo sobre a sua própria prática?

Como se acercar de nossas práticas de tal forma que estas não contradigam as nossas crenças? As jornadas narrativas de escritas de si têm papel importante nessa aproximação?

Como um professor de matemática pode se convencer de que sua identidade profissional pode estar embebida em agência e práticas de insubordinação criativa? Como não parecer que o formador está tentando moldar os futuros professores a práticas que este primeiro acredita que devam ser praticadas? Como formar um professor autêntico em suas práticas transformadoras? (BRIÃO, 2017a, p. 287)

Durante a jornada narrativa, percebi que gostava muito de escrever e que este é um ato lúdico para mim. Pensar que esse movimento autoformativo pode valer para todos é tentar generalizar um trabalho que não tem generalizações e que pouco se preocupou com isso. Pode-se perceber nas perguntas a angústia de quem não tem respostas, mas que gostaria de tê-las de forma única, como todo professor de matemática ensina dentro do quase que exclusivo, paradigma do exercício (SKOVSMOSE,

2000) que vivemos nas salas de aula de matemática. Neste paradigma, é esperado que os exercícios tenham resposta e que esta seja única. Além disso, não há problematização, só discussão de técnicas. O autor defende que devemos oscilar entre o paradigma do exercício e os cenários para a investigação. Nos cenários, as perguntas são abertas o que pode gerar inúmeras respostas, ou até a falta de resposta de todo.

Nem todo professor de matemática gosta de escrever. A pesquisa narrativa autobiográfica tem um potencial altíssimo de autoformação, mas depende intrinsecamente do aceite ao convite do narrar-se. Para alguns, focar no processo e valorizá-lo pode ser um desafio e tanto. Muitos preferem resultados.

Quanto mais o professor tomar consciência e agência sobre os seus diversos eus-professores, mais se sentirá livre para enfrentar os obstáculos necessários para que sua docência seja autoral. A formação de professores não está para criar vários professores idênticos a um certo modelo de eficácia. Acredito que a formação de professores faz parte de uma formação maior que engloba todos os aspectos humanos deste professor, sendo uma jornada pessoal que precisa ser feita por motivação própria, com um objetivo claro em mente. (BRIÃO, 2017a, p. 285)

No caso do dicionário empático, como o designei, a segunda mostra de resultado, crio uma tabela com duas colunas, onde, na primeira, estão as palavras como comumente vemos em trabalhos de formação de professores. Palavras que eram muito caras a mim. Na segunda coluna do Quadro 1, há uma releitura, traduzindo/ressignificando essas mesmas palavras no pós-jornada. Justamente na etapa de discutir o que é que essa narração foi capaz de fazer comigo enquanto docente-formadora-pesquisadora. Foi criado um novo vocabulário para mim e este é fundamental em minha docência, em constante transformação.

**Quadro 1** – Dicionário Empático

Mudança	Transformação
Desenvolvimento	Jornada
Julgamento	Confiança
Eficácia	Libertação
Desconhecer	Conhecer diferente
Positivista	Envolvimento
Treinamento	Autoformação
Ajuda	Colaboração
Formação inicial	Aprofundamento
Professor	Provocador
Ensino	Troca
Melhorar	Transcender
Adequação	Agência

**Fonte:** Brião (2017a, p. 279).

Por muito tempo, acreditei que a docência era algo estático. Fui levada, a partir de minha formação formal, a acreditar na busca por posições firmes quanto à matemática e seu ensino. Hoje, posso dizer que a experiência docente real, não pode ser determinada, engaiolada. Esta acontece no processo, junto aos estudantes. Desta forma, vejo as palavras da primeira coluna do Quadro 1, como uma tentativa de me manter fiel à minha formação inicial. Vejo as palavras da segunda coluna, como uma superação das outras correspondentes, trazendo à tona o que uma escritura é capaz de fazer com um docente que ousa se reinventar narrativamente.

## Um encerramento, por hora

A carreira docente inicia-se muito antes da formação inicial do professor. No meu caso, narro trechos, nos quais existia a intenção de explicar algo a alguém, bem antes da minha entrada na faculdade. Existia a vontade de provocar alguma aprendizagem. Talvez, até antes disso, como fragmentos de memória de

uma menina de 5 anos de idade, mostro uma pequena aula entre avô e neta, no qual esse senhor explica para a sua neta, que nós produzimos matemática cotidianamente e que esta matemática pode ser discutida, ainda que de forma insubordinada criativa (com continhas de “mais e de menos” na parede de casa, por falta de papel). Essas são formações docentes que, quando experienciadas, têm o potencial de colaborar para as nossas ações em sala de aula.

Para Moita (2013, p. 115):

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação.

A relação construída entre professor e aluno, quando recheada de acolhimento, tem o potencial de empreender viagens interessantíssimas rumo ao conhecimento que pode ser produzido no processo. Um professor que tem consciência de si, de sua historicidade, papel político, responsabilidade social, é capaz de atos de insubordinação criativa que demonstrem o seu apreço pela educação. Além disto, é capaz de rever suas contradições, avaliando-as refletidamente para reescrevê-las nas linhas da vida, transformando a sua história profissional continuamente e colaborativamente junto aos seus alunos e demais professores.

Se ser professor é viver angustiada diante de decisões cotidianas que podem produzir aprendizagens, que podem criar oportunidade, transformar emoções diante do conhecer, inaugurar possibilidades de ver o mundo, enfim, trazer um pouco de alegria ao aprender algo, então acredito estar no lugar certo.

Há pouco tempo, vivi uma experiência, que diria eu, talvez mais angustiante ainda do que a docência, a da não-docência. Esta, devido a greves constantes na instituição em que trabalho. Quase um ano inteiro assim. Diante disto, prefiro lutar por uma docência mais digna e recheada de experiências de conhecer, mesmo que esta seja tão desnecessariamente (em alguns momentos) angustiante, diante de toda a complexidade educacional que vivemos no Brasil.

No momento, posso dizer que continuo a jornada narrativa, agora como orientadora de um mestrando, em um programa de mestrado profissional em que ensino. Desejo compreender como me tornei as inúmeras orientadoras que sou no momento. E como a docência se mostra nesta nova faceta. O que esse processo de orientação será capaz de fazer de mim? Este é o meu novo rumo.

## Referências

- BARBOSA, Jonei C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na educação matemática. In: D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. (Orgs.). **Verbetes da subversão na produção científica em educação matemática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.
- BRIÃO, Gabriela F. **Eu, uma professora de matemática em jornada narrativa em busca de meus eus-professores em autoformação**. 2017a. 321 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017a. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150911/briao\\_gf\\_dr\\_rcla\\_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150911/briao_gf_dr_rcla_int.pdf?sequence=6&isAllowed=y)>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- BRIÃO, Gabriela F. Quando uma professora de Matemática do CAP-UERJ resolve produzir escritas de si: autoformação? **Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 243-255, jul./dez. 2017b. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/52770/25473>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- BRIÃO, Gabriela F. A pesquisa narrativa autobiográfica de uma professora de matemática: aproximações com a insubordinação criativa. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática** (REnCiMa), São Paulo, v. 8, p. 31-49, 2017c. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1492/905>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- CLANDININ, Jean. **Engaging in narrative inquiry**. California: Left Coast Press, 2013.
- COX, Dana; D'AMBROSIO, Beatriz S. An examination of current methodologies in mathematics education through the lenses of purpose, participation, and privilege. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, MS, v. 8, n. 18, p. 687-708, 2015. Disponível em: <<http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1458/976>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- D'AMBROSIO, Beatriz S.; KASTBERG, Signe. Giving reason to prospective mathematics teachers. **For the learning of Mathematics**, Kingston, v. 32, n. 3, p. 22-27, nov. 2012. Disponível em: <<https://flm-journal.org/Articles/6F3901F87BE5DC052917E49DB4A8.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0001.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.
- D'AMBROSIO, Beatriz S.; STEFFE, Leslie. O ensino construtivista. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 62, abr./jun. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/1961/1930>>. Acesso em: 31 jan. 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor.

**Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutros.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

GÓMEZ, Ángel I. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed., Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

HAMILTON, Mary; PINNEGAR, Stefinee. **Self-study of practice as genre of qualitative research: theory, methodology, and practice**. Nova Iorque: Springer, 2009.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MOITA, Maria. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 111-140.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-13.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; OLIVEIRA, Roberta. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 33, n. 33, p. 111-125, 2016. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5682/3579>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para a investigação. **Bolema**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic\\_literatura/metodologia/Skovsmose\\_Cenarios\\_Invest.pdf](http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/metodologia/Skovsmose_Cenarios_Invest.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2019.

THOMPSON, Alba. A relação entre concepções de matemática e de ensino de matemática de professores na prática pedagógica. **Zetetiké**, v. 5, n. 8, p. 11-44, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646845/13746>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

WHITEHEAD, Jack. Creating a living educational theory from questions of the kind, 'how do I improve my practice?' **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 19, n. 1, p. 41-52. 1989. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/0305764890190106>>. Acesso em 30 jan. 2019.

Recebido em: 31.01.2019

Aprovado em: 31.03.2019

**Gabriela Félix Brião** é Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, Campus Rio Claro, Professora Adjunta 1, GEMat-UERJ. e-mail: [gabriela.briao@uerj.br](mailto:gabriela.briao@uerj.br)

Rua Santa Alexandrina, 288, Rio Comprido/RJ. CEP: 20261-232. (21) 2333-8165

# A ANÁLISE NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE UMA LINGUAGEM PARA EXPERIÊNCIA

■ ADRIANA BARBOSA DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ MARILENA BITTAR

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

■ LUZIA APARECIDA DE SOUZA

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## RESUMO

Nesse artigo, buscamos apresentar o percurso narrativo desenvolvido em uma pesquisa que teve como interesse investigar as percepções de estudantes de cursos de Licenciatura em Matemática, acerca de sua formação, para atuarem como professores de Matemática na educação básica. Trata-se de uma pesquisa de doutorado que mobilizou o uso de narrativas, na perspectiva de Antonio Bolívar, para a produção de dados e escritos sobre experiência e alteridade, desenvolvidos por Jorge Larrosa e Carlos Skliar, para o trabalho de composição com eles. Neste texto, apresentamos os olhares das pesquisadoras sobre o uso da análise narrativa como possibilidade para uma escrita sobre experiências.

**Palavras-chave:** Análise narrativa. Experiências. Pesquisa.

## ABSTRACT

### NARRATIVE ANALYSIS AS A POSSIBILITY FOR A LANGUAGE TO EXPERIENCE

In this article we seek to present the narrative course developed in a research whose interest was to investigate the perceptions of undergraduate students in Mathematics about their training to act as teachers in basic education. This is a part of the doctoral research that used the study of Narratives, from Antonio Bolivar's perspective, for the production of data and the writings on experience and otherness, developed by Jorge Larrosa and Carlos Skliar, for the work of composition with the data. Specifically, in this text we present the female researchers' views on the use of narrative analysis as a possibility for writing about experiences.

**Keywords:** Narrative analysis. Experiences. Research.

## RESUMEN EL ANÁLISIS NARRATIVO COMO POSIBILIDAD DE UN LENGUAJE PARA EXPERIENCIA

En ese artículo buscamos presentar la ruta narrativa desarrollada en una investigación donde el interés es investigar las percepciones de estudiantes de los cursos de Licenciatura en Matemática, sobre su formación para actuar como profesores en la enseñanza básica. El estudio tratase de una investigación de doctorado que movilizó el uso de Narrativas, en el punto de vista de Antonio Bolívar, para la producción de los datos y los escritos acerca de experiencia y alteridad, desarrollados por Jorge Larrosa y Carlos Skliar, para el trabajo de composición con ellos. En ese texto presentamos las perspectivas de las investigadoras acerca del uso del análisis narrativo como posibilidad para una escrita acerca de las experiencias.

**Palabras-clave:** Análisis narrativo. Experiencias. Investigación.

E todos os dias somos convidados a falar e a escutar, a ler e a escrever, a participar ativamente nesse gigantesco maquinário de fabricação e de circulação de informes, de projetos, de textos. A pergunta é: em que língua? E também: pode ser essa língua a nossa língua?

Jorge Larrosa (2016, p. 58)

Neste artigo, escolhemos apresentar a narrativa de cada uma de nós sobre o processo de pesquisa vivenciado, escolhendo, para isso, o tom que julgasse ser o mais adequado e que melhor sinalizasse os desdobramentos de nosso encontro.

Assim, nossa primeira voz se dá em: *Se há mais de um, há que ser um encontro!* –, narrativa produzida por Luzia, coorientadora dessa tese. No segundo texto – *Uma conversa sobre a produção de um grito (substantivo-tese, verbo-pesquisar)* –, Adriana conta a sua travessia de doutoranda. Fechando o artigo, temos a fala de Marilena, orientadora deste estudo, em: *Outro lado da história? Não, outra história!*

### Se há mais de um, há que ser um encontro!

Este texto trata de distintos movimentos em torno de um exercício de análise narrativa.

Movimentos de formação que deslocam orientadora, coorientadora e orientanda de seus lugares de fala e ação e que envolvem as três e várias outras pessoas vinculadas a dois grupos de pesquisa (DDMat – Didática da Matemática e HEMEP – História da Educação Matemática em Pesquisa), em um processo fundamental de estranhamento, discussão e, por que não dizer, cuidado de si.

Adriana, assim como Marilena e eu, somos professoras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e era assim que eu a conhecia até o início de 2015. Foi quando começou não somente o processo de doutoramento de Adriana, como o próprio curso de Doutorado em Educação Matemática nessa instituição e, também, minha atuação como coordenadora desse Programa. Era, portanto, um ano cheio de novas atribuições e desafios para todas nós.

Disciplinas da Pós-Graduação, exercícios de estranhamento e sensibilização dos sentidos. Lembro-me de ouvir algumas vezes o relato das angústias geradas nas discussões em sala. Lembro-me de perceber, na primeira turma de doutorado, diferentes tipos de abertura ao diferente e à leitura como formação.

Larrosa (2007) lembra que, neste caso, não se trata de ler um texto (aqui tomado em toda a amplitude permitida pela virada hermenêutica, no sentido de ser tudo aquilo a que atribuímos significado), em busca do que queremos, buscamos ou já dizemos, mas de colocar-se na leitura aberta ao que não se busca, ao que não tem interesse a priori ao que, de fato, é do outro e não uma projeção de si sobre o outro. Já nesse sentido da leitura como formação, percebi Adriana-doutoranda em Educação Matemática envolvida e envolvendo terceiros. Agora, era Giovani (seu esposo) quem já sinalizava: “olha para este comercial, veja como eles focam nas relações e não nos produtos!” Não sei se era exatamente assim que ele dizia, mas é assim que teço essa história, quando me lembro da Adriana contando sobre o Giovani. Enquanto ela falava dele, eu observava como ela fiava e tecia (nos termos de Walter Benjamin), a partir das conversas iniciadas em sala de aula.

A formação de uma pesquisa, ainda que tomada na perspectiva cartográfica, tem um traçado mais familiar: ou se tem uma questão inicial, ou se coloca atento ao aparecimento desta, ao longo da investigação; ou se empresta a nomenclatura e os procedimentos de uma metodologia, ou se concebe que se constrói uma metodologia singular na travessia..., mas a formação de um(a) pesquisador(a) é sempre um processo peculiar.

Se a expressão de Adriana, no início das aulas, era de ânimo, uma quase felicidade mesmo, de interesse, esta foi se alterando com o passar do tempo. Adriana vai se tornando reticente em falar sobre seu trabalho, vai mostrando (antes no olhar que nas palavras) uma angústia sem fim: “não quero mais fazer a pesquisa que me propus fazer! E não sei o que quero fazer!” Foram meses antes que estas frases escapassem dela e falo em escape, pois era visível o esforço de seu corpo em segurá-las.

Aqui começa um processo de formação que não aparece na tese: o meu. Que ideia de ciência e academia temos propagado ou ajudado a manter, quando afastamos os diferentes sentidos e subjetividades que atravessam qualquer processo humano como o investigativo? Trabalhar há dezoito anos com história oral, entrevistas, narrativas, levou-me a cuidar de alguns fatores, corriqueiramente, por sabê-los pontos chave ou problemáticos, mas também me fez naturalizar a noção de subjetividade, a ponto de deixar de problematizar o modo próprio, singular, com que cada um de nós se constrói na/pela pesquisa. Tomar o outro como texto tem me ajudado em um movimento de estranhamento fundamental à produção de conhecimentos e não mais, ou somente, de reconhecimentos. Lembrada por Adriana e outr@s orientand@s que não somos somente nós, mas nós e nossas circunstâncias, acabei me tornando interlocutora de uma angústia e, por que não dizer, de uma violência: como dizer à orientadora e amiga de anos que não queria mais estudar aquilo que nesses anos todos ela se dedicou com tanta seriedade a estudar?

Esta foi a primeira de várias angústias compartilhadas e que me fizeram estranhar diferentes tipos de relações que temos fomentado, por vezes sem saber, na pós-graduação. Coragem, desabafo, compreensão, orientação, coorientação. E novos processos eram construídos e nos construía. Como ouvir inúmeras vezes as entrevistas já realizadas pôde ajudar na construção de uma nova questão de pesquisa? Como é possível explicitar um interesse em não categorizar e generalizar e produzir um texto marcado por ambas as coisas? Como é possível defender uma formação que considere as diferenças e construir um texto absolutamente prescritivo? Adriana construía-se narrativamente diante de mim como uma farsa: conclusões

rápidas acompanhadas de um longo processo de desconstrução. Quando foi que a coerência de um texto escrito, limitado, temático, foi transferida para um ser humano-texto? Se somos atravessados, marcados por inúmeras coisas e contextos, se nós e/com nossas circunstâncias nos alteramos diariamente, como poderíamos não ser contraditórios? Dar-se conta disso não podia ser o fim de um projeto, um doutorado ou uma carreira, como cogitava Adriana. Cabia assumir a simultaneidade de oposições que nos constituem e seguir. Seguimos.

Lembro-me que uma das discussões que chamou sua atenção, naquelas aulas, foi a provocada por Sônia Claretto: o importante não é chegar ao final de uma pesquisa com respostas, mas com questões! Não sabemos se problematizar é algo que se “aprende”, parece mais a decorrência de um modo de se construir no e de construir o mundo.

Como efetivamente falar com os entrevistados e não por eles? Embora essa questão seja muito comum, em início de orientações, é interessante ressaltar que o modo como ela afetava Adriana a levava a assumir posturas como: não vou citar trechos! Se defendo que as entrevistas devem ser lidas integralmente, por que eu mesma criaria opções ao leitor para não fazê-lo?

Um enfrentamento que se fez presente, ao longo deste doutorado, foi a escrita. O formato comumente mobilizado para uma tese parecia não contribuir para dizer desse processo caótico que é um processo de formação. Talvez nenhum formato contribua, ao fixar em si uma linearidade própria da escrita. Talvez o plano seja criar fissuras nessa linearidade, produzir respiradouros, ao preservar linhas e entrelinhas. Talvez um caminho seja pensar a forma como um conteúdo alinhado politicamente a um modo de ver/construir o mundo e, nesse sentido, como um modo pró-

prio de soltar a voz, gritar na esperança de que este grito ecoe.

A dificuldade de Adriana em construir esse caminho, esse modo próprio de soltar a voz, não é uma especificidade sua, mas algo tão comum na Pós-Graduação que, uma vez mais, tem me movimentado como pesquisadora (e coordenadora do PPGEdumat), nos últimos anos, a ponto de buscar interlocuções com a Psicologia sobre bloqueios na escrita (com Robson Cruz) e sobre “a educação pelo sofrimento” na Pós-Graduação (com Tiago Ravanello). Quais violências têm ocorrido silenciosamente nas relações de orientação e de escrita? Ao buscar explicitar algo que parece ser uma identidade para grupos de pesquisa, acaba-se produzindo uma noção equivocada de que “nesse grupo se pesquisa assim, se escreve assim, se defende isso” e, ao matar a diferença, acaba-se criando um movimento de defesa de territórios, de competição, de entendimento de que não há, em grupos de pesquisa, espaço para desacordos, questionamentos, invenções, inovações. Esse cenário é sustentado por violências diárias aos sentidos, aos modos próprios de constituição do mundo e de si e quebrar esse ciclo parece estar além da racionalidade, mas da busca por explorar as diferentes sensibilidades de mundo. Nesse sentido, argumento que além de um texto teórico acerca de um tipo de análise, as histórias que narramos neste texto evidenciam a importância da análise narrativa na formação de pesquisadores, sejam eles orientandos ou orientadores.

Quantas Adriana são necessárias para constituir uma tese? Com essa provocação, feita ao longo dos últimos anos a esta orientanda, os convido a “escutar”, com o tom que cada um quiser dar em sua leitura, um pouco mais sobre duas outras travessias vinculadas à produção não somente de uma tese, mas de pelo menos três pesquisadoras.

## Uma conversa sobre a produção de um grito (substantivo-tese, verbo-pesquisar)

Em março de 2015, dei início ao meu processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul. Em setembro de 2018, após eternos e dolorosos três anos e seis meses, concluí esse processo. Hoje, cinquenta e oito dias depois do término, aventuro-me novamente pelos meandros e encantos das palavras e sinto, como no início, que elas continuam se escondendo de mim.

Venho aqui movida pelo desejo de contar a experiência vivida nesse processo, mesmo sabendo que, da perspectiva Larrosiana que me coloco, experiências conjugam o verbo sentir. O contar, narrar, relatar... experiências, são só invenções nossas enquanto pesquisadores que, mesmo ricos delas (nem sempre!), ainda continuamos limitados à oralidade e ao texto escrito, em nossos modos de comunicação. No entanto, mesmo certa de que o que faço aqui será distinto do que senti, ainda acredito que posso experienciar ao tentar narrar o experienciado e pretender que você possa, comigo ou a partir de mim, mobilizar sentidos outros. Minha história é sobre outra história. Trago nesse texto potencialidades da análise narrativa no exercício de uma linguagem para a experiência.

Minha pesquisa insere-se na temática da Formação de Professores de Matemática. Um campo fértil e abundante para a realização de estudos no campo da Educação Matemática. Meu interesse, desde que comecei a me inventar enquanto pesquisadora e isso aconteceu ainda no último ano da graduação, o que já ultrapassa uma década, sempre foi pensar sobre a formação do professor de Matemática, talvez instigada pelo anseio de compreender melhor a minha formação, especificamente.

Quando me vi diante da possibilidade de cursar um doutorado não pensei muito diferente, pois a Licenciatura ainda se mantinha viva em mim, talvez agora ainda mais acesa, uma vez que fiz desse ambiente meu local de trabalho. Mudanças em meu projeto de pesquisa aconteceram aos montes, porém em nenhum momento a Licenciatura arredou os pés de meus pensamentos. As questões que me colocava agora eram mais sobre como eu poderia me (re)aproximar dela, nesse novo contexto de pesquisa, vivendo agora a identidade de doutoranda.

Minha opção foi por realizar um estudo com licenciandos de diferentes localidades do país, com o interesse em ouvir deles suas percepções sobre o processo de formação que estavam vivenciando em seus cursos. Não havia um roteiro de entrevista a ser seguido e sim uma vontade de escutá-los, de saber o que eles gostariam de contar sobre suas formações para atuarem como professores de Matemática da educação básica. Assumi ali uma postura investigativa que se interessa “pelos modos como os humanos dão significados ao seu mundo mediante o uso da linguagem” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001, p. 53). Para isso, realizei entrevistas, em grupo, em onze instituições públicas de ensino, a saber: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Estadual do Pará, Instituto Federal do Amazonas, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Minas Gerais e Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Meu olhar para essas entrevistas deu-se em uma perspectiva de investigação narrativa; não havia ali uma busca por verdades nem um interesse em construí-las. Dediquei-me a evidenciar as idiosincrasias de cada grupo que

conheci, traçando compreensões acerca de suas particularidades e mantendo-me atenta à dimensão emotiva da experiência expressa pelas narrativas desses estudantes, mantendo-me sempre atenta à fala de Bolívar, Domingos e Fernández (2001, p. 131, tradução minha): “[...] o interesse da pesquisa narrativa não é, em princípio, a generalização formal, mas destacar os significados singulares de certos casos, que – não obstante – podem nos proporcionar uma compreensão de outros semelhantes [...]”<sup>1</sup>

Ouvir essas narrativas não me permitiu traçar um panorama geral sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, e nem era esse o meu objetivo, no entanto, um trabalho de composição com elas me oportunizou um melhor entendimento de tais processos de formação. Mas muito mais do que perceber esses processos, pude me aproximar dessas vozes e ser tocada por elas, de modo a viver a pesquisa como experiência, ou seja, como “aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 25).

Após a realização das entrevistas, iniciei o trabalho de tratamento dessas informações: transcrevi os áudios e então me dediquei a textualizar as narrativas, buscando deixar o texto, outrora falado, adequado à escrita, mas sem necessariamente eliminar marcas da oralidade e, principalmente, evitando qualquer tipo de manipulação dessas vozes que pudesse alterar o sentido das falas, embora consciente da arduidade desse trabalho.

Assim, nesse processo de manuseio das narrativas, reafirmei impressões que já havia percebido no momento das entrevistas: um transbordar de emoções marcavam as falas

desses estudantes. Falar sobre o curso foi tomado por muitos como um momento de desabafo, de colocar para fora sentimentos de indignação, tristeza, revolta, alegria, entusiasmo. Era como se houvesse chegado a hora de contar do que se tratava uma formação, para atuar como professor de Matemática, e a abertura do momento permitiu que expusessem suas cicatrizes.

No movimento de escrita que iniciei, também senti a necessidade de destacar essas sensibilidades, pois elas sinalizavam o tom das falas dos estudantes. Eram marcas que eu não poderia deixar de evidenciar, uma vez que havia sido a partir delas que iniciei o movimento teórico de aproximação dos escritos sobre experiência de Jorge Larrosa. O modo como esses licenciandos exteriorizavam suas percepções, afirmando a passionalidade com que muitos se envolviam com o curso, as incertezas quanto à futura profissão, as subjetividades presentes no modo de compreender o processo, a própria fugacidade da formação expressa por eles, conduziam-me a pensar que aquelas eram marcas da experiência, uma vez que é nela que “se descobre a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e à nossa vontade” (LARROSA, 2016, p. 42).

Apesar de perceber que essas leituras me auxiliavam em traçar algumas compreensões acerca dessas narrativas, após a produção de alguns textos, na direção de falar sobre a experiência desses estudantes, comecei a perceber que a experiência que me tocava só poderia ser a minha em relação a esses relatos. Por mais que ousasse dizer que muitos deles estivessem, de algum modo, experienciando o curso que vivenciavam, eu não conseguiria, na perspectiva teórica que havia assumido, inferir a experiência do outro. Como coloca Larrosa (2016, p. 10):

<sup>1</sup> No original: “[...] el interés de la investigación narrativa no es, por principio, la generalización formal, sino poner de manifiesto los significados singulares de determinados casos, que – no obstante – pueden aportarnos comprensión de otros similares [...]”.

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

O que percebi depois de um longo tempo de convivência com essas narrativas e o envolvimento com esse autor foi que o que estava ao meu alcance era a elaboração de um canto, um ressoar de outra experiência, a minha experiência nesse processo de escuta. Algo havia me acontecido, me tocado, me transformado e foi preciso tempo para que eu me desse conta do ocorrido. O tom que eu percebia naquelas vozes eram vibrações do impacto que vivi, os sentimentos que elenquei como deles, eram os meus tremores. A experiência só podia ser a minha. O sujeito dessa experiência era quem escrevia aqueles textos e não a terceira pessoa a quem me referia e, diante disso, minha única opção foi assumir esse papel e buscar por “uma linguagem na qual fosse possível elaborar (com outros) o sentido ou a ausência de sentido do que nos acontece e o sentido ou a ausência de sentido das respostas que isso que nos acontece exige de nós” (LARROSA, 2016, p. 68). Foi nesse momento que a análise narrativa se fez presente em minha escrita. Havia uma história a ser contada, e esta não se encaixava nos moldes acadêmicos que eu estava habituada a seguir. Foi preciso um deslocamento para as margens, e, em algumas situações, até mesmo ignorá-las, riscá-las, preenchê-las.

Na busca por uma linguagem que fosse mais adequada à natureza dos dados que eu havia produzido entendi que a realização de

uma análise narrativa seria um bom caminho para a produção de conhecimento no contexto em que me encontrava, pois Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 109, tradução minha, grifo do autor) já haviam me dito que:

[...] o resultado de uma análise narrativa é, ao mesmo tempo, uma narração particular, sem aspirar à generalização: por exemplo, um relato histórico, um estudo de caso, uma história de vida, um episódio narrado da vida de uma pessoa em particular. A tarefa do pesquisador, nesse tipo de análise, é configurar os elementos dos dados em uma *história* que unifique ou dê sentido aos dados, a fim de expressar de maneira autêntica a vida do indivíduo, sem manipular a voz dos participantes.

Nessa perspectiva, vi possibilidades de apresentar um texto em que houvesse espaço para discussões teóricas, emotivas e analíticas. Espaço em que eu pudesse não só apresentar os dados produzidos, mas realizar um trabalho de composição com eles e para isso recorri à construção de uma narrativa ficcional, embora considere difícil traçar uma linha divisória entre realidade e ficção, uma vez que coaduno com a afirmação de Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 142) de que “todo conhecimento é ‘ficção’, ou seja, algo construído humanamente”.

## Uma análise narrativa de narrativas: a busca de si na busca do outro

O caminho que encontrei para a produção do relatório de tese foi, como dito anteriormente, me colocar como sujeito dessa experiência de falar sobre cursos de Licenciatura em Matemática. E me colocar nesse papel exigiu que eu encontrasse uma voz, ou melhor, a minha voz, um modo que eu conseguisse expressar todos os sentimentos que estavam aflorando em mim nesse movimento de pesquisa. Esse não foi um processo imediato: perceber tudo

isso levou muito tempo e exigiu uma postura de abertura e disponibilidade para o novo. No entanto, o momento em que consegui fazer ecoar tudo que havia construído até então, foi bastante libertador e intenso. Em pouco tempo, consegui construir a história que apresento na sequência.

Na produção dessa análise narrativa, percebi que seria preciso mobilizar diferentes Adrianas, com diferentes identidades, pois uma única não seria suficiente para trazer todas as discussões pretendidas. Senti a necessidade de mobilizar vozes distintas, que pudessem ecoar em diferentes direções, no campo da formação de professores de Matemática. Assim sendo, há na história uma Adriana, estudante da licenciatura, uma Adriana, pesquisadora/doutoranda e uma Adriana, professora de pós-graduação. Por meio delas, e dos outros personagens que surgem na construção da trama, busquei levantar discussões sobre a formação do professor de matemática, do ponto de vista do acadêmico que vivencia esse processo, e também sobre o desenvolvimento de uma pesquisa e suas implicações, do ponto de vista de um pesquisador.

A história tem início com a Adriana, professora de pós-graduação, no contexto do começo de uma disciplina de metodologia de pesquisa, em que ela sugere a leitura de uma tese, a minha tese, para iniciar um debate sobre estética na produção de trabalhos científicos no campo da Educação Matemática. Após esse convite à leitura, apresento a história que compus com as narrativas produzidas nas entrevistas que realizei e com os autores que estabeleci um diálogo teórico.

Início a trama em uma situação de Estágio Supervisionado de um curso de Licenciatura em Matemática, no momento em que a Adriana estudante é levada a adquirir um caderno que será utilizado como um diário de bordo de seu estágio. Tal caderno aparece em várias situa-

ções que ela vivencia no curso e acaba sendo usado para o registro de suas inquietações, ao final da história. O cenário é construído com base em minhas recordações em relação aos espaços, imagens, cheiros e sabores de minha formação. Lembranças de situações inusitadas, complicadas, conflitantes, fazem parte dessa narrativa, assim como histórias que ouvi dos estudantes que entrevistei e situações que criei no desejo de problematizar ao máximo o contexto da formação de professores de matemática. No entanto, devo considerar que todas as situações apresentadas se aproximam muito mais da invenção do que da realidade que um dia possa haver existido, uma vez que assumo a perspectiva de que o sujeito se constituiu narrativamente ao narrar-se, como bem coloca Souza e Silva (2015, p. 34)

[...] essa memória que acredita-se recorrer ao contar uma história é sempre atual. É uma produção criada no momento em que se conta, ou ainda é a partir de uma pergunta no presente que criamos o passado que só existe no significado atribuído pelo sujeito ao vivido. Ao narrarmos fixamos algumas das possíveis histórias a serem contadas, que serão atualizadas novamente quando uma nova leitura ou uma nova narração for produzida.

Em um determinado dia, a estudante é convidada, pela coordenadora de seu curso, a auxiliar uma pesquisadora que fará uma visita à sua universidade com a intenção de entrevistar alguns estudantes de seu curso. A pesquisadora, também chamada Adriana, vai visitar a instituição, a fim de realizar entrevistas para a sua pesquisa de doutorado. Estabelecido o contato entre as duas Adrianas, elas organizam um encontro para a realização da entrevista. Após esse momento de discussão, a Adriana estudante se vê diante de questões, sobre seu curso, que ela até então não havia levantado. Nesse movimento de tentar compreender o seu processo de formação, ela mantém con-

tato com a pesquisadora, via e-mail, e passa a realizar leituras, que lhe são indicadas, sobre a formação de professores de Matemática. Outro deslocamento da acadêmica é organizar um grupo de estudantes da Licenciatura em Matemática, denominado GELIMAT, que vai dar continuidade às discussões que foram levantadas no momento da entrevista com a pesquisadora. O grupo passa a se reunir periodicamente e ali são levantadas muitas das problemáticas que envolvem a formação de professores de Matemática, tais como: a dicotomia formação matemática e formação pedagógica, a ausência de diálogo com os professores formadores, o distanciamento entre a matemática do ensino superior e a matemática da educação básica, assim como os estranhamentos que começam a acontecer em relação a essas discussões.

Nessa movimentação da estudante, encontro brecha para apresentar tanto minhas escolhas teóricas como também as narrativas produzidas com os licenciandos que entrevistei. As discussões teóricas aparecem como leituras, pela estudante Adriana, dos textos que a pesquisadora lhe enviou. Apresento o que seria uma conversa da estudante com os autores Jorge Larrosa e Carlos Skliar. Ela tenta, a partir de suas vivências no curso, traçar algumas compreensões sobre os escritos de experiência, bem como se aproximar da ideia de alteridade, que surge como uma possibilidade de discutir o apagamento dos estudantes, em diversas situações, nas narrativas produzidas. Durante todo o processo de leitura, ela tenta articular suas percepções em relação ao curso às elaborações dos autores, realizando tanto aproximações como estranhamentos das ideias discutidas.

Nessa mesma perspectiva de leituras da Adriana, são apresentadas as narrativas que produzi durante as entrevistas. Ela solicita à pesquisadora esse material, na ânsia por sa-

ber o que estudantes de outras localidades falam sobre suas formações, e então realiza a leitura desses textos, fazendo apontamentos como notas de margens. Nesse momento, eu recorro a uma fonte que se assemelha à letra cursiva, justamente para enfatizar que se trata das anotações da estudante em relação ao texto.

Após a leitura desses textos e da realização de alguns encontros do grupo GELIMAT, a Adriana estudante, um pouco revoltada com as situações que vivencia no curso e já começando a sofrer algumas intimidações por conta da postura questionadora que começa a assumir, faz uso de seu caderno de estágio para escrever um texto direcionado ao seu curso, mas que também será enviado à pesquisadora, que se interessa em saber sobre suas movimentações, após a participação em sua pesquisa. Faço uso desse texto como sendo algumas das considerações finais que consegui elencar com a produção dessa tese. Faço uso do *algumas*, por acreditar que esse também pode ser um movimento realizado pelo meu leitor, e ser distinto do que apresento em meu texto. Inclusive, uma de minhas intenções com essa produção é que ela seja tomada como uma abertura para experiências. Desse modo, encerro a trama envolvendo a Adriana estudante.

Na sequência, retomo a situação da aula de pós-graduação e apresento um debate entre a professora Adriana e a sua turma de doutorado, inspirada nas discussões que aconteceram em meu exame de qualificação acerca da estética do meu texto. Além disso, realizo algumas considerações sobre narrativas como produção de conhecimento científico, no campo da educação matemática, como também sobre uma postura ética do pesquisador. Todas essas discussões são realizadas em forma de diálogos entre os participantes dessa aula.

Ao final, no que chamei de Parte II dessa tese, apresento outra narrativa, onde con-

to todo o meu caminhar durante a realização dessa pesquisa de doutorado. Os encontros e desencontros que ocorreram durante esse processo e as minhas movimentações frente aos acontecimentos. O anseio em produzir esse texto foi pensando nos colegas pesquisadores que, assim como eu, vivenciam momentos de angústia e insegurança durante a travessia que pode ser o desenvolvimento de uma pesquisa. A ideia foi construir um texto voz onde houvesse, não só informações assépticas sobre procedimentos de uma pesquisa, livre de emoções e sentimentos que povoam esse momento, mas, principalmente, a voz de uma pesquisadora que se sentiu, por vezes, perdida, insegura e incapaz de realizar essa pesquisa e, que, no entanto, conseguiu construir um caminho e se reinventar nesse processo.

No início desse texto, mencionei a sensação de que as palavras continuavam a fugir de mim, mas talvez o mais adequado fosse pontuar que a minha busca tem sido, há algum tempo, por uma língua/linguagem/escrita em que eu também pudesse me ouvir. Na redação da tese, acreditei ter encerrado essa busca, pois senti ter encontrado a minha linguagem, o meu modo de escrever. Sim e não. Sim, pois a linguagem escolhida me permitiu evidenciar as discussões pretendidas. Não, porque, na busca por uma linguagem para a experiência, seria impossível determinar uma linguagem única, mesmo que particular, uma vez que uma experiência sempre é singular. E, sendo assim, como eu poderia dizer que encontrei a minha linguagem para a experiência se nem ao menos saber das experiências que ainda posso viver?

Assim sendo, reafirmo que a análise narrativa pode ser tomada apenas como uma *possibilidade* de uma linguagem para experiência. O aspecto determinante da escolha de uma linguagem ainda continua sendo a experiência do pesquisador, a sua sensibilidade em perce-

ber o que lhe acontece no seu caminhar, e:

[...] o que quero dizer a você, por último, é que necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual algo nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva. (LARROSA, 2016, p. 72)

## Outro lado da história? Não, outra história!

Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas

Gonzaguinha (1982)

Até este ano – 2019 – eu orientei 33 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado. Refletindo sobre todas estas produções, tento ver o que me ensinaram sobre orientar. Especialmente quando penso no doutorado, que deve preparar uma pessoa para ser um pesquisador e também para orientar pesquisas. Será que minhas orientações, meus trabalhos com meus doutorandos foram e têm sido nesse caminho? Pensando na minha própria (não) preparação para atuar na formação de pesquisadores, retomo então a experiência com a Adriana.

Agosto de 2006 – tenho o primeiro encontro com ela, que estava no 3º ano da Licenciatura em Matemática, na UFMS. Na falta de uma secretária para o Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS (PPGEumat), do qual eu era a primeira coordenadora, Adriana recebeu uma bolsa permanência, no valor de trezentos reais mensais, para ajudar nessa função, por 4 horas diárias. Antes de eu convidá-la para essa função, pedi ajuda a uma amiga, também professora do então Departamento de Matemática, para indicar

algun aluno da Licenciatura cujo perfil poderia “combinar” com minha forma de trabalho. Imediatamente, ela indicou Adriana, que não estava nem no início nem no final do curso – fases difíceis para a dedicação a qualquer outra atividade – que estava com a grade curricular “em dia” e que era “organizada e séria”. Fui então conhecê-la, apresentar a proposta e convidá-la para ser secretária do Mestrado em Educação Matemática.

Como secretária do PPGEdumat, Adriana descobriu outras facetas da vida em uma universidade: a burocracia dos trâmites, a Pós-Graduação, a educação matemática. Para além disso, no ano seguinte, 2007, fui sua professora de estágio, de prática de ensino e orientei sua monografia de conclusão de curso. Adriana foi, assim, *naturalmente*, caminhando para o mestrado em educação matemática e, ao terminar a graduação, ingressou no PPGEdumat, sendo orientada por mim e desenvolvendo pesquisa sobre a formação do professor de matemática. Posso dizer que o mestrado da Dri – como a chamamos – transcorreu sem sobressaltos: o projeto que ela apresentou no processo seletivo foi desenvolvido no curso e o produto final, sua dissertação, foi muito elogiado pela banca.

Orientá-la no mestrado não foi uma tarefa desafiadora, difícil. Claro, nenhuma pesquisa desenvolvida com seriedade é feita sem algum grau de dificuldade, porém, ela iniciou o mestrado com tanta certeza do que queria fazer e tão segura quanto a como queria fazer que meu trabalho como orientadora foi realmente orientar, sugerir e discutir artigos, corrigir textos. Sua participação foi ativa, tanto no nosso grupo de pesquisa, o Grupo de Estudos em Didática da Matemática (DDMat), como nas atividades do PPGEdumat. Eu poderia dizer que esse processo de orientação do seu mestrado me ensinou a orientar quando todas as peças do quebra-cabeça se encaixam...

Se a experiência do mestrado foi tranquila, a do doutorado não foi bem assim. No início, parecia que seria como anteriormente: tudo bem planejado, organizado e executado. O projeto submetido à avaliação do processo seletivo tinha objetivos claros e referenciais teórico e metodológico bem definidos. Só que não! Alguns meses após o início do curso e de novas leituras, ela não queria continuar percorrendo aquele caminho, mas também não sabia de nenhum outro... E então, o que fazer quando algumas peças foram perdidas? Como montar algo com o que se tem, com o que sobrou?

O que faz um orientador nessa situação? A resposta para essa pergunta totalmente genérica, eu não sei. Não tenho a menor ideia. O que posso e quero compartilhar com você, nosso leitor, é a experiência que eu vivi e que tem muitas variáveis: eu conhecia a Adriana há dez anos, éramos (somos) amigas, já havia orientado dois trabalhos de pesquisa seus: monografia de conclusão de curso e dissertação de mestrado. Tivemos experiências que foram muito além da vida acadêmica. Nem tudo foi flores, pois como toda relação mais profunda e verdadeira, há momentos de divergência, de necessidade de afastamento... Nesses, então, dez anos de convivência, Adriana conviveu comigo alguns dos momentos mais significativos da minha vida. Acho que isso se chama amizade. Mas também éramos orientadora e orientanda, e, naquele momento de “encruzilhada” da vida da Adriana, eu precisava saber agir com o amadurecimento que o papel exigia para que, assim, eu pudesse ajudá-la. E isso não significava necessariamente levá-la até o fim do doutorado, à obtenção do título, mas tentar ajudá-la a descobrir o que queria fazer. Em certos momentos e para certas pessoas, pressionar não ajuda – esse é, com certeza, um desses casos que se encaixam perfeitamente no ditado popular “se apertar, espana”. Não

contei que quando entrou no doutorado, ela já era professora concursada da UFMS e conseguiu afastamento para realizar o curso. Entre suas incertezas acadêmicas, até mesmo ser professora foi posto em dúvida. Agora posso dizer: entrei em desespero, pois precisamos tanto de professores comprometidos, que vejam, de verdade, o aluno, que reflitam sobre o seu trabalho, que se angustiem, que não vivam a profissão como se tudo estivesse indo muito bem... Eu sabia que Adriana era uma educadora desse naipe; não podia perdê-la, mas se isso não a fazia feliz, ela teria que seguir outro caminho e eu não poderia fazer absolutamente nada, a não ser ajudá-la nessa empreitada, a seguir em frente, e isso, como orientadora, mais até que como amiga. E por que digo isso? Porque uma das angústias dela nessa fase, creio eu, era me decepcionar. Ela não queria me decepcionar.

Adriana precisava respirar e buscou fazer coisas que lhe proporcionassem ar puro. Nesse período, com mais afincado, foi cuidar do seu jardim e, com isso, me ensinou a amar plantas. Eu, que nasci e passei a primeira infância em uma fazenda, vim a amar cuidar de plantas com ela. Em outubro de 2016, ela me ajudou a iniciar um jardim na sacada do meu apartamento. Escrevo esse texto olhando para meus vasos: hortelã, cebolinha, salsa, samambaia, jabuticabeira, guaco, menta, orquídea ... Obrigada por essas maravilhas, Dri.

E foi assim, em meio à dedicação às plantas, ao pilates, à terapia, ..., que um dia Adriana veio conversar comigo novamente sobre a tese. Definitivamente, ela não queria mais estudar didática da matemática, o campo teórico que eu estudo. Aquilo não a apaixonava mais, mas também ainda não havia um novo romance teórico. Sabia que queria continuar investigando a formação inicial de professores de matemática, porém, não como havia proposto. O que sempre a incomodou desde o tempo em

que ela fazia sua graduação era a formação para ser professor.

Sentadas, nós duas, aqui onde estou agora nesse exercício de refletir sobre nosso trabalho, pensávamos e tentávamos ver o que fazer. Foi quando sugeri que ela ampliasse seu horizonte: “Adriana, por que não vai olhar outros cursos de licenciatura pelo país, conversar com acadêmicos de outros cursos?” E a chama foi acesa novamente: seus olhos brilharam e imediatamente ela começou a viajar na proposta. O que fazer, onde ir, como contatar acadêmicos ....

E surge outra questão: com essa mudança de “eixo da pesquisa”, qual será o referencial teórico? Nessa época, ela participava também do HEMEP, Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa, coordenado pela Luzia, e estava se identificando com os trabalhos desenvolvidos no grupo, que versavam sobre o uso de narrativas. Como nessa nova proposta, seriam realizadas entrevistas e a ideia foi se aprofundar nessa temática. Opa! Tema fora da minha casinha!

*“Dri, eu acho que você deveria ser orientada pela Lu”.*

*“Você não quer mais trabalhar comigo?”*

*“Não é isso, Dri. É que talvez a Lu seja mais indicada para ajudar nesse campo; não sou da narrativa”.*

*“Ela não pode ser coorientadora?”*

E foi assim que convidamos a Luzia para trabalhar conosco e ser coorientadora da Adriana. Foi uma parceria mais que acertada. Eu aprendi muito com ela. Com as duas.

Chevallard e Ladage (2010) apresentam o paradigma questionamento do mundo em contraposição ao paradigma da visita às obras, ambos em referência a modelos de práticas pedagógicas. No paradigma de visita às obras, a obra está pronta, o professor vai apresentá-la e o aluno a visita. Já no paradigma questio-

namo do mundo, parte-se de uma questão, mas o caminho a ser percorrido, as questões e respostas auxiliares que aparecerão até chegar a uma resposta ao problema proposto são desconhecidos e podem ser múltiplos. Nessa perspectiva, uma tese de doutorado pode ser vista como uma ação realizada à luz deste paradigma. Pode, mas nem sempre é. Minha experiência com mais de 40 orientações, mostra-me que, na maioria das vezes, não é assim que acontece. Não se trata apenas de autonomia do orientando. É mais do que isso.

Quando Adriana, no doutorado, percebe que a questão colocada no projeto inicial não era mais uma questão para ela e define novo problema, dessa vez sem saber como respondê-lo, sem ideia de onde chegaria, foi um momento significativo para nós duas. Ela, decidida a problematizar um campo já tão explorado da formação de professores de matemática encontrou refúgio nos escritos sobre experiência. Eu, agora apoiada em sua leitura sobre aquilo que nos toca e nos transforma, posso dizer que vivi uma experiência do paradigma questionamento do mundo. Para desvendar os mundos das licenciaturas brasileiras, Adriana precisou em criar outras Adrianas. Ou melhor, outras Adrianas vieram à tona e começaram a dialogar todas entre si. Pode parecer – e parecia – algo meio esquizofrênico, mas ao mesmo tempo foi algo tão lúcido que cada Adriana que aparecia eu pensava: claro, é isso mesmo! Tem que ser assim!

Creio que o melhor papel de um orientador é quando ele consegue deixar florescer o outro, quando ele consegue que o outro se descubra. No dia de sua defesa, Adriana fez sua apresentação apenas falando, não usou slides ou qualquer outra ajuda. Falou, em pé, sobre sua pesquisa e conseguiu prender a atenção de todos. Assistindo essa cena eu tive a nítida impressão de estar em uma livraria, quando, no lançamento de um livro, o autor lê algu-

mas de suas páginas... a diferença se fez não somente na troca da leitura pela fala, mas na troca de descrições e categorizações pela narrativa crítica de uma pesquisa, de uma pesquisadora.

## Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, I).

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa em educación**: enfoque y metodología. Madrid: La Muralla, 2001.

CHEVALLARD, Yves ; LADAGE, Caroline. Enquête pour connaître. L'émergence d'un nouveau paradigme scolaire et culturel à l'âge de l'Internet. **Journée de réflexion sur le thème** «Une approche anthropologique du didactique». Université de Liège, Belgique, 2010. Disponível em : <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=196](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=196)>. Acesso em: 05 out. 2018.

CLARETO, S. M. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; RONDONO, Margareth Aparecida Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. **Entre composições**: formação, corpo e educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011. p. 17-32.

GONZAGUINHA. **Caminhos do coração**. Formato LP/CD. Gravadora: EMI-Odeon. 1982. Disponível em: <<https://immub.org/album/caminhos-do-coracao>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 129-156.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Luzia Aparecida; SILVA, Carla Regina Mariano. **Narrativas e história oral:** possibilidades de investigação em Educação Matemática. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

Recebido em: 10.01.2019

Aprovado em: 02.04.2019

**Adriana Barbosa de Oliveira** é Doutora em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Professora Adjunta, membro do HEMEP – Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa. e-mail: [drideoliveira7@gmail.com](mailto:drideoliveira7@gmail.com)

Rua Monte Azul, 1237, Vila Marli, Campo Grande, MS, CEP 79117020. (67) 999331233

**Marilena Bittar** é Pós-Doutora em Educação Matemática pela Universidade Grenoble-Alpes, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Professora Titular, Líder do DDMat – Grupo de estudos em Didática da Matemática. e-mail: [marilenabittar@gmail.com](mailto:marilenabittar@gmail.com)

Rua Brasil, 786, apto. 1203, Centro, Campo Grande, MS, CEP 79002480. (67)992580150

**Luzia Aparecida de Souza** é Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista, campus de Rio Claro, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Professora Adjunta e Líder do HEMEP – Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa. e-mail: [luapso@gmail.com](mailto:luapso@gmail.com)

Rua Maria Justina de Souza, 59, Bairro Rita Vieira, Campo Grande, MS, CEP 79052100. (67)981387437

# O CAMINHAR ACADÊMICO E PROFISSIONAL DE DUAS PROFESSORAS EM EDUCAÇÃO ESTATÍSTICA

■ THAYS RODRIGUES VOTTO

Universidade Federal do Rio Grande

■ KARLA PRISCILA SCHREIBER

Universidade Federal do Rio Grande

■ MAUREN PORCIÚNCULA

Universidade Federal do Rio Grande

## RESUMO

Este artigo apresenta a trajetória e as experiências de duas professoras, primeiras autoras do mesmo, que se encontraram no doutorado, sob orientação da terceira, narrando a partir do espaço tridimensional da pesquisa, o encontro das docentes com as temáticas estudadas na pós-graduação, bem como sobre os fazeres, idas e vindas que as levaram ao campo da educação. A partir da autobiografia das docentes, espera-se analisar as experiências que as constituíram como sujeitos, professoras e pesquisadoras no campo da Educação Estatística. As narrativas apresentam tanto os sentimentos, memórias e experiências das docentes que as levaram ao campo da educação, desde a infância, quanto aos lugares e pessoas que marcaram essas experiências. Em suma, percebeu-se que o sujeito professor se constitui não somente a partir da conclusão de um curso de graduação, mas, sim, ao longo de toda a sua história de vida, das suas experiências com os outros desde a infância, com seus professores e colegas, na interação com seus pares, envolvendo aspectos afetivos que vão direcionando os sujeitos para esta ou aquela área, que, nesse caso, culminou na pesquisa científica no campo da Educação Estatística.

**Palavras-chave:** Narrativa. Trajetória docente. Experiências docentes. Educação Estatística.

## ABSTRACT

### THE ACADEMIC AND PROFESSIONAL WALK OF TWO TEACHERS IN STATISTICAL EDUCATION

This paper presents the trajectory and experiences of two teachers, first authors, who met in the doctorate under the guidance of the third, narrating from the three-dimensional space of the research,

the meeting of the teachers with the subjects studied in the post-graduate, as well as, the doings, comings and goings that the led to the field of education. From the autobiography of the teachers it is hoped to analyze the experiences that constituted them as subjects, teachers and researchers in the field of Statistical Education. The narratives present both the feelings, memories and experiences of teachers that have taken them to the field of education since childhood, as well as the places and people that marked these experiences. In short, it was perceived that the teacher subject is constituted not only from the conclusion of an undergraduate course, but, throughout his life history, from his experiences with others from childhood, with his teachers and colleagues in the interaction with their peers, involving affective aspects that will direct the subjects to this or that area, which in this case culminated in the scientific research in the field of Statistical Education.

**Keywords:** Narrative. Teaching trajectory. Teaching experiences. Statistical education.

## RESUMEN

### EL CAMINAR ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE DOS PROFESORAS EN EDUCACIÓN ESTADÍSTICA

Este artículo presenta la trayectoria y las experiencias de dos profesoras, primeras autoras del mismo, que se encontraron en el doctorado bajo la orientación de la tercera, que narran desde el espacio tridimensional de la investigación, el encuentro de las docentes con las temáticas estudiadas en el posgrado, bien como, sobre los haceres, idas y venidas que las llevaron al campo de la educación. Desde la autobiografía de las docentes se espera analizar las experiencias que las constituyeron como sujetos, profesoras e investigadoras en el campo de la Educación Estadística. Las narrativas presentan tanto los sentimientos, memorias y experiencias de las docentes que las llevaron al campo de la educación desde la niñez, como los lugares y personas que marcaron esas experiencias. En resumen, se percibió que el sujeto profesor se constituye no solamente desde la conclusión de un curso de graduación, pero sí, a lo largo de toda su historia de vida, de sus experiencias con los otros desde la niñez, con sus profesores y colegas, en la interacción con sus pares, involucrando aspectos afectivos que van direccionando los sujetos para esta o aquella área, que, en este caso, culminó en la investigación científica en el campo de la Educación Estadística.

**Palabras clave:** Narrativa. Trayectoria docente. Experiencias docentes. Educación estadística.

## Introdução

Pensar e escrever narrativamente implica experienciar, relembrar uma experiência e contá-la, considerando alguns termos que compõem o espaço tridimensional de pesquisa narrativa, sendo: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); lugar (situação). Com isso, “os estudos têm dimensões e abordam assuntos temporais; focam no pessoal e no social em um balanço adequado para a investigação; e ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Considerando o espaço tridimensional da pesquisa narrativa, este artigo apresenta a trajetória e as experiências de duas professoras, uma Pedagoga e uma Licenciada em Matemática, autoras deste artigo, sob orientação da terceira, indicando o encontro destas docentes com as temáticas estudadas na pós-graduação,<sup>1</sup> bem como sobre os fazeres, idas e vindas que as levaram ao campo da educação. Para isso, são narradas as experiências que as constituíram como sujeitos, professoras e pesquisadoras no campo da Educação Estatística.

A intersecção do caminhar destas professoras encontra-se no interesse e na preocupação em investigar os processos de ensinar e aprender Estatística. Com isso, as pesquisas estão relacionadas a estudantes da Educação Básica – dos Anos Iniciais e do Ensino Fundamental e a processos formativos com professores em contextos colaborativos.

A Educação Estatística, área de interesse destas pesquisadoras, tem como propósito “estudar e compreender como as pessoas ensinam e aprendem Estatística, o que envolve os aspectos cognitivos e afetivos do ensino-aprendizagem, além da epistemologia dos

conceitos estatísticos e o desenvolvimento de métodos e materiais de ensino” (CAZORLA; KATAOKA; SILVA, 2010, p. 22-23). Neste caso, “A Educação Estatística não apenas auxilia a leitura e a interpretação de dados, mas fornece a habilidade para que uma pessoa possa analisar e relacionar criticamente os dados apresentados, questionando e até mesmo ponderando sua veracidade” (LOPES, 2010, p. 52). Logo, diferencia-se da Estatística, como método estatístico, a qual se configura como base para o desenvolvimento de métodos científicos (BATANERO, 2001).

A partir deste entendimento ressalta-se que a Estatística está preconizada nos documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira. Primeiramente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997; 1998; 2000; 2006) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

Nos PCN, a Estatística foi inserida na área da Matemática, especificamente em 1997, orientando o ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse documento, também foram pautados alguns princípios e, dentre eles, um, em especial, recomenda que as práticas de Matemática, no cotidiano escolar, não podem instigar nos alunos um olhar para os objetos prontos e definitivos. Com isso, espera-se que a prática pedagógica do professor, desse nível de ensino, possibilite a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar a própria realidade (BRASIL, 1997).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a Estatística encontra-se, juntamente com a Probabilidade e a Combinatória, no bloco denominado “Tratamento da Informação”. Neste caso, em relação à Estatística, espera-se que o estudante possa “construir procedimentos para coletar, organizar, comunicar dados, utilizando tabelas, gráficos e representações que

<sup>1</sup> As duas professoras, primeiras autoras deste artigo, são doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, orientadas pela terceira autora.

aparecem frequentemente em seu dia a dia”, assim como, o cálculo de “medidas estatísticas como média, mediana e moda com o objetivo de fornecer novos elementos para interpretar dados estatísticos” (BRASIL, 1998, p. 52), habilidades estas que devem ser aprimoradas no Ensino Médio (BRASIL, 2000; 2006).

Mais recentemente, a BNCC apresentou, como objetivos para o ensino de Matemática na Educação Básica, o estabelecimento de conexões entre os eixos da Matemática e outras áreas do saber; a resolução de problemas, a criação de estratégias próprias para a sua resolução, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade; raciocínio, o desenvolvimento de abstrações baseadas em situações concretas, generalização, a organização e a representação; comunicação, utilizando as diversas formas de linguagem empregadas em Matemática; e o uso da argumentação matemática apoiada em vários tipos de raciocínios. Estes foram organizados em cinco eixos, sendo: Geometria; Grandezas e Medidas; Estatística e Probabilidade; Números e Operações; Álgebra e Funções (BRASIL, 2018).

Concernente aos Anos Iniciais, a BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades de pesquisa desde o primeiro ano da alfabetização, ainda que de maneira informal e, conforme o aluno avança na sua trajetória escolar, devem ser ampliadas e intensificadas, gradativamente, as habilidades referentes à pesquisa científica escolar. Além disso, inclui a construção e interpretação de gráficos e tabelas oriundos de pesquisa tanto no universo da turma, quanto da escola e comunidade, valendo-se de temas transversais e de outras áreas do conhecimento (BRASIL, 2018).

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental espera-se que “os alunos saibam planejar e construir relatórios de pesquisas estatísticas descritivas, incluindo medidas de tendência central e construção de tabelas e diversos ti-

pos de gráfico”. Tal fato requer um planejamento em que possam ser consideradas “questões relevantes e da população a ser pesquisada, a decisão sobre a necessidade ou não de usar amostra e, quando for o caso, a seleção de seus elementos por meio de uma adequada técnica de amostragem” (BRASIL, 2018, p. 275), sendo no Ensino Médio dada a continuidade, buscando, ainda, “a construção de uma visão integrada da Matemática, aplicada à realidade, em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 528).

A partir deste contexto, para contemplar o objetivo proposto, nas próximas seções são apresentadas as narrativas de duas professoras (primeiras autoras do artigo), escritas em primeira pessoa, as quais dissertam sobre as experiências, memórias e emoções inerentes à constituição do sujeito como pessoa, como professor, outrossim como pesquisador da Educação Estatística. Na sequência, são indicadas algumas considerações.

## Da infância à vida adulta: trajetória acadêmica e profissional da professora Thays

O presente texto narra a trajetória acadêmica e profissional de Thays, os fazeres, idas e vindas, sentimentos e emoções que a levaram até à docência.

Começamos então pela minha escolha profissional. Lembro-me que, na infância, quando era questionada: “o que queres ser quando crescer?” – eu respondia: “professora e veterinária”. Na época, com seis ou sete anos, eu amava o espaço da escola, as interações desse lugar, o cheiro, as cores, os sentimentos que estar e pertencer àquela escola me proporcionavam. Nessa direção, saliento que as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, portanto, outrossim, tem a ver com as palavras “o modo como nos colocamos diante

de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso” (LARROSA, 2002, p. 21). Naquela época, talvez eu não compreendesse todos os sentidos que a palavra professora poderia ter e a grande responsabilidade que tal profissão trazia em seu bojo, mas eu segui convicta do que gostaria de ser.

Conforme ia crescendo, pouco a pouco, em torno de 10 ou 11 anos, a minha resposta a essa indagação permanecia quase a mesma, tirando a profissão de veterinária, que declinei quando soube que eu precisaria operar os animais e vê-los, por vezes, morrer. Então, mantive minha escolha, por ser professora, e continuava gostando de animais. Certa vez, uma prima disse-me o seguinte sobre minha escolha profissional: *“toda criança quer ser professora por causa do amor pela sua primeira professora, você só está carregando isso por mais tempo”*. Na época, com 10 anos, eu não soube compreender o sentido daquela frase. Lembro-me de ficar brava com aquele comentário, e responder que eu gostava do ambiente da escola e da ideia de ajudar os outros a estudarem e aprenderem, e que por isso eu queria ser professora. Esse era o sentido que eu atribuía, naquele momento, a essa escolha profissional. Nessa direção, Larrosa salienta que:

quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LARROSA, 2002, p. 21)

A forma como sentimos e experienciamos as coisas tendem a se modificar, conforme contamos e recontamos algum fato ou acontecimento, como o relatado acima. Neste fato, reside a beleza da narrativa, que nos proporciona uma escrita e os sentidos dialéticos a ela imbricados. O texto narrativo opera como um

instrumento mental de construção de realidade, e, dentre outros fatores, Bruner (1991, p. 6-7) infere que: “narrativas são sobre pessoas que agem em um cenário, e os acontecimentos devem ser pertinentes a seus estados intencionais enquanto estiverem atuando – com suas convicções, desejos, teorias, valores, e assim por diante”.

Hoje, penso e sinto aquela situação de forma diferente. Acredito que, em parte, minha prima poderia estar certa, tendo em vista que uma parcela do que me fez optar pela docência advém, sim, do tempo em que eu era criança e de como eu me sentia feliz no espaço escolar, a ponto de chorar quando a escola fazia feriadão, ou paralisações, nos quais eu não poderia ir para a escola. Então, sim, parte da minha escolha profissional origina-se nesse ideal de infância, na romantização da criança pela sua primeira professora. Com o passar dos anos, esse romance foi amadurecendo, culminando na minha jornada profissional, a começar pelo Magistério, graduação em Pedagogia, graduação em Psicologia, mestrado em Educação em Ciências e, atualmente, doutorado em Educação em Ciências, e tantos temas que eu gostaria ainda de estudar, para que eu possa me tornar, a cada dia, uma profissional da educação com mais subsídios para alicerçar a minha prática pedagógica.

À medida que explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem à nossa volta, principalmente em termos de narrativa, história, drama, é concebível que nossa sensibilidade à narrativa constitua a principal ligação entre nosso próprio sentido de *self* e nosso sentido de outros, no mundo social à nossa volta (BRUNER, 1997). A narrativa nos permite esse ir e vir, essa flutuação pelos espaços temporais e que implicam diferentes sensações, reações e sentimentos. Lembro-me que, na ocasião em que minha prima me fez esse apontamento, eu fiquei extremamente fu-

riosa. Tal sentimento, hoje, tornou-se gratidão. A partir da dimensão introspectiva, dissertada por Clandinin e Connelly (2015), uma vez que compreendo, como disse anteriormente, que foi, sim, o amor pela minha professora, atrelado ao gosto pelo ambiente escolar e tudo que dele se originava que me fez querer a carreira docente e persistir nesse ideal, buscando a minha profissionalização na área.

Esse espaço foi tão marcante para mim, que a minha primeira memória de infância diz respeito a uma situação de brincadeira, no jardim de infância, como era chamado naquela época, a Educação Infantil, quando eu tinha cinco anos. Tal memória versa sobre a brincadeira com uma boneca de papel, que tinha diversas roupinhas, também de papel, que eu dobrava e colocava nela, sendo um brinquedo muito requisitado. Lembro-me da sensação de bem-estar, plenitude e alegria, quando eu conseguia brincar com esse brinquedo. Larrosa (2002, p. 21) disserta sobre a experiência, caracterizando-a como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, uma vez que todos os dias se passam muitas coisas, entretanto, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. A experiência com esse brinquedo me tocou, por vários motivos, alguns ainda inconscientes, mas penso que pelo sentimento que tal experiência me proporcionou, eu a tenha guardado na memória.

A partir dessa lembrança, disserto sobre o meu tema de pesquisa do mestrado e que trago também para o doutorado: a ludicidade. Luckesi (1998) atribui ao lúdico uma dimensão subjetiva, ou seja, não o simples manuseio de brinquedos ou participação em jogos e brincadeiras. O autor infere que a ludicidade é um fenômeno interno do sujeito que vivencia uma situação, que lhe permita a plenitude da experiência, trazendo bem-estar, alegria e, também, por vezes, prazer. Seja ela de diferentes

ordens, desde a leitura de um livro, dançar, estar na presença de amigos queridos etc.

Diante desse conceito, percebo que minha primeira lembrança de infância e de vida se configura como um momento lúdico, uma vez que me proporcionou sentimentos lúdicos. Então, ainda hoje, aquela experiência me toca, me instiga e me motiva. Aqueles sentimentos de plenitude e alegria me fazem pensar e repensar o lugar da escola, do professor e do conhecimento, e como esses lugares juntos podem operar de forma lúdica na vida e formação do sujeito/aluno.

É no espaço tridimensional, envolvendo o fator pessoal e social da interação, os sentimentos oriundos das experiências narradas acima, vivenciadas no passado, que ainda se modificam e se transformam no presente, que me permitem enxergar uma possibilidade de futuro, estabelecendo uma continuidade dessa experiência, a partir do lugar da escola e das situações e lembranças que me constituem esse lugar.

Durante o mestrado, eu pesquisei a ludicidade presente ou emergente nas estratégias para o ensino e a aprendizagem estatística (VOTTO, 2018). Nesse ponto, acho pertinente fazer uma volta ao passado, novamente, sobre o meu encontro com a área da Estatística e da ludicidade. Durante a minha segunda graduação, em Psicologia, cursei disciplinas de Estatística com a professora que viria a ser minha orientadora, mas, antes disso, entrei no Programa de Educação Tutorial – PET Conexões e Saberes Estatísticos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, por ela coordenado. Ressalto que:

o significado da palavra Estatística, enquanto ciência refere-se ao conjunto de ferramentas para obter, resumir e extrair informações relevantes de dados; encontrar e avaliar padrões mostrados pelos mesmos; planejar levantamentos de dados ou delinear experimentos e comunicar resultados de pesquisas quantitativas

vas. Sua importância reside no auxílio ao processo de pesquisa, que permeia todas as áreas do conhecimento que lidam com observações empíricas. Assim, podemos dizer que a Estatística é a ciência do significado e uso dos dados. (CAZORLA et al., 2017, p. 14)

Foi durante a experiência de viver intensamente o ensino, a pesquisa e a extensão, proporcionado pela participação no PET, que me fez adentrar o meio científico. Principalmente, a participação em um projeto de extensão chamado LEME – Letramento Multimídia Estatístico, que consiste em oferecer oficinas de Letramento Estatístico, destinado a jovens em situação de vulnerabilidade social, que realizam cursos profissionalizantes, nas mais diversas áreas, tais como manicure, panificação, auxiliar administrativo, informática, entre outros.

O intuito do projeto era, e ainda é, desenvolver um trabalho estatístico com os alunos, possibilitando-lhes a construção das habilidades necessárias para ler e interpretar as informações, compreendendo como são produzidas as informações para, portanto, serem desenvolvidas suas autonomias e criticidades. Pautando suas ações e fazeres nos pressupostos de Gal (2002), de que a construção de conhecimentos acerca dessa ciência, nas escolas, torna-se necessária, tendo em vista o grande número de informações às quais somos submetidos diariamente, por meio das mídias digitais e/ou impressas. Tal demanda faz com que os cidadãos precisem desenvolver habilidades e competências específicas para compreender, de forma reflexiva, tais informações, nos âmbitos escolar, profissional ou pessoal (GAL, 2002; 2015).

Outrossim, foi durante as reuniões de planejamento para atuação nesse projeto de extensão, que eu comecei a estudar a ludicidade, pensando em formas de deixar as oficinas mais dinâmicas e alegres, enquanto proporcionava aos estudantes a construção do conhecimen-

to estatístico. Nessa época, acreditava que a ludicidade estava fortemente relacionada aos jogos e brincadeiras, e, pensando nisso, adaptamos alguns jogos e os inserimos nas oficinas, tendo uma boa receptividade dos alunos. Busquei conhecimentos acerca dos jogos e da ludicidade, primeiramente com Kishimoto. A autora elucida que o brincar dá à criança um poder, o de “tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). No que tange aos jogos, Kishimoto (1998) apresenta duas funções do jogo educativo, a saber: a função lúdica, compreendida como aquela que propicia prazer, diversão, alegria e até mesmo desprazer, caracterizada como voluntária e, por outro lado, a função educativa, que consiste em um jogo que ensina um determinado conteúdo, que complete o indivíduo em seu saber.

Diante do exposto até aqui, eu começava a minha produção científica alicerçada nos estudos sobre a ludicidade e a sua contribuição para o campo da Educação Estatística. Assim comecei as primeiras escritas para eventos e a me constituir como uma pesquisadora.

Nessa direção, a minha pesquisa de mestrado englobou a minha curiosidade por compreender quais habilidades estatísticas os professores davam ênfase, em sua prática pedagógica, e se a construção desse conhecimento e a participação em atividades estatísticas poderiam proporcionar aos estudantes sentimentos lúdicos. Quando adentro meus estudos, na área da ludicidade, percebo, apoiada em Luckesi (2005), como mencionado anteriormente, que essa área não compreende puramente ações e objetos, como o brincar e o manuseio de jogos, por exemplo. Mas é um fenômeno interno, subjetivo do sujeito, e, portanto, singular, no qual cada experiência, como

diz Larrosa (2002), pode tocar o sujeito ou não. Assim, cada ação, atividade, situação pode, ou não, proporcionar ao sujeito a plenitude da experiência, ou seja, o lúdico, de acordo como ele a vivencia, de como ele a sente.

Todos esses entendimentos e compreensões foram aprofundando-se, à medida que eu ia estudando, perpassando a minha construção docente. Alguns desses entendimentos também foram observados nos sujeitos da minha pesquisa de mestrado, onde foi realizada uma pesquisa quantitativa-qualitativa. Da primeira fase, participaram 92 professores da rede municipal de Rio Grande, que responderam a um questionário sobre quais habilidades de Estatística estavam desenvolvendo em sua prática pedagógica. A partir desses resultados, foram selecionados sete professores, que participaram de uma entrevista, configurando a parte qualitativa do estudo (VOTTO, 2018).

Emergiu do *corpus* analisado, a partir da fase quantitativa, que cerca de 90% dos professores investigados alegavam desenvolver, em sua prática pedagógica, pelo menos uma habilidade estatística preconizada nos documentos oficiais, seja nos PCN (BRASIL, 1997) ou na BNCC (BRASIL, 2018), embora alguns o fizessem de forma inconsciente. Já a análise qualitativa nos permitiu categorizar os discursos docentes, sob duas categorias gerais. Na primeira delas, *o ensino e aprendizagem da Educação Estatística nos Anos Iniciais*, constatei que os professores realizavam atividades que envolviam a coleta e a discussão de informações, valendo-se, por vezes, da construção de gráficos e tabelas, e da interpretação destes. Entretanto, uma minoria formalizava todas as etapas do ciclo investigativo de uma pesquisa (VOTTO, 2018).

Com uma menor ênfase atribuída pelos professores à pesquisa escolar científica, se tem uma lacuna na formação dos estudantes, uma vez que a pesquisa no âmbito escolar é

uma prática relevante, tendo em vista que está preconizada nos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 1997; 2013; 2018). Além disso, os avanços tecnológicos e a produção acelerada de conhecimentos, característica deste século, requerem um novo comportamento dos professores, que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos (DEMO, 1997; BRASIL 2013). Estes precisam estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação torna-se necessária e pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (BRASIL, 2013).

No que se refere à segunda categoria, *Educação Estatística e sua relação com as vivências lúdicas*, de modo geral, os docentes compreendiam a ludicidade por meio de sua materialidade em jogos e atividades lúdicas, implicando numa visão *stricto sensu* do lúdico – assim como eu, durante a participação no projeto de extensão. Em contrapartida, uma minoria compreendia esse fenômeno como uma dimensão subjetiva, conforme enfatiza Luckesi (2005). Em relação às atividades estatísticas, os discursos docentes sugeriam que propostas que envolviam a construção de gráficos, com dados oriundos de pesquisas, com temas do interesse da turma, apresentavam grande potencial lúdico. A esse respeito, Demo (2015) enfatiza que o trabalho com a pesquisa escolar, partindo de motivações lúdicas, pode fazer com que o aluno supere o papel de objeto de massa de manobra, para o de sujeito, concebido como parceiro de trabalho e ativo na construção do seu conhecimento. Dito isso, concebo que a constituição do saber lúdico se apresenta como um dos saberes fundamentais à docência, fazendo-se necessário na formação inicial e continuada dos educadores (SILVA, 2014; VOTTO, 2018).

A partir dos resultados apresentados aci-

ma, oriundos da minha pesquisa de mestrado, eu escolho estudar no doutorado, em andamento, a pesquisa escolar científica, uma vez que ela se apresentou como uma lacuna no processo de ensino-aprendizagem, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esta está ocorrendo por meio de uma pesquisa-investigação, no âmbito da formação de professores, para uma educação potencialmente lúdica.

Por fim, destaco que o modo narrativo que utilizei para contar as minhas experiências e escolhas profissionais, pautadas em sentimentos e vivências, tanto infantis como adultas, leva a conclusões não sobre certezas num mundo primitivo, mas sobre as diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível. A narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas, organizando a sua experiência de uma forma tão profunda como em uma obra de arte (BRUNER, 1991; 1997).

## Da Licenciatura em Matemática à pesquisa em Educação Estatística: trajetória acadêmica e profissional da professora Karla

Este texto narra a trajetória acadêmica e profissional de Karla, trazendo as experiências que contribuíram para a sua constituição, como professora de Matemática e pesquisadora na área de Educação Estatística, mais especificamente, na formação de professores em contextos colaborativos. As histórias de formação, vividas no fazer profissional, são expostas e analisadas no espaço tridimensional da pesquisa narrativa.

O espaço tridimensional está entrelaçado a dois contextos distintos: o exercício da docência na disciplina de Matemática e um curso de pós-graduação – em nível de doutorado. O primeiro espaço é constituído a partir de duas experiências como professora de Matemática,

não concomitantes – o ensino de Matemática para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma instituição de ensino particular, e, posteriormente, com discentes do Ensino Médio, em uma instituição pública federal.

No segundo contexto, o curso de pós-graduação, a ênfase está nas discussões acerca das contribuições de um contexto colaborativo na mobilização de práticas pedagógicas e na sistematização de saberes profissionais, na perspectiva do Letramento Estatístico, por professores que atuam na Educação Básica e no Ensino Superior. A pesquisa, assim como a docência e a participação no grupo colaborativo, são espaços que se entrelaçam, em um processo de aprender e partilhar histórias, baseadas nas experiências pessoais e construídas com a presença do outro, sendo aqui narradas.

A reflexão e a reconstrução das experiências são importantes na formação docente, apesar de não ser um processo fácil, pois não esteve tão presente no decorrer do meu desenvolvimento profissional e acadêmico. Tal fato é coerente ao já ressaltado por Freitas e Fiorentini (2008, p. 139), os quais afirmam que “os futuros professores de Matemática apresentam dificuldade em colocar no papel suas reflexões e seus pensamentos, o que leva a supor que os cursos de graduação em Matemática pouco enfatizam e exploram as interações mediadas pela escrita discursiva”.

A ausência destas reflexões pode ocorrer devido à ênfase atribuída à escrita técnica, ocasionando uma perda em relação à escrita reflexiva, discursiva e narrativa, sobre os processos de ensino e aprendizagem (FREITAS; FIORENTINI, 2008). Estas narrativas são relevantes à constituição docente, pois, como indicam Nacarato e Passeggi (2011, p. 1), apoiados em Larrosa (2002), “ao escrever sobre si, sobre suas experiências, sobre suas trajetórias pessoais, estudantis ou profissionais, o professor

reflete, se autointerpreta e toma consciência de si mesmo como um sujeito histórico, cultural, social e pessoal; o sujeito da intersubjetividade”.

Neste contexto, a narrativa passa a ser um instrumento da formação dos professores, pois “ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187). A autora também destaca que há uma relação dialética entre narrativa e experiência, provocando mútuas influências.

A narrativa da minha constituição profissional tem início no curso de Licenciatura em Matemática, a partir de um currículo composto por disciplinas de formação específica e didático-pedagógicas. A escolha deste curso ocorreu ainda na infância, talvez não de modo consciente, quando gostava de ensinar a tabuada de multiplicação às bonecas, perfazendo a formação básica, quando auxiliava os demais colegas com dúvidas relativas à Matemática.

No decorrer do curso de Licenciatura em Matemática, percebia que “dominar” os conceitos matemáticos não bastava para o exercício da docência. Era preciso, para ensinar, “conhecer seus fundamentos epistemológicos, sua evolução histórica, a relação da Matemática com a realidade, seus usos sociais e as diferentes linguagens com as quais se pode representar ou expressar um conceito matemático” (FIORENTINI, 2012, p. 110). Logo, a formação docente distinguia-se de outros cursos, pois representava “uma etapa para a formalização do conhecimento profissional ligado ao ato de ensinar” (LOPES; D’AMBROSIO, 2015, p. 23).

Entre disciplinas específicas e didático-pedagógicas, além dos conceitos matemáticos, experienciei, nos estágios supervisionados, os primeiros ensaios como professora de Mate-

mática, que foram relevantes para a construção de saberes relacionados à atuação docente (FIORENTINI; CASTRO, 2003) e na construção da identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2004; PIMENTA, 1997). Nos estágios, conforme destacam Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

[...] começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Uma destas experiências de estágio foi, inclusive, a temática elegida para o meu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Neste, discuti os processos de compreensão pelo professor em formação inicial, ao ensinar função de 1º grau, considerando o uso de um *software*, o que envolvia a compreensão do conceito, o conhecimento didático, a compreensão dos alunos e de como estes aprendiam este conteúdo (SCHREIBER; BATTISTI, 2017). Foram as primeiras leituras relativas aos saberes docentes, discutindo com importantes autores, como Shulman (1986), Tardif (2014) e Gauthier et al (2013), sendo estes também considerados em minha pesquisa de doutorado.

Com a conclusão da formação inicial, segui para o mestrado e, posteriormente, o doutorado. O primeiro com ênfase na Estatística Aplicada, em um universo distinto do curso de Licenciatura em Matemática, realçava a aplicação de modelos estatísticos, no meu caso, a modelagem de doenças infecciosas, como a Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida – SIDA/AIDS, malária, tuberculose e tétano (SCHREIBER, 2015). No segundo, doutorado em Educação em Ciências, a ênfase está na Educação Estatística, onde passei a discutir a formação e a prática docente, a partir da minha própria atuação em sala de aula e das vivências

relacionadas ao curso de Licenciatura em Matemática, em um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2016).

Esta mudança, entre a Estatística Aplicada e uma pesquisa sobre a formação de professores em Estatística, já demonstrava uma antiga inquietação: a prática docente. Tal anseio foi então superado no final do mestrado, a partir da primeira experiência docente com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental (antiga 5ª série), em uma instituição privada. Foi um período de muitas aprendizagens, em um processo de constituição e mobilização de saberes docentes (SHULMAN, 1986), construídos nas relações com estudantes e professores. Neste sentido, Ponte et al (2001, p. 1-2) destacam que:

Os primeiros anos da profissão docente são cruciais para o desenvolvimento do conhecimento e identidade do professor. Trata-se de um período em que o jovem professor se encontra entregue a si próprio, tendo de construir formas de lidar com toda uma variedade de papéis profissionais, em condições variadas e, muitas vezes, bastante adversas. O confronto diário com situações complexas que exigem uma resposta imediata, faz deste período uma fase de novas aprendizagens e de reequacionamento das suas concepções sobre a escola, a educação, o currículo, a disciplina que ensina, os alunos e o próprio trabalho em si.

Como indicado por Ponte et al (2001), os primeiros anos de docência são constituídos por novas aprendizagens e por um reequacionamento docente. Estes também foram contrastados aos saberes adquiridos na formação inicial, na Licenciatura em Matemática, e com a própria história escolar, lembrando, por exemplo, dos professores que fizeram parte do meu desenvolvimento acadêmico na Educação Básica e no Ensino Superior. Neste sentido, Tardif (2014, p. 53) ressalta que a prática é “um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a

adaptam à profissão”, provocando, assim, “um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”.

Com o encerramento do primeiro ano letivo e o reinício do segundo, uma nova oportunidade de experiência docente se aproximava: lecionar a disciplina de Matemática para estudantes do Ensino Médio, em uma instituição pública federal. Foi um momento importante para conviver com discentes em uma diferente faixa etária, além de novos conceitos matemáticos, uma maior quantidade de turmas e outras formas de avaliação.

Além da docência, no decorrer deste ano letivo, um importante momento da pesquisa de doutorado também foi se constituindo – o grupo colaborativo entre professores de Matemática, com ênfase em Educação Estatística, o Grupo MoSaiCo Edu.<sup>2</sup> Este foi idealizado a partir de discussões no Grupo de Pesquisa em Educação Estatística – EduEst, do qual faço parte, e com a participação em eventos científicos. Além disso, minhas primeiras experiências docentes já demonstravam a relevância de um espaço para compartilhar e problematizar a prática, ou seja, onde se pudesse partilhar as dúvidas e anseios que cercavam o exercício da docência. Neste caso, nos contextos colaborativos, conforme destaca Fiorentini (2010, p. 582):

formadores, professores e futuros professores analisam e discutem os problemas e desafios trazidos pelos professores, episódios de aula narrados e documentados pelos professores, e negociam conjuntamente significados e outras possibilidades de intervenção em suas práticas escolares, sobretudo tarefas e atividades exploratório-investigativas.

A heterogeneidade dos participantes do grupo colaborativo, com professores formadores, professores da Educação Básica e Licencia-

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre o Grupo MoSaiCo Edu, acesse: <https://mosaico.furg.br/>.

dos em Matemática, recentemente formados, propiciaram (e estão propiciando) importantes discussões acerca das práticas docentes. Cada encontro vem sendo constituído por leituras teóricas, entrelaçadas com as narrativas das próprias experiências docentes, sendo que a “fundamentação teórica e metodológica de tais práticas possibilitam a produção de teoria sobre a prática pedagógica e a formação de professores” (GRANDO; NACARATO, 2013, p. 13).

Neste processo, as características de um contexto colaborativo, como: i) voluntariedade, identidade e espontaneidade; ii) liderança compartilhada ou corresponsabilidade; iii) apoio e respeito mútuo, vêm sendo desenvolvidas no decorrer dos encontros, realizados mensalmente, desde agosto de 2018. Tem-se a consciência de que se tornar colaborativo não é algo imediato e que requer um trabalho em conjunto, com respeito mútuo e objetivos comuns, a serem alcançados. Logo, “à medida que seus integrantes vão se conhecendo e adquirem e produzem conjuntamente conhecimentos, os participantes adquirem autonomia e passam autorregular-se e a fazer valer seus próprios interesses, tornando-se, assim, grupos efetivamente colaborativos” (FIORENTINI, 2004, p. 53).

Os encontros do grupo colaborativo são audiogravados e analisados, e já vêm indicando a riqueza do contexto colaborativo, por meio das narrativas, para as discussões relativas à prática educativa, juntamente com importantes referenciais teóricos desta área. Estes permitem aos professores um “encontro de movimento do pensamento, da reflexão, do questionamento, da resignificação de experiências, reelaboração de outras práticas e compreensão da própria prática docente” (PRADO; DAMASCENO, 2007, p. 23).

As narrativas dos professores que fazem parte do grupo colaborativo, assim como as minhas histórias, aqui narradas, são impor-

tantes para o desenvolvimento profissional e acadêmico. Ao escrever sobre as experiências, passamos a refletir pedagogicamente acerca das consequências da atuação como docente (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013). Além disso, “através deste diálogo narrativo entre reflexão e interpretação, a experiência se transforma em saber pedagógico sobre os conteúdos” (MCEWAN; EGAN,<sup>3</sup> 2005, p. 60, tradução nossa).

## Algumas considerações

As experiências narradas, singulares e inseparáveis (LARROSA, 2002), apresentaram os espaços formativos de duas professoras, indicando o encontro destas docentes com as temáticas estudadas na pós-graduação, mais especificamente, com a Educação Estatística. Como seres inacabados (FREIRE, 2016), seu processo de formação foi (e está sendo) construído a partir das mudanças que ocorrem ao longo da carreira profissional e de vida, ou seja, estão relacionadas às diferentes abordagens pedagógicas, às reformas escolares, ao desenvolvimento social e político, além dos acontecimentos que ocorrem na vida pessoal (PASSOS; OLIVEIRA; GAMA, 2013).

A partir das narrativas compartilhadas, pode-se refletir sobre os sentimentos, as memórias e as experiências das docentes que as levaram ao campo da educação; a começar pelas experiências na infância e passando pela formação profissional, ressaltando a importância destes espaços para a constituição das autoras Thays e Karla, como professoras e pesquisadoras. Isso ocorre, pois “narrar histórias e contar a vida caracteriza-se como uma das possibilidades de tecer identidade, de compreender como nos tornamos professores e das configurações que nos são forjadas nos

3 “A través de este diálogo narrativo entre reflexión e interpretación, la experiencia se transforma en saber pedagógico sobre los contenidos”. (MCEWAN; EGAN, 2005, p. 60)

nossos percursos de vida-formação” (SOUSA; ALMEIDA, 2012, p. 46).

A constituição do fazer docente de Thays sofre a influência das experiências vivenciadas e sentidas em sua interação com suas professoras, desde a infância, até à graduação em Psicologia. Tal influência é envolta de emoções, afetividade e lembranças. Diferente da trajetória de Karla, Thays tem sua formação inicial em Pedagogia, por isso, durante a graduação, foi conquistada pelo campo da Matemática e, mais especificamente, da Educação Estatística, a partir do convívio e de vivências em um grupo de extensão. Experiência esta que lhe possibilitou adentrar no âmbito da pesquisa científica, ingressando no mestrado e doutorado com a curiosidade e a motivação de estudar os processos de ensinar e aprender Estatística, de forma lúdica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na trajetória da Professora Karla, entre a escolha pela Licenciatura em Matemática, o mestrado em Estatística Aplicada e o doutorado com ênfase na formação Estatística do professor de Matemática, muitas experiências formaram e transformaram o seu fazer profissional. Estas também envolveram a docência, em dois diferentes contextos – com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além da constituição e participação em um grupo colaborativo de professores de Matemática.

Em suma, percebeu-se que o sujeito professor se constitui não somente a partir da conclusão de um curso de graduação, mas, sim, ao longo de toda a sua história de vida, das suas experiências com os outros, desde a infância, com seus professores e colegas, na interação com seus pares, envolvendo aspectos afetivos que vão direcionando os sujeitos para esta ou aquela área, que, nesse caso, culminou na pesquisa científica no campo da Educação Estatística. Além de experiências profissionais que,

ao longo do tempo, vão legitimando a profissão de educador na história das professoras.

## Referências

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- BATANERO, C. **Didáctica de la Estadística**. Granada: GEEUG, Departamento de Didáctica de la Matemática, Universidad de Granada, Espanha, 2001. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/graduacao/matematica/material/referencias/didacticaestadistica.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2019.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 142p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro03.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998. 148p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/matematica.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 58p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. 135p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pd>>

[f/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>](#). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 10 dez. 2018.

BRUNER, J. A Construção narrativa da realidade. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. **Critical Inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991. Disponível em: [https://www.academia.edu/4598706/BRUNER\\_Jerome.\\_A\\_constru%C3%A7%C3%A3o\\_narrativa\\_da\\_realidade](https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome._A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade). Acesso em: 20 dez. 2018.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAZORLA, I. M.; KATAOKA, V. Y.; SILVA, C. B. Trajetória e perspectivas da educação estatística no Brasil: um olhar a partir do GT12. In: LOPES, C. E.; COUTINHO, C. Q. S.; ALMOULOUD, S. A. (Orgs.). **Estudos e reflexões em Educação Estatística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 19-44.

CAZORLA, I. M. MAGINA, S; GITIRAN, V; GUIMARÃES, G. **Estatística para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. [livro eletrônico]. Brasília, DF: SBEM, 2017. Disponível em: [http://www.sbem.com.br/files/ebook\\_sbem.pdf](http://www.sbem.com.br/files/ebook_sbem.pdf). Acesso em: 22 mar. 2018.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CUNHA, M. I. CONTA-ME AGORA!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext). Acesso em: 05 jan. 2019.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional e comunidades investigativas. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental – Educação em ciências – Educação em espaços não escolares – Educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 570-590.

FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. **Revista de Educação PUC**, Campinas, SP, n. 18, p. 107-115, 2012. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/266>. Acesso em: 11 jan. 2019.

FIORENTINI, D., CASTRO, F. C. Tornando-se Professor de Matemática: o caso de Allan em prática de ensino e estágio supervisionado. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, M.; FIORENTINI, D. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 138-189, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

GAL, I. Adults' Statistical Literacy: meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, v. 70, n. 1, p. 1-25, 2002. Disponível em: <https://iase-web.org/documents/intstatreview/02Gal.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GAL, I. Prefácio. In: SAMÁ, S.; PORCIÚNCULA, M. (Orgs.). **Educação Estatística: ações e estratégias pedagógicas no ensino básico e superior**. Curitiba: CRV, 2015. p. 13-14.

- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M. As potencialidades do trabalho colaborativo para o ensino e a aprendizagem em estocástica. In: NACARATO, A. M.; GRANDO, R. C. (Orgs.). **Estatística e probabilidade na Educação Básica**: professores narrando suas experiências. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 11-32.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar/abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.
- LOPES, C. E. Os desafios para educação estatística no currículo de matemática. In: LOPES, C. E.; COUTINHO, C. Q. S.; ALMOULOU, S. A. (Orgs.). **Estudos e reflexões em Educação Estatística**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 47-64.
- LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. Perspectivas para a Educação Estatística de futuros educadores matemáticos de infância. In: SAMÁ, S.; PORCIÚNCULA, M. (Orgs.). **Educação Estatística**: ações e estratégias pedagógicas no ensino básico e superior. Curitiba: CRV, 2015. p. 17-27.
- LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa do Núcleo de FAGED/UFBA**, v. 2, n. 21, p. 9-25, 1998.
- LUCKESI, C. C. **Brincar III**: a criança e sua poética. (Material obtido através do website de Cipriano Carlos Luckesi), 2005. 4p.
- MCEWAN, H.; EGAN, K. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. 1ª ed. 1. reimp. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. F. B. S. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras alunas em um curso de pedagogia. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. p. 1-14.
- PASSOS, C.; OLIVEIRA, R.; GAMA, R. Narrativas em grupo de professores e licenciandos: resignificando a aprendizagem da matemática. **Revista de Educação PUC**, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 327-339, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2368>>. Acesso em: 23 dez. 2018.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, v. 3, 1997. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- PIMENTA, S. G., LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONTE, J. P.; GALVÃO, C.; SANTOS, F. T.; OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de jovens professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. v. 10, n. 1, p. 31-45, 2001. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-\(Indu%C3%A7%C3%A3o-RE\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4286/1/01-Ponte-G-S-O-(Indu%C3%A7%C3%A3o-RE).pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- PORCIÚNCULA, M.; SAMÁ, S. Projetos de aprendizagem: uma proposta pedagógica para a sala de aula estatística. In: SAMÁ, S.; PORCIÚNCULA, M. (Orgs.). **Educação Estatística**: ações e estratégias pedagógicas no ensino básico e superior. Curitiba: CRV, 2015. v. 1, p. 133-141.
- PRADO, G. V. T.; DAMASCENO, E. A. Saberes docentes: narrativas em destaque. In: VARANI, A.; FERREIRA, C. R.; PRADO, G. V. T. (Orgs.). **Narrativas docentes**: trajetórias de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 15-27.
- SCHREIBER, K. P. **Modelagem do número reprodu-**

**tivo básico transformado de doenças infecciosas via a função de distribuição Gama Condicional Modificada.** 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Biometria e Estatística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Biometria e Estatística Aplicada, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. 2015. Disponível em: <[http://www.ppgbea.ufrpe.br/sites/www.ppgbea.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao\\_karla\\_priscilla\\_schreiber.pdf](http://www.ppgbea.ufrpe.br/sites/www.ppgbea.ufrpe.br/files/documentos/dissertacao_karla_priscilla_schreiber.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SCHREIBER, K. P.; BATTISTI, I. K. Processos de compreensão pelo professor em formação inicial ao ensinar função de 1º grau considerando o uso de um software. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 2, p. 127-145, nov. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/viewFile/1982-5153.2017v10n2p127/35388>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <[http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, A. J. N. **Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino.** 2014. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16611/1/2014\\_AmericoJuniorNunesdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16611/1/2014_AmericoJuniorNunesdaSilva.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

SOUSA, E, C; ALMEIDA, J, B. Narrar histórias e contar a vida: memórias cotidianas e histórias de vida de educadores baianos. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Pesquisa (auto) biográfica em rede.** Natal: UFRN; Porto alegre: IPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-31.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VOTTO, T. R. **As potencialidades lúdicas nas estratégias para o ensino e a aprendizagem estatística nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal Do Rio Grande, Rio Grande, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000012406.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Recebido em: 30.01.2019  
Aprovado em: 02.04.2019

**Thays Rodrigues Votto** é Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Doutoranda, bolsista CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Grupo de Pesquisa em Educação Estatística – EduEst. e-mail: [thayvotto@hotmail.com](mailto:thayvotto@hotmail.com).

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Matemática Estatística e Física (IMEF). Av. Itália Km 8. (53) 98462-9266.

**Karla Priscila Schreiber** é Mestre em Biometria e Estatística Aplicada pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutoranda, bolsista CAPES, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Grupo de Pesquisa em Educação Estatística – EduEst. e-mail: [karla.pschreiber@hotmail.com](mailto:karla.pschreiber@hotmail.com)

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Matemática Estatística e Física (IMEF). Av. Itália Km 8. (53) 99105-9937.

**Mauren Porciúncula** é Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Grupo de Pesquisa em Educação Estatística – EduEst. e-mail: [mauren@furg.br](mailto:mauren@furg.br)

Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Instituto de Matemática Estatística e Física (IMEF). Av. Itália Km 8. (53) 99999-9985.

# OS DESAFIOS DE SER E ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA SOBRE SUA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

■ ANDRÉA SOUZA DE ALBUQUERQUE

Universidade Federal do Pará

■ TADEU OLIVER GONÇALVES

Universidade Federal do Pará

## RESUMO

Este artigo parte de indagação sobre como reflexões propostas em relatos autobiográficos realizados por docentes ajudam a melhor compreender a trajetória profissional docente. O estudo toma por base o breve relato da trajetória profissional de uma professora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará. O tratamento metodológico da pesquisa foi de tipo qualitativo. Para tanto, foram utilizados o relato autobiográfico e a análise das experiências de formação e de ensino. O relato autobiográfico possibilitou recuperar as memórias, desde a formação inicial, em dois cursos superiores: Bacharelado em Direito e Licenciatura em Pedagogia, marcados ainda pelo modelo da racionalidade técnica. Porém, ao recuperar e relatar o modelo formativo, foi possível identificar determinados aspectos e considerá-los como substrato importante para a configuração da professora como profissional. As análises realizadas evidenciaram que, no decorrer da formação inicial e do exercício da profissão docente, determinados aspectos foram se modificando, como: a postura docente; a preocupação com a metodologia de ensino que melhor se adequasse à faixa etária e à necessidades dos alunos; a relação e o diálogo estabelecidos com os alunos e com outros professores; as experiências adquiridas nos diferentes campos de trabalho, da educação básica ao ensino superior; e as contribuições para o processo de reflexão sobre a ação, advindas com o processo de formação continuada, na busca pela autonomia do trabalho docente com vistas à melhoria do ensino. Neste sentido, os estudos autobiográficos auxiliam processos formativos de reflexão e possibilitam modificar as práticas docentes, desde que realizados em processos sistematizados e contínuos de estudos e intervenções.

**Palavras-chave:** Ensino. Formação docente. Professor reflexivo.

## ABSTRACT CHALLENGES OF BEING AND BEING IN THE TEACHING PROFESSION: A TEACHER'S REFLECTIONS ON HER PROFESSIONAL TRAJECTORY

This article starts from the question about how reflections proposed in autobiographical reports by teachers help to better understand the professional trajectory of teachers. The study is based on the brief report of the professional trajectory of a teacher of the Post-Graduation Program *stricto sensu* in Education in Science and Mathematics of the Federal University of Pará. The methodological treatment of the research was of qualitative type, for which we used the autobiographical report and the analysis of the training and teaching experiences. The autobiographical account made it possible to recover the memories from the initial formation in two higher courses, Bachelor of Law and Licenciatura in Pedagogy, still marked by the model of technical rationality. However, when retrieving and reporting the training model, it was possible to identify certain aspects and consider them as an important substrate for the teacher's configuration as a professional. The analyzes showed that, during the initial training and the exercise of the teaching profession, certain aspects were modified, such as: the teaching position, the concern with the teaching methodology that best suited the age group and students' needs; the relationship and dialogue established with students and other teachers; the experiences acquired in the different fields of work, from basic education to higher education; and the contributions to the process of reflection on the action, resulting from the process of continuous training, in the quest for the autonomy of teaching work with a view to improving teaching. In this sense, the autobiographical studies help formative processes of reflection and make it possible to modify teaching practices, provided that they are carried out in systematized and continuous processes of studies and interventions.

**Keywords:** Teaching. Teacher training. Reflective teacher.

## RESUMEN LOS DESAFÍOS DE SER Y ESTAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE: REFLEXIONES DE UNA PROFESORA SOBRE SU TRAYECTORIA PROFESIONAL

Este artículo parte de la indagación sobre cómo reflexiones propuestas en relatos autobiográficos realizados por docentes ayudan a comprender mejor la trayectoria profesional docente. El estudio se basa en el breve relato de la trayectoria profesional de una profesora

del Programa de Postgrado stricto sensu en Educación en Ciencias y Matemáticas de la Universidad Federal de Pará. El tratamiento metodológico de la investigación fue de tipo cualitativo, para lo cual se utilizaron el relato autobiográfico y el análisis de las experiencias de formación y de enseñanza. El relato autobiográfico permitió recuperar las memorias desde la formación inicial en dos cursos superiores, Bachillerato en Derecho y Licenciatura en Pedagogía, marcados aún por el modelo de la racionalidad técnica. Sin embargo, al recuperar e informar el modelo formativo, fue posible identificar determinados aspectos y considerarlos como sustrato importante para la configuración de la profesora como profesional. Los análisis realizados evidenciaron que, en el curso de la formación inicial y del ejercicio de la profesión docente, determinados aspectos se fueron modificando, como: la postura docente; la preocupación con la metodología de enseñanza que mejor se adecuara a la franja etaria y necesidades de los alumnos; la relación y el diálogo establecidos con los alumnos y con otros profesores; las experiencias adquiridas en los diferentes campos de trabajo, de la educación básica a la enseñanza superior; y las contribuciones al proceso de reflexión sobre la acción, surgidas con el proceso de formación continuada, en la búsqueda de la autonomía del trabajo docente con miras a la mejora de la enseñanza. En este sentido, los estudios autobiográficos auxilian procesos formativos de reflexión y posibilitan modificar las prácticas docentes, desde que realizados en procesos sistematizados y continuos de estudios e intervenciones.

**Palabras Clave:** Enseñanza. Formación docente. Profesor reflexivo.

## Introdução

Este texto foi escrito a partir da indagação inicial proposta na disciplina: “Aprendizagem para a docência e conhecimentos profissionais para a docência em ciência e matemática”, ofertada pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFPA). A indagação inicial do estudo foi: de que forma as reflexões propostas em relatos autobiográficos realizados por docentes ajudam a melhor compreender sua prática docente em sala de aula? Para tanto, foram

tomadas como base as experiências de ensino vivenciadas como professora, desde minhas primeiras experiências na educação infantil até o presente momento, como professora do ensino superior. O propósito deste estudo é melhor compreender a trajetória profissional e acadêmica, com base no resgate do percurso profissional e acadêmico.

Neste sentido, a partir das narrativas de vida e do resgate histórico do percurso acadêmico e profissional, procuro desenvolver os desafios enfrentados no início da carreira docente, as experiências adquiridas na prática

ca em sala de aula, assim como refletir sobre o processo de construção da própria identidade do ser professora. Dessa forma, tomo por base metodológica o relato autobiográfico como metodologia de pesquisa-formação, viabilizando construir novas possibilidades de compreensão do ser professor e da prática desenvolvida em sala de aula.

Diante da temática inicial proposta, foram selecionadas, para fins de escrita do artigo, os autores referência da disciplina: Contreras (2002), Zeichner (1993), Schnetzler (2002; 2003), Huberman (1992); Corrêa (2013), Nóvoa (1992), Josso (2010), Bueno (2002) e Bueno et al (2006), sendo os dois últimos as referências que tratam da metodologia de pesquisa autobiográfica, portanto, aquela a que me proponho neste trabalho para a análise das reflexões vivenciadas e descritas sobre o processo de formação e de experiência profissional no ensino.

Nesta perspectiva, o texto se configura entre relatos de formação inicial e os desafios enfrentados neste início de carreira. Em seguida, detenho-me nas reflexões sobre as experiências adquiridas na prática de sala de aula e os processos de formação continuada, além da construção da identidade docente, com reflexões que chegam a delinear indícios sobre como me constituí na professora que sou e as novas possibilidades de compreensão, já munida do entendimento do ser professor e das práticas desenvolvidas em sala de aula.

## O método autobiográfico

Segundo Bueno (2002), o método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores passam a ser considerados, a partir da década de 1980, como um redirecionamento dos estudos sobre a formação de professores, com ênfase na pessoa do professor, que passou a ser considerado em sua condição subjetiva. Isso veio a favorecer o surgimento de obras e

estudos sobre a vida, as carreiras e os percursos profissionais dos docentes (NÓVOA, 1992).

Bueno (2002) busca ainda compreender o motivo da adesão a este tipo de abordagem autobiográfica, com a análise das rupturas ocorridas no campo das Ciências Humanas devido a esta nova percepção de método de estudo. Além disso, considera as suas especificidades, a relação da história social e individual, ressaltando aspectos como: a necessidade de construção de teoria sobre a formação de adultos; as potencialidades do estudo e abordagens; as dificuldades metodológicas; a diversidade de usos e a imaturidade e juventude da área.

Bueno et al (2006) também realizaram análise da produção metodológica da história de vida e autobiografias, em investigações sobre a formação de professores e a profissão docente no Brasil, entre 1985 a 2003. Em suas reflexões, apontam para o crescimento desta metodologia, principalmente na década de 1990, contribuindo para renovar a pesquisa educacional, a partir de estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes. (BUENO et al, 2006, p. 402).

Bueno et al (2006) destacam ainda que os procedimentos autobiográficos, no que diz respeito às narrativas em primeira pessoa – em geral utilizadas para oferecer depoimentos sobre a formação e a trajetória profissional de professores –, possuem o mérito de fazer ecoar as vozes dos sujeitos do campo educacional, constituindo-se em casos isolados, abertos a interpretações sem fim, à espera de que os leitores cheguem, ao que Ferrarotti (1988, p. 26 apud BUENO et al, 2006, p. 404) descreve: “[...] o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Outra autora que contribui de forma significativa para a metodologia de relatos biográficos docentes, como metodologia de formação de professora, é Josso (2010). Ela nos leva a analisar o trabalho docente a partir da própria história de vida deste, com centralidade na bagagem experiencial na formação, um olhar atento e reflexivo do indivíduo sobre si mesmo. Com isso, a abordagem de formação pode auxiliar na tomada de consciência sobre as experiências que cada um vive, podendo-se tirar lições e aprender. O caminho proposto para os relatos é a narrativa.

Josso (2010) é a precursora da aplicação das narrativas autobiográficas, dos relatos de história de vida relacionados à problemática da formação continuada de professores e como instrumentos da metodologia de pesquisa-formação. O relato das experiências é a via de acesso ao processo de formação. Assim, ao relacionar os fatos, acontecimentos e situações de sua trajetória de vida profissional e acadêmica – e ao processo de conhecimento construído intelectualmente –, demonstra que o sujeito aprendente e cognoscente é que está em formação, orientando a pesquisa-formação.

Josso (2010) defende que, na universidade, a metodologia da pesquisa-formação deve ser aplicada a cursos de formação continuada, uma vez que pode oferecer aprendizagem que serve de base para a formação intelectual docente, entendida como desenvolvimento das capacidades reflexivas, integrando referenciais de pensamento e ação, da capacidade de observações e de investigação subordinada à melhoria da qualidade de vida.

A abertura para a própria experiência é um dos caminhos da autodireção. A tomada de consciência sobre as experiências formadoras desvela o potencial do sujeito que emerge como um referencial experiencial. Este é atributo singular, considerado como pressuposto

constitutivo estruturante da maneira de ser do sujeito, quando alicerça suas ideias e pensamentos e se exterioriza nas intervenções que manifesta em suas ações, relações e no contexto em que se encontra.

Nesta perspectiva metodológica, procuro elucidar, a partir das contribuições da pesquisa-formação autobiográfica, de que forma essas reflexões podem ajudar a melhor explicar/ compreender a prática docente em sala de aula, na busca do que foi formador no meu processo acadêmico e profissional, visando a identificar os desafios enfrentados no início da carreira docente, as experiências adquiridas na prática em sala de aula e o processo de construção da minha própria identidade de ser professora. Vejamos agora o breve relato da trajetória de formação inicial da docente e as reflexões sobre os desafios enfrentados no início da carreira.

## Relato da trajetória de formação inicial e os desafios do início da carreira

O relato descreve a trajetória acadêmica e profissional da docente, no âmbito do curso de Licenciatura em Pedagogia e no Bacharelado em Direito, com o propósito de pontuar e refletir de forma mais sistemática e formativa, por meio da narrativa, sobre a questão: de que forma as reflexões propostas em relatos autobiográficos realizados por docentes ajudam a melhor compreender sua prática docente em sala de aula? O que me leva necessariamente a refletir sobre meu próprio processo de construção da identidade profissional enquanto docente, marcada pelo tempo, pelas relações estabelecidas, pelos sabores e dissabores da docência.

Destaco inicialmente as dúvidas surgidas quando do ingresso ao ensino superior, o que levou a me inscrever e, para minha surpresa,

ser aprovada na Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, na Universidade do Estado do Pará (UEPA), e no curso de Bacharelado em Direito da Universidade da Amazônia (UNAMA), cursos muito concorridos à época. A pressão familiar levou-me a cursar Direito, no período vespertino e, à noite, a Licenciatura em Pedagogia.

Destaco nestas reflexões que o curso de Bacharelado em Direito era voltado para a dedicação a um ritual acadêmico de aquisição de conhecimentos, cuja base era claramente o da racionalidade técnica, com estudos teóricos, aquisição de muitos livros, códigos, aulas tradicionais e professores dedicados à transmissão de grande quantidade de conteúdos, o que levava os alunos a gravarem, transcreverem, decorarem e copiarem tudo o que era dito ou abordado durante o momento das aulas, com calendários de avaliações escritas.

Este era o modelo com que eu, particularmente, e boa parte dos colegas já estávamos acostumados, presente desde o ensino médio, o que para mim não foi surpresa; dessa forma, apenas se reproduzia literalmente o que os professores ensinavam durante as aulas puramente teóricas, com estudos de muitos livros e autores, com adaptação às normas impostas pela academia.

O estágio em escritórios só foi possível, no último ano, com o encaminhamento da própria instituição. Nele, procurávamos relacionar o que havíamos estudado teoricamente durante quatro anos à realidade de vida das pessoas, do Tribunal de Justiça e a todo um padrão de trato para com as diferentes pessoas e situações, bem como outros modos de vestimenta, o uso de blazers, camisas de mangas cumpridas, sapatos de salto alto, o que no início me causou aversão, devido ao excesso de formalidade. No último ano, também nos deparamos com a necessidade de pesquisa para a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso

(TCC), que para mim foi de grande interesse; finalmente eu me deparava com questões relacionadas ao mundo real, problemas e busca de soluções por parte do Direito.

Diante deste relato, hoje identifico o modelo de formação do curso de Direito, durante anos nas instituições universitárias, como aquele da racionalidade técnica, que valoriza o conteúdo, a pesquisa, a investigação teórica, em detrimento da prática, que só será vista de forma superficial nos últimos anos do curso.

Partindo desta premissa, os professores da área do Direito, em geral advogados sem a formação pedagógica, geralmente apenas graduados, mas renomados no mundo da prática, concebem o ensino como um momento de aprendizado da teoria, pura e simples, dos livros, portanto, teórico. Após conhecerem parte da teoria, os futuros profissionais, chamados de “operadores do direito” irão aplicá-la com o objetivo de encontrar a melhor solução ao caso, considerados assim como técnicos.

Esta concepção toma por base o que Pérez-Gomez (1992) sinaliza como a racionalidade técnica, com origem no positivismo, que serviu de referência para a educação e a socialização dos profissionais de todas as áreas, durante o século XX. Assim, destaca que a atividade profissional é instrumental, com o objetivo de resolver problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Na prática, com base nesta concepção, são criadas as divisões do trabalho, gerando o isolamento dos profissionais, a separação pessoal e institucional entre investigação (teóricos) e prática (técnicos), esquecendo-se o caráter moral e político da ação profissional humana. O profissional, nesta perspectiva, é visto como alguém que deve aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos, sem levar em consideração que cada situação de vida e os problemas concretos têm seu contexto, sendo singulares e únicos, diferenciados – não podendo ser re-

sumidos a problemas meramente instrumentais, com a aplicação de meios e procedimentos teóricos.

Os problemas enfrentados pelos alunos de Direito, quando se deparam com a prática, são inúmeros, pois não conseguem ouvir o cliente, têm dificuldade de compreender o contexto social e político em que vivem, querendo apenas obedecer ao estritamente legal, o que diz a norma, como se fosse possível abarcar a realidade em códigos ou normas restritas a determinado período histórico de elaboração. O currículo também pouco discute questões sobre Ética, Meio Ambiente, Diversidade, dentre outras questões importantes para que o profissional possa ter um olhar mais abrangente sobre a realidade e que lhe possibilite refletir, fazer inferências, argumentar.

Refletir sobre o processo de ensino no curso de Direito, a que os profissionais desta área estão sujeitos, ganha outro significado na medida em que me ajuda a melhor compreender que este modelo já não é suficiente para desenvolver as competências necessárias para a atuação de um profissional da área do Direito ou de qualquer área, pois os casos específicos que irá defender em sua jornada requerem a reflexão crítica, a argumentação, o debate. Além disso, cabe investir na qualificação do corpo docente, pois poucos eram aqueles que tinham alguma formação pedagógica e/ou em outra área do conhecimento, o que dificultava a adoção de metodologias de ensino diferenciadas – sendo apenas dois entre os docentes durante os cinco anos do curso.

Assim, ter vivenciado o curso, quase integralmente com aulas expositivas, fez-me explicar para mim mesma o quanto busco aplicar novas metodologias durante minha atuação em sala de aula. Pesquisa, converso com outros docentes, crio possibilidades metodológicas a fim de fomento à discussão, ao debate de ideias, à leitura, às proposições, aos posi-

cionamentos dos alunos, de modo que acredito que a metodologia é o caminho para esta comunhão de saberes e para o maior interesse dos alunos no processo de ensino.

## A formação inicial no curso de licenciatura em pedagogia

Por outro lado, no curso de Licenciatura em Pedagogia na UEPA, entrei em contato com outras concepções teóricas e diferentes abordagens no campo do conhecimento. As aulas e o currículo ainda tomavam por base a racionalidade técnica, pois o modelo ainda era o mesmo do curso de Direito, com disciplinas teóricas ministradas nos primeiros três anos e com o aluno passando a ir para o campo do estágio somente no último ano. Apesar da tentativa dos docentes da Universidade do Estado do Pará de propor, durante as aulas, temáticas diferenciadas, sobre a realidade social, a escola, os alunos, o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento humano, o modelo permanecia o mesmo.

Durante o curso, era notório o incentivo dos professores nas aulas, propondo leituras, discussão e debate das ideias dos autores, além da pesquisa e do questionamento sobre o que estava sendo colocado. Os docentes procuravam nos mostrar os referenciais teóricos que poderiam subsidiar a prática docente. Os estudos e pesquisas indicados nos levavam a adquirir certa autonomia no processo de estudos e reflexões sobre as possibilidades da prática.

As aulas eram interativas, os docentes propunham metodologias que incentivavam a participação, o diálogo, alguns alunos já atuavam na educação, o que nos levava a ouvir diferentes relatos de experiências. Havia propostas de saída ao campo, desenvolvimento de projetos em escolas públicas, organizações não governamentais, elaboração de relatórios, processo este que muito contribuiu

para que pudéssemos verificar como estava a realidade educacional da Região Metropolitana de Belém.

Naquele momento, passei a ter contato mais próximo com a realidade da escola e as questões relacionadas ao papel do professor. Durante as vivências nos momentos de estágio, passei a refletir sobre o processo educacional, a aprendizagem, o ensino e principalmente sobre a formação inicial de professores para atuar na área. Isso me levou a compreender inclusive meu processo de formação, a importância de pesquisar, de refletir sobre diferentes formas de ensinar e aprender, e de considerar os diferentes saberes docentes, necessários para melhoria da qualidade da minha atuação enquanto professora.

Minha trajetória acadêmica foi marcada pela busca de experiências extracurriculares, ofertadas na Universidade ou em outros locais onde se ofereciam cursos, oficinas, palestras, seminários, encontros, congressos, dentre outros. Além disso, houve a participação em projetos de extensão no Projeto de Interiorização, realizado pela Universidade do Estado do Pará, na localidade de Mãe do Rio/PA, onde ministrei oficinas com o objetivo de contribuir para a divulgação do conhecimento em locais carentes de cursos de formação para professores. As experiências possibilitaram melhor compreender a relação entre os teóricos estudados e a prática docente, o que enriqueceu a forma de pensar sobre o processo educacional.

Cabe destacar que ambas as formações iniciais, tanto em Pedagogia quanto em Direito, tomam por base o modelo dominante, da racionalidade técnica, o que, de acordo com Contreras (2002), precisa ser revisto, já que se baseia na ideia de que a prática profissional docente consiste na solução instrumental de problemas por meio da aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente

disponível, o qual procede da pesquisa científica. A prática seria a aplicação inteligente, pura e simples, do conhecimento teórico aos problemas enfrentados por um profissional, seja do professor em sala de aula, seja de um advogado no contexto do exercício da advocacia, no intuito de encontrar uma solução satisfatória.

Entretanto, os contextos aqui se diferenciam, no que concerne à concepção de profissionais. Os advogados possuem todos os requisitos indispensáveis para serem considerados como profissionais, como o exercício do trabalho autônomo, com um conjunto de normas e valores assegurados pela associação profissional, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), em âmbito nacional, que lhes assegura direitos no exercício profissional, com um corpo de conhecimentos e técnicas sedimentados, o que lhes possibilita agir com autonomia em sua atividade profissional.

Caso diferente é o dos professores que não possuem uma associação profissional, nem estatutos com normas e valores que lhes garantam direitos. Estão submetidos à chancela do Estado, o que prejudica sobremaneira sua autonomia, devendo aplicar os currículos e os processos de avaliação externos prescritos por especialistas que, às vezes, nunca atuaram em sala de aula, o que por sua vez causa sérios conflitos e desgastes. O processo de formação docente também é alvo de constantes mudanças, fator capaz de prejudicar a configuração de um corpo de conhecimentos e técnicas definidas, necessárias à atuação docente.

Voltando à questão inicial de pesquisa, passo a refletir sobre de que forma esta narrativa pode contribuir para explicar minha prática docente. Esta recordação é bastante reveladora, em minhas memórias, pois foi a partir da postura dos docentes, em sala de aula, das contribuições dos autores, das possibilidades de discussão e de pesquisa que fui me cons-

tituindo na professora que sou hoje. A minha formação inicial na Licenciatura em Pedagogia contribuiu de forma significativa para minha atuação, minhas concepções e a compreensão da dimensão do papel social do professor, que foram construídas a partir das experiências propostas pela Universidade.

Diferentemente do que aconteceu no curso de Direito, quando houve momentos em que desejei desistir, pois as posturas dos professores eram distantes – não gostavam de interrupções ou de questionamentos, inviabilizavam o diálogo e a proposição de outras ideias, o que de certa forma me angustiava. Apesar disso, concluí o curso no tempo devido.

Neste momento, ao escrever e recuperar os modelos formativos vivenciados, foi possível identificar determinadas diferenças importantes para a constituição da identidade profissional de ser professora, pois ter sido aluna de Licenciatura em Pedagogia me fez compreender a necessidade de considerar determinados aspectos importantes, durante a formação inicial docente, que se tornaram pontos diferenciais: a postura ética e comprometida dos professores com o processo de ensino; as propostas metodológicas diferenciadas adotadas pelos docentes; as diferentes proposições teóricas debatidas e discutidas em sala de aula; e as experiências dos projetos de extensão vivenciados na própria instituição formadora, a universidade.

A consideração da prática profissional docente como aplicação de procedimentos e meios técnicos para conseguir determinados fins pode até certo ponto servir aos fins da área do bacharelado, porém, no campo das licenciaturas, este modelo já não contribui de forma significativa para a melhoria do processo de ensino, pelos motivos que busco melhor compreender a partir das reflexões sobre o início da atuação como professora, que destaco no relato a seguir.

## Os desafios do início da carreira docente

No último ano do curso de Pedagogia, fui contratada por uma escola particular para o ensino na educação infantil. Foi minha primeira experiência em sala de aula. Tudo para mim era novo, os alunos tinham três anos de idade – como lidar com essa faixa etária? Foi desafiador. O conteúdo a ser desenvolvido estava em minhas mãos, mas o que fazer com ele, como desenvolver? Aflita em busca de respostas e sem saber muito bem como agir, fui em busca de pessoas mais experientes, como uma colega da faculdade, que já atuava na educação infantil e lhe perguntei como agir. Ela me explicou as formas como eu poderia fazer o planejamento e criar atividades a serem desenvolvidas com os alunos.

A colega, mais experiente, orientou-me sobre as atividades, deixar as crianças se expressarem, descobrirem a novidade. Em seguida, eu deveria direcionar as atividades para os objetivos propostos, e, aos poucos, fui compreendendo o que ela tentava me dizer, mas, como as palavras muitas vezes não alcançam determinadas dimensões, fui aprendendo pela tentativa e pelos erros. Quais as atividades preparar para os alunos nesta faixa etária? Comprava livros para tentar entender melhor o que a formação inicial não havia ensinado sobre como agir na prática docente. Fui então compreendendo como deveria agir, e meus alunos se tornaram crianças participativas nas atividades, dentro e fora da sala de aula.

Ao revelar este contexto de atuação inicial, reporto-me a Corrêa (2013), para quem o início da docência é marcado por transformações e dificuldades, uma vez que o professor se depara com a discrepância entre as expectativas do iniciante e a realidade do trabalho, sobre a qual Kramer (1974 apud CORRÊA, 2013), cunhou a expressão: “choque de realidade”.

Vivenciei claramente este choque, pois a realidade se mostrou mais desafiadora e as teorias da academia não puderam prever o quanto. Isso me levou a buscar, pesquisar, dialogar com outros profissionais mais experientes.

Veenman (1988 apud CORRÊA, 2013) aponta em sua investigação que a indisciplina aparece entre as dificuldades mais apontadas por professores em início de carreira. Esta dificuldade ficou clara durante minha primeira experiência docente, o que me mobilizou a planejar diversas atividades para que os alunos estivessem tão envolvidos no trabalho que não teriam tempo para a indisciplina, algo que surgiu do diálogo com outros docentes.

Neste sentido, também me reporto a Huberman (1992), que investigou sobre o ciclo de vida dos professores e identificou as etapas da carreira docente. A primeira etapa configura-se como o início ou a entrada na carreira, ocorre nos três primeiros anos da docência, sendo a fase da “descoberta” e da “sobrevivência”, relacionada com a expressão “choque de realidade”. É a fase caracterizada pelo tatear constante do professor, com preocupação consigo mesmo e o descompasso entre os ideais do início e a realidade que encontra na escola.

Apesar da importância desses estudos, cabe destacar suas limitações, pois tendem a simplificar o que ocorre na realidade, ao desconsiderarem outros aspectos, como as experiências singulares, o significado que os docentes atribuem às experiências, frustrações vividas, dentre outras, que podem influenciar a vida profissional docente.

Outro momento importante do início da carreira docente foi o contrato com a Secretaria Estadual de Educação para ministrar aulas de língua estrangeira na rede estadual, pois havia carência deste profissional e os que tinham formação pedagógica e dominavam o idioma foram contratados para ministrar aulas

nas escolas de ensino fundamental e médio, como foi o meu caso.

A experiência vivenciada foi de fundamental importância para minha formação, pois os alunos eram adolescentes, por isso me perguntava: como lidar com adolescentes? Quais metodologias utilizar para chamar a atenção? Nas salas, havia cerca de 40 alunos, para os quais planejei as aulas no sentido de fazê-los compreender a importância do estudo da língua estrangeira, de outra cultura. Enfim, procurei chamar a atenção desses adolescentes para o diálogo, procurando ouvi-los inicialmente. Acredito que este tenha sido o ponto chave da relação de diálogo e respeito que passei a estabelecer com os alunos – fato este que causou até certo mal-estar entre os professores mais experientes da escola que, na sala dos professores, perguntavam-me como eu tinha conseguido me relacionar bem com aqueles alunos. Criticavam a postura dos alunos, mas em nenhum momento procuraram ouvi-los.

Huberman (1992) explica esta etapa como a fase de descoberta, momento em que o docente faz experimentações e tem certa vaidade por ter sua própria sala de aula, seus alunos, por fazer parte de um grupo profissional, configurando-se como um período de aprendizagens, com desenvolvimento do conhecimento profissional e a busca do equilíbrio entre o pessoal e o profissional.

Era minha fase de descobertas. Passei a fazer experimentações com diversas turmas, diferentes séries, maior domínio da classe e tive certa vaidade por ter minha própria turma, meus alunos, por fazer parte de um grupo profissional, com trabalho em uma escola determinada. Isso de fato se configurou como um período de aprendizagens, com maior desenvolvimento do conhecimento profissional.

Não há linearidade nesses percursos, pois as características apresentadas pelos autores

no início da carreira podem se manifestar a qualquer tempo da carreira docente, de acordo com a situação de novidade enfrentada, como a mudança de escola, de turmas, dos alunos.

Corrêa (2013) destaca que o início da docência é um momento instável, de insegurança, mas proporciona também vivências desafiadoras, criadoras de novas relações profissionais, de redefinição de crenças, com suas tensões e desequilíbrios.

Apesar de já estar desenvolvendo com maior segurança o ofício, considero que passei por determinadas dificuldades como iniciante, dentre as quais destaco: a insegurança no que concerne ao domínio do conteúdo a ser ensinado, afinal eu não detinha o conhecimento pleno da língua estrangeira, nem era da área de Letras, o que comprometia determinados conteúdos; a solidão da carreira, pois os professores mais experientes tendem a rejeitar as inovações propostas por professores iniciantes; a fiscalização pela gestão da escola, sem proporcionar qualquer contribuição ao trabalho docente; e a falta de condições estruturais da escola.

Em sua pesquisa, Corrêa (2013) destaca que a carência do domínio do conteúdo por parte do docente também se relaciona com a dificuldade deste em propor inovações didático-pedagógicas e reelaborar conceitualmente o conteúdo e promover um ensino relevante aos alunos.

É ao ingressar nas escolas, nas salas de aula, que o professor se depara com a realidade e com o processo de ensino, pois na Universidade a relação teoria-prática ainda está distante. O curso de Pedagogia ofereceu anos de estudos teóricos com poucas experiências sobre a prática docente, o que afeta diretamente o professor iniciante, pois, ao se deparar com a realidade da escola, sente-se despreparado e não tem com quem compartilhar suas dúvidas e angústias.

As escolas, por sua vez, ao receberem os docentes inexperientes, encarregam-nos das salas de aula consideradas mais problemáticas, com alunos indisciplinados, e o controle de classe os classifica como bons ou maus docentes, desconsiderando o domínio que estes possam ter do conteúdo a ser ministrado. De modo geral, o docente, em busca de manter a disciplina e de atender ao que se espera dele, utiliza-se de métodos tradicionais, adotando posturas rígidas e de extrema autoridade para com os alunos. As escolas e os docentes mais experientes não acolhem os professores novatos, para que estes possam refletir e ultrapassar as dificuldades do início da carreira. Ao contrário, parece que até nos incentivam a desistir da carreira (CORRÊA, 2013).

A falta de domínio do conteúdo, aliada à insegurança, leva o professor iniciante a adotar, muitas vezes, de forma acrítica o livro didático, engessando a própria prática e aprisionando-o diariamente às consultas e à reprodução de seu conteúdo, levando-o à dependência e à não reflexão sobre o conteúdo, gerando um ensino passivo, técnico e limitado (CORRÊA, 2013).

Um segundo dilema é o isolamento do docente recém-chegado à escola, cujo cenário o posiciona como novato, o que leva a um estado de insegurança e de submissão, pois se sente vigiado por todos no ambiente escolar. De modo que, para ser aceito pelo grupo, faz imitações acríticas das condutas de outros professores, mais experientes, e obedece a normas e regras estabelecidas na escola. Isso caracteriza a vivência de um momento solitário, sem a colaboração de seus pares, o que afeta o processo de construção identitária docente e de não pertencimento ao grupo. Neste contexto, as escolas deveriam se organizar para acolher os novos docentes, para que estes possam refletir e ultrapassar as dificuldades do início da carreira docente. A aprendizagem com os pares é uma fonte importante para o fortale-

cimento do grupo e para o desenvolvimento formativo docente (CORRÊA, 2013).

## Novos campos da atuação profissional aliada à formação continuada

Em 2000, fui aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação de Belém, como coordenadora pedagógica, e passei a atuar nas escolas, agora com a equipe de gestão. Este redimensionamento foi importante na medida em que me possibilitaria ter uma postura diferente de outras coordenações que eu havia vivenciado, pois, ao invés de fiscalizar os professores, poderia observar suas práticas e procurar contribuir com suas metodologias, sugerindo, planejando, propondo encontros e reuniões pedagógicas.

Entretanto, senti, no decorrer do trabalho, a necessidade de voltar à universidade. Cursei a especialização em Gestão Escolar na Universidade do Estado do Pará, o que me deu subsídios teóricos importantes para compreender melhor o sistema de ensino, a relação escola e políticas públicas educacionais, bem como auxiliar os docentes nas formações continuadas, com estudos nas Horas Pedagógicas (HP) no espaço da escola – espaços/momentos que existem na Rede Municipal de Educação, em que a coordenação pedagógica da escola orienta os estudos dos professores.

Ao finalizar a especialização e no intuito de continuar os estudos, inscrevi-me no processo de seleção ao Mestrado na UEPA e fui aprovada na linha de pesquisa Formação de Professores, com foco na Educação de Jovens e Adultos.

Os conhecimentos proporcionados pelo processo de pesquisa no mestrado me fizeram refletir sobre a formação docente e despertar a mudança de postura frente ao processo de ensino. Porém, ao retornar à escola, deparei-me com um sistema educacional burocrático, o que

se torna um problema, segundo Schön (1992), pois o professor, ao propor a reflexão em seus processos de ensino, irá se deparar com a burocracia do sistema escolar, com planos de aulas e quantitativos de informações que devem ser transmitidas num determinado tempo; uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento entra em conflito com a burocracia da escola. Assim, o desenvolvimento de práticas reflexivas requer a integração ao contexto institucional, e o professor precisará estar atento à burocracia que a escola tende a perpetuar.

Ao retornar do mestrado, fui lotada na escola, mas logo fui convidada a ministrar um curso de formação continuada aos coordenadores pedagógicos e professores da Rede Municipal de Educação. Isso me deixou muito feliz inicialmente, pois eu poderia colocar em prática tudo o que havia aprendido no mestrado. Porém, as dificuldades eram inúmeras, já que a Secretaria não propiciava o suporte necessário para desenvolver os processos de formação continuada. As formações tinham como base o modelo de racionalidade técnica, que infelizmente desconsiderava a necessidade de discussão do processo de ensino que os docentes vivenciavam, buscando apenas ensinar-lhes novas metodologias de trabalho.

Schnetzler (2002) destaca importantes contribuições acerca da formação continuada de professores, válida para qualquer processo que envolva outros docentes, uma vez que afirma que grande parte dos cursos propostos nos programas de formação continuada não leva em consideração problemas apontados pelos docentes. Além disso, contam com poucas horas de cursos, de modo que, ao terminar, cada docente retorna ao trabalho, não considerando os problemas vivenciados no contexto concreto de produção do ensino. Assim, mesmo que tenha vontade de aplicar o que foi levantado, o docente estará sozinho, sem o outro para trocar experiências, discutir dile-

mas, e inseguranças, ao tentar algo novo.

Toda ação docente é pautada por concepções sobre o ensino, a aprendizagem, o aluno, a escola e crenças que nem sempre são conscientes para o docente. Assim, mudanças e inovações na prática de ensino requerem do professor desconstruir e reconstruir concepções arraigadas. Isso demanda tempo e condições, que não estão nas ações de formação continuada, geralmente curtas, esporádicas e descontínuas (SCHNETZLER, 2002).

A obrigatoriedade da presença do docente nos cursos contradiz, na raiz, o que se entende por formação continuada. Os programas de formação continuada constituem direito dos professores; a primeira condição a ser assegurada para sua ocorrência das formações continuadas é a organização do horário escolar, assegurando-se aos docentes horário livre e remuneração devida, bem como considerando-se os problemas da prática docente nos programas de formação continuada, algo que ocorre por meio da organização das formações em grupos de professores com necessidades e peculiaridades afins (SCHNETZLER, 2002).

As formações continuadas, para Schnetzler (2002), devem ser realizadas no ambiente escolar em que os docentes estarão mais comprometidos com o trabalho daquela instituição, o que significa o incentivo à criação de uma cultura docente que priorize o desenvolvimento profissional do professor no coletivo, com vistas à melhoria de sua prática pedagógica e de si mesmo, com o contato de novas aprendizagens e de sua relação com o outro, ou seja, alunos, professores, direção escolar, coordenação pedagógica.

Diante do que a autora considera como importante para a formação continuada, parto da minha experiência como formadora de professores e de coordenadores pedagógicos da Secretaria. Considero que as formações ofertadas são esporádicas, com tempo míni-

mo, com propostas de discussões distantes da realidade dos docentes, pois são elaboradas com o que o grupo de formadores considera importante discutir, desconsiderando as situações de ensino nas escolas, o que precisa ser revisto com urgência.

Neste momento, procurei aliar as contribuições teóricas estudadas durante as pesquisas no mestrado com a atuação profissional, passando a desenvolver com maior segurança o ofício docente e com maior domínio do conteúdo, a partir do diálogo estabelecido entre professores, com objetivos e planos de ação comuns, e professores mais experientes, que se interessavam em participar de formações diferenciadas, fruto de referenciais teóricos e pesquisas no âmbito acadêmico. Porém, apesar das ricas experiências, aos poucos a proposta de gestão da secretaria se modificou, com corte de verbas para as formações.

## Professora do ensino superior: os desafios estão postos

Naquele momento, ainda fui convidada a ministrar aulas no ensino superior, em uma instituição privada de ensino. Esta experiência é atualmente a que mais me envolve, pois ministro aulas para discentes do primeiro e segundo semestres dos cursos de Licenciaturas Integradas, nas disciplinas: a) Ética, Diversidade e Direitos Humanos; e b) Políticas Públicas e Legislação Educacional, dos cursos de Licenciatura em Letras, Geografia, História e Pedagogia.

O contato com os alunos no ensino superior tem sido de valiosa contribuição para perceber quem sou e como posso melhorar como docente, pois logo no primeiro dia de aula me apresento para a turma, relato meu percurso acadêmico e minha atuação profissional e que gosto muito de atuar como professora, que viso a contribuir com o percurso acadêmico deles como futuros docentes. Em segui-

da, solicito que cada um deles se apresente: nome, idade, os motivos de escolha do curso, se trabalha e onde, no intuito de conhecer o outro, deixando o outro se revelar, escutando cada um, como pontuam suas dificuldades. Apresento ainda o que será tratado durante as aulas, o conteúdo, os textos, as abordagens, o processo de avaliação. Enfatizo sempre que a disciplina e a vida universitária e profissional exigem muita leitura, estudos, debates em grupos de discussão. No final do semestre letivo, realizo avaliações escritas para que eles possam avaliar meu trabalho.

O exercício da docência é um processo que requer o envolvimento de todos, do interesse, da motivação, e nós, professores, temos que ter este compromisso ético e social de, a um só tempo, contribuir com o desenvolvimento profissional de nossos alunos, proporcionando os conhecimentos teóricos necessários para sua atuação com qualidade, e tratá-los com o devido respeito, sem discriminar ou ter ideias preconceituosas sobre as atitudes deles. Ministrei aulas, sentia as dificuldades deles no processo de escrita, de organização das ideias, procurava ajudar, orientar – afinal, este é o meu papel: fazê-los continuar na caminhada, buscando superar as dificuldades, aprimorando-se sempre.

A prática docente deve ser um processo, uma reflexão sobre seus fins, o seu significado concreto nas situações complexas e conflituosas. Para Schön (apud CONTRERAS, 2002), o que gera, o que mobiliza a reflexão docente são os problemas, os casos práticos ou as dificuldades vivenciadas pelos professores no seu contexto. Já para Stenhouse (apud CONTRERAS, 2002), é a proposta curricular que o docente tem em mãos; este autor defende pesquisas do professor como produtor do currículo e não como simples aplicador de terceiros que ditam o que deve ser ensinado aos alunos. A reflexão depende dos conhecimentos profissionais

que o docente possua, relacionados aos casos acumulados ao longo da experiência docente. A prática reflexiva, segundo Elliott (apud CONTRERAS, 2002), constitui-se em um processo dialético, de geração da prática a partir da teoria e desta para a prática.

Conforme destaca Corrêa (2013), o professor precisa construir relações de confiança para com seus alunos, mas só poderá fazê-lo se tiver claro o seu papel social, com domínio do conteúdo que convença os alunos e a si mesmo da relevância do que está sendo ministrado.

No final do semestre, sempre solicito aos alunos que façam uma avaliação escrita sobre o trabalho desenvolvido, a pertinência dos textos, as dificuldades sentidas, sugestões para a melhoria das aulas, e sempre recebo valiosas contribuições que, na medida do possível, procuro agregar no semestre seguinte.

Zeichner (1993) defende em seus estudos a ideia do professor reflexivo de sua prática e que a formação de professores seja redimensionada, uma vez que o modelo da racionalidade técnica ainda presente nas universidades deve ser subvertido. Defende uma epistemologia da prática, em que o professor real e concreto que está atuando em sala de aula seja considerado, ouvido e, a partir deste, repensem-se os processos formativos.

Perez-Gómez (1992) defende o que chama de racionalidade prática, a qual requer que o professor ative seus recursos intelectuais, mesmo sob a pressão de diversas situações ocorridas no cotidiano escolar e da sala de aula, fazendo-o de forma ampla, a fim de elaborar sob seu ponto de vista um diagnóstico da situação, projetar estratégias de intervenção, e prever o que poderá ocorrer. Para compreender melhor este complexo processo de reflexão, é preciso distinguir três diferentes conceitos que integram o pensamento prático: conhecimento-na-ação; reflexão-na-ação e re-

flexão sobre a ação, já apontadas por Schön e retomadas por Perez-Gómez.

O conhecimento na ação refere-se ao saber fazer, fruto da experiência e da reflexão passadas já consolidadas. Além do conhecimento advindo de situação, mesmo quando a estamos realizando, estamos pensando sobre elas. Dessa forma, a reflexão-na-ação é um processo rico na formação do profissional prático. É no contato direto com a situação prática que se constroem novos conceitos, teorias, aprendizagens.

A reflexão sobre a ação é a análise que o indivíduo realiza posteriormente sobre o processo de sua própria ação. Quando utiliza o conhecimento para analisar e avaliar, com reflexões sobre a reconstrução realizada posteriormente, a ação realizada buscar compreender e reconstruir sua prática, componente essencial no processo de aprendizagem permanente da formação docente.

A partir do momento que o professor reflete sobre sua ação, passa a ser um investigador da sala de aula. Ao ter pleno conhecimento da estrutura da disciplina que ministra, reflete sobre o contexto peculiar da sala de aula, passa a construir uma teoria adequada à situação singular que vivencia na escola e ele mesmo elabora estratégias de ação adequadas à sua realidade específica.

Neste sentido, Perez-Gómez (apud CONTRERAS, 2002) defende que o profissional competente atua refletindo no momento de sua ação, configurando, assim, uma nova realidade, corrigindo e criando por meio do diálogo estabelecido com a realidade vivenciada. Deve aprender a construir novas estratégias de ação, transcendendo desta forma, o conhecimento emergente da racionalidade técnica. Com isso, a prática adquire um papel central no currículo como local de aprendizagem e de construção do pensamento prático do docente.

Porém, cabe enfatizar que as exigências crescentes, no trabalho docente, ocorrem, principalmente por parte das Secretarias de Educação e das Instituições de Ensino Superior, sem que se proporcionem a estes as condições objetivas para concretizar suas reflexões, estudos, produção de saberes e divulgação. As escolas, secretarias de educação e universidades não discutem nem implementam programas sérios de formação continuada e de melhorias das condições de trabalho. Sinto esse dilema cotidianamente, mas vou em busca de qualificação profissional sempre. Por isso, participei do processo seletivo para ingresso no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação em Ciências e Matemática, com foco no ensino, no âmbito da Universidade Federal do Pará.

Neste momento da carreira, destaco a etapa que Huberman (1992) caracteriza como as fases de estabilização e de diversificação, marcada pela estabilização e consolidação de um repertório pedagógico, além da construção de minha identidade profissional, com definição e afirmação do desejo de ser e estar na profissão docente, com comprometimento assumido e uma tomada de responsabilidade.

A atuação no ensino superior e na formação de outros docentes fizeram-me adotar a decisão de dedicar-me à profissão docente. A estabilidade significou constituir-me enquanto profissional autônoma no exercício profissional e encontrar um estilo próprio de atuação, com preocupações voltadas para os resultados do processo de ensino, com a aquisição de uma autoridade mais natural.

Huberman (1992) destaca que os professores desta fase falam de “flexibilidade”, “prazer”, referindo-se a sentimentos de tranquilidade e relaxamento no desempenho de suas funções docentes. A fase da experimentação e diversificação é o ciclo da carreira profissional entre os 7 e os 25 anos de experiência, que pode estar marcado por uma atitude geral de

diversificação, mudança e ativismo, bem como uma atitude de revisão, cheia de interrogações peculiares da metade da carreira. Não se trata, portanto, de um ciclo homogêneo, no qual seja fácil caracterizar o pensamento e a conduta profissional do docente.

Quanto à atitude de diversificação, os professores lançam-se a uma série de experiências, trabalhando com novas metodologias, diversificando o material didático, experimentando novas formas de avaliação e modificando aspectos da sua prática.

Neste sentido, vejo-me um pouco nas características descritas pelo autor, uma vez que passei a desenvolver com maior segurança o ensino, superando as dificuldades de iniciante, atuando com mais segurança e domínio do conteúdo a ser ensinado, pois as disciplinas foram ministradas durante minha formação inicial. Considerando ainda que procuro estar sempre atualizada, no que se refere aos referenciais teóricos e à legislação, considero este momento como de superação da solidão sentida na carreira, pois no ensino superior e na instituição privada há necessidade de elaboração de projetos coletivos, possibilidades de trocas de experiências entre docentes e as inovações propostas são sempre discutidas no coletivo. As cobranças de cumprimento de carga horária e curricular persistem, bem como nas instituições públicas as condições de materiais didáticos e outras limitações dificultam o desenvolvimento da docência. Porém, reconfiguram-se de outra forma, já que neste percurso tomamos consciência dos limites e possibilidades da prática.

## Algumas reflexões para não concluir...

O relato autobiográfico foi importante na medida em que me possibilitou recuperar meu percurso, desde a formação inicial nos cursos

superiores de Bacharelado em Direito e Licenciatura em Pedagogia, marcados ainda pelo modelo da racionalidade técnica, com currículos voltados para a separação entre teoria e prática, que só se encontraram de forma superficial no fim dos cursos nas disciplinas de estágio.

Ao relatar o modelo formativo, foi possível identificar determinados aspectos e considerá-los como substrato importante para a configuração minha identidade profissional como professora.

No decorrer da formação inicial e do exercício da profissão docente, determinados aspectos foram se modificando, dentre as quais destaco: a postura adotada em sala de aula, com base na reflexão sobre a ação, com adoção de avaliações do trabalho pontuadas pelos alunos; além de estudos e pesquisas sobre o trabalho docente, da preocupação constante com a metodologia de ensino adotada, que deve ser diferenciada de acordo com a faixa etária e as necessidades dos alunos; a relação e o diálogo estabelecidos com os alunos e outros professores; as experiências adquiridas nos diferentes campos de trabalho, da educação básica ao ensino superior; e as contribuições para o processo de reflexão sobre a ação, advindos com o processo de formação continuada, o que me impulsionou na contínua busca pela autonomia do trabalho docente com vistas à melhoria do ensino.

A partir de 2017 submeti-me ao processo de seleção e fui aprovado no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de pesquisa: *percepção matemática, processos e raciocínios, saberes e valores*, temáticas de meu interesse e que decorrem de minha formação acadêmica, sempre envolvida com a formação de professores. Além de agregar conhecimentos teóricos, o processo de pes-

quisa do doutorado no ensino vai ao encontro de minha experiência profissional, pelo fato de ter atuado como professora da educação básica, na rede pública, professora de cursos de graduação em Licenciaturas de instituições privadas e de ter atuado como formadora na Diretoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação – DIED/SEMEC, onde ministrei cursos de Formação Continuada para docentes da Rede Municipal de Educação. A pesquisa desenvolvida visa contribuir com os estudos sobre desenvolvimento profissional e formação continuada docente, com vistas à melhor compreensão do processo de ensino. Neste sentido venho desenvolvendo estudos, pesquisas, e aprofundando conhecimentos sobre o ensino, os referenciais teóricos e as possibilidades de adotar outros caminhos, como a ação sobre a ação.

Neste sentido, concordo com Schnetzler (2002), quando destaca a importância do incentivo às ações de formação continuada dos docentes, pois existe a necessidade de contínuo aprimoramento profissional do professor, que lhe possibilite reflexões críticas sobre sua prática pedagógica no ambiente do contexto de trabalho, assim como a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Acredito que, apesar das dificuldades vivenciadas tanto no início quanto no percurso e que ainda hoje estão presentes quando ministro aulas no ensino superior, busco superá-las com estudos sobre metodologia ou conteúdo, com o diálogo com os alunos, por meio da busca por orientações na coordenação da instituição.

O exercício da docência é permeado por situações instáveis, de insegurança, mas proporciona também vivências desafiadoras, criadoras de novos saberes profissionais e pessoais, de redefinição de crenças, com suas tensões e desequilíbrios, os quais os docentes buscam resolver ainda de forma isolada, pois os pro-

cessos formativos realizados pelo coletivo de docentes nos espaços escolares ou da IES ainda são raros e pontuais.

Nesta perspectiva, as reflexões propostas neste breve relato autobiográfico me ajudaram a compreender meu percurso formativo, desde minha formação inicial até os processos de formação continuada que venho desenvolvendo, sempre em busca de melhor desenvolvimento profissional para minha atuação enquanto docente, hoje já no ensino superior. Relatos dessa natureza, realizados de forma mais sistematizada e com reflexões, poderão auxiliar programas de formação continuada e revelar as necessidades do ensino, uma vez que podem evidenciar aspectos da prática docente ainda não revelados pelos docentes, bem como instigá-los a propor outros caminhos para a melhoria desta prática.

A sala de aula constitui-se em local complexo, no qual a singularidade dos docentes precisa ser olhada de forma cuidadosa, a fim de que sua atuação saia do campo privado e se encaminhe para a troca de experiências entre docentes e as boas práticas docentes se revelem no âmbito público. Diante disso, os relatos autobiográficos podem se tornar uma prática comum de divulgação destes saberes singulares, ainda não revelados, porém, tão importantes para a educação.

Nesta perspectiva, os estudos autobiográficos foram importantes para estabelecer essas relações de reflexão sobre minha vida acadêmica e profissional. O processo de formação é contínuo e a possibilidade de vivenciar outras práticas formativas, como especializações, cursos, mestrado e doutorado, fizeram com que tomasse consciência do meu papel social, de outras possibilidades de ensino, com reflexão sobre a ação, capazes de modificar as práticas docentes, desde que realizadas em processos sistematizados e contínuos de estudos e intervenções.

## Referências

- BUENO, Belmira Oliveira. O Método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profiss-  
são docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesqui-  
sa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, mai./ago. 2006.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. **Os anos iniciais da docência em Química**: da universidade ao chão da escola. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Univer-  
sidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 32-46.
- JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua forma-  
ção**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 94-114.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 16, p. 15-20, 2002.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Investigação-ação e desenvolvimento profissional docente. In: REUNIÃO ANUAL DA SBQ, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** São Paulo: SBQ, 2003. p. 1-11.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 02.01.2019

Aprovado em: 31.03.2019

**Andréa Souza de Albuquerque** é doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará e Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC. e-mail: [andasouza2014@gmail.com](mailto:andasouza2014@gmail.com)

Universidade Federal do Pará. Rua Augusto Corrêa 1 – Campus Universitário. Bairro: Guamá. Belém. CEP: 66075-110. (91) 3201-7112/9994-0644

**Tadeu Oliver Gonçalves** é Doutor em Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Campinas (2000) Professor Titular. Universidade Federal do Pará. Instituto de Educação Matemática e Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Linhas de Pesquisas: Formação de Professores Formadores de Professores de Matemática; Professores que Ensinam Matemática. e-mail: [tadeuoliver@yahoo.com.br](mailto:tadeuoliver@yahoo.com.br)

Universidade Federal do Pará. Rua Augusto Corrêa 1 – Campus Universitário. Bairro: Guamá. Belém. CEP: 66075-110. (91) 3201-7112

# EXPLORANDO O CONCEITO DE IDEOLOGIA: UMA TENTATIVA DE APROXIMAÇÃO ENTRE HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE E HISTÓRIA ORAL

■ KÁTIA GUERCHI GONZALES

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

■ ANTÔNIO VICENTE MARAFIOTI GARNICA

Universidade Estadual Paulista

## RESUMO

A intenção deste texto é considerar as possibilidades e potencialidades de articular dois referenciais teórico-metodológicos específicos – a Hermenêutica de Profundidade (HP) e a História Oral (HO), focalizando particularmente o conceito de ideologia. A HP, que se volta à análise de formas simbólicas das mais variadas, tem sido mobilizada mais frequentemente em pesquisas relacionadas à análise de materiais escritos, como livros didáticos. Entretanto, o objetivo deste artigo é apresentar considerações sobre como – sob quais parâmetros – a HP poderia ser mobilizada para a análise das textualizações/narrativas criadas segundo a metodologia da História Oral. Concluindo o texto, apresentamos um exercício de mobilização da HP, em que se ressalta o conceito de ideologia, realizado tendo em vista atribuir sentido às Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática, ocorridas em regime parcelado, no Estado do Mato Grosso do Sul.

**Palavras-chave:** Hermenêutica de profundidade. História oral. Educação matemática. Ideologia.

## ABSTRACT

### EXPLORING THE CONCEPT OF IDEOLOGY: AN ATTEMPT TO APPROXIMATE BETWEEN DEPTH HERMENEUTICS AND ORAL HISTORY

The intention of this text is to consider the possibilities and potential of articulating two specific theoretical and methodological references - Depth Hermeneutics (DH) and Oral History (OH), focusing particularly on the concept of ideology. Depth Hermeneutics, which aims to the analysis of several distinguished symbolic forms, has been mobilized more frequently in research related to the analysis of written materials such as textbooks. However, the objective of this article is

to present considerations about how - under what parameters - DH could be used to analyze textualizations/narratives created according to Oral History methodology. As a conclusion, we present an exercise in the mobilization of DH, emphasizing the concept of ideology, carried out aiming to give meaning to the Licenciates of Sciences - Qualification in Mathematics, occurring in a piecemeal regime in the state of Mato Grosso do Sul.

**Keywords:** Depth Hermeneutics. Oral History. Mathematical Education. Ideology.

## RESUMEN **EXPLORANDO EL CONCEPTO DE IDEOLOGÍA: UN INTENTO DE APROXIMACIÓN ENTRE HERMENÉUTICA DE PROFUNDIDAD E HISTORIA ORAL**

La intención de este texto es considerar las posibilidades y potencialidades de articular dos referenciales teórico-metodológicos específicos -la Hermenéutica de Profundidad (HP) y la Historia Oral (HO), enfocando particularmente el concepto de ideología. La HP, que se vuelve al análisis de formas simbólicas de las más variadas, ha sido movilizadas más frecuentemente en investigaciones relacionadas al análisis de materiales escritos, como libros didácticos. Sin embargo, el objetivo de este artículo es presentar consideraciones sobre cómo - bajo qué parámetros - la HP podría ser movilizadas para el análisis de las texturas / narrativas creadas según la metodología de la Historia Oral. Concluyendo el texto, presentamos un ejercicio de la movilización de HP, resaltando el concepto de ideología, realizado para dar sentido a las Licenciaturas de Ciencias - Habilitación en Matemáticas, ocurridas en régimen parcelado en el estado de Mato Grosso do Sul.

**Palabras clave:** Hermenéutica de Profundidad. Historia Oral. Educación Matemática. Ideología.

## Introdução

Este artigo é recorte de uma pesquisa de doutorado intitulada *Formar professores que ensinam matemática: uma história do movimento das licenciaturas parceladas no Mato Grosso do Sul*, que teve como tema as chamadas Licenciaturas Parceladas,<sup>1</sup> desde o momento de

sua implantação – que ocorreu no então Mato

---

específicas do ano, pois sua intenção é habilitar em Licenciatura professores leigos em efetivo exercício do magistério. O estudo que apoia a elaboração deste artigo diz respeito a dois projetos dessa natureza: um deles relativo a uma Licenciatura Curta em Ciências, criada na década de 1970 e desenvolvida no então Mato Grosso Uno (assim chamado dado tratar-se de época anterior à divisão do estado, que ocorreu em 1979), e uma Licenciatura em Ciências – habilitação em Matemática, da década de 1990, no Mato Grosso do Sul. Este artigo, mais especificamente, refere-se à Licenciatura Parcelada da década de 1990.

<sup>1</sup> As Licenciaturas Parceladas são uma modalidade emergencial de formação docente, em nível superior, oferecida por polos de Universidades oficiais. Elas são desenvolvidas parceladamente, em épocas

Grosso Uno – até sua extinção, quando já havia sido criado o Estado de Mato Grosso do Sul. Mobilizamos, para isso, documentos escritos e orais, na tentativa de criar uma arquitetura analítica que nos permitisse elaborar uma versão sobre esses cursos não-convencionais de formação voltados a professores leigos que ensinam/ensinavam Matemática. Sob essa ótica, duas frentes distintas foram focalizadas: houve uma Licenciatura Parcelada de Curta Duração de Ciências (vigente na década de 1970) e uma Licenciatura em Regime Parcelado de Ciências – habilitação em Matemática (vigente na década de 1990).

Dois referenciais teóricos-metodológicos apoiaram o desenvolvimento desse estudo. A História Oral nos permitiu criar fontes a partir da oralidade, constituindo, assim, uma trama narrativa a partir de memórias de vários colaboradores, que em nosso caso foram professores, administradores e ex-alunos desses cursos, totalizando 14 entrevistas.<sup>2</sup> Desse modo, as narrativas constituídas segundo as disposições da História Oral (HO), juntamente com outros recursos documentais, permitiram uma análise, fundada num diálogo entre fontes de diversas naturezas, da qual resultaram algumas compreensões sobre o nosso objeto de estudo. A Hermenêutica de Profundidade, proposta por John Thompson (2011), sociólogo inglês, também foi mobilizada como perspectiva teórico-metodológica, o que possibilitou tecer sentidos para as Licenciaturas parceladas tomadas, então, como forma simbólica.

Este texto é um recorte dos nossos trabalhos relativos às ideologias, que cercam as Licenciaturas de Ciências – Habilitação em

Matemática desenvolvidas em regime parcelado no Mato Grosso do Sul. Mas nosso foco é, também, apresentar os referenciais metodológicos mobilizados no trabalho e, ainda que de forma breve, esboçar aspectos do estudo por nós implementado para fundamentar o uso da HP de John Thompson como ferramenta teórica para análise das narrativas criadas a partir do uso da HO. Pode-se dizer que a história das tentativas de vincular essas duas abordagens teórico-metodológicas é bastante recente, e implica um certo ineditismo, já que a HP tem sido mais usualmente mobilizada para analisar formas simbólicas outras que não as narrativas geradas a partir de uma perspectiva específica, criadas a partir da oralidade.

## Um pouco sobre a Hermenêutica de Profundidade

Orientado principalmente pelas obras de Paul Ricoeur (1987, 1988), Thompson (2011) apresenta uma perspectiva teórica-metodológica denominada Hermenêutica de Profundidade, que visa à interpretação de formas simbólicas. Formas Simbólicas são elaborações humanas que possuem uma intenção, estão presentes em determinados tempos e espaços e fazem funcionar relações assimétricas de poder. Segundo John Thompson, há três fases principais da HP que ocorrem simultaneamente, sendo mutuamente interdependentes e complementares: a análise socio-histórica, a análise formal e a interpretação/reinterpretação.

A *análise socio-histórica* visa reconstruir, tanto quanto possível, as condições sociais de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, que, afinal, não se constituem num vácuo. Procura-se, então, descrever situações no espaço e no tempo (analisar ambientes em que as formas simbólicas se constituíram, se propagaram e foram apropriadas por sujeitos em locais e tempos específicos); focar cam-

<sup>2</sup> As entrevistas da nossa pesquisa foram concedidas por Carlos Henrique Patusco, Massao Uetanabaro, Sérgio Delvízio Freire, Luiz Carlos País, José Luiz Magalhães de Freitas, Sidnei Azevedo de Souza, Edmir Ribeiro Terra, Celso Correia de Souza, Antônio Lino Rodrigues de Sá, Maria Luiza da Silva Correa, Antônio Enes Nonato, Gilberto Luiz Alves e Antônio Carlos do Nascimento Osório.

pos de interação (analisar um conjunto de trajetórias e posições das relações entre os sujeitos), as instituições sociais (registrar o conjunto de regras, recursos e relações que constituem e sustentam, temporal e espacialmente, e as formas simbólicas, observando as atitudes e práticas dos sujeitos que agem nelas, por elas e em favor delas); e a estrutura social (identificar as assimetrias e as diferenças que definem os campos de interação e também as instituições sociais). Outro elemento fundamental ao estudo das formas simbólicas são os meios técnicos (elementos materiais utilizados para a produção e a transmissão dessas formas), que determinam algumas de suas características, como, por exemplo, seu grau de reprodutibilidade. Como os meios técnicos estão inseridos em um contexto, a investigação deles tem também a finalidade de apreender contextos sociais mais amplos. Além dessas tarefas da primeira fase da HP, é essencial que se abordem as maneiras e as estratégias da ideologia presente no contexto social, que sustentam e distribuem o poder, os recursos e as oportunidades, como também a sustentação de assimetrias, injustiças e desigualdades que se materializam em dominação e na construção de campos diferenciados e socialmente estruturados.

A *análise formal ou discursiva* parte do pressuposto de que objetos e expressões que circulam nos campos sociais são construções complexas que apresentam uma estrutura articulada. Dessa maneira, visa-se analisar a organização interna, as características, os padrões, as relações presentes nas formas simbólicas. Tal fase é de suma importância, já que focaliza a perspectiva da estrutura interna do objeto analisado, de modo que o pesquisador pode utilizar o padrão formal de análise<sup>3</sup> que

3 Thompson (2011) apresenta algumas possibilidades de análise, resumidas por Oliveira, Andrade e Silva (2013):

[...] uma *análise semiótica* cuidaria de analisar as características estruturais internas de uma forma simbólica/

julgar mais adequado ao tipo de forma simbólica analisado. Esse momento – que implica, de certo modo, desconstruir a forma simbólica, numa busca aos seus elementos internos constitutivos – é importante, mas perde o sentido se feito isoladamente das outras fases. Assim, é essencial que o tipo de método de que lançaremos mão seja compatível com a forma simbólica e nos ajude a desenvolver as considerações relativas a essa fase. Devemos sempre relacionar a análise de uma forma/obra com as condições de sua produção, circulação, recepção ou, em outras palavras, com o seu contexto socio-histórico, e também com a fase de interpretação (reinterpretação).

A fase da *interpretação/reinterpretação* é determinada por uma construção criativa, um movimento novo de pensamento que, segundo Thompson (2011), se dá a partir da análise socio-histórica e da análise formal. Ela, porém, se diferencia da análise formal, já que os métodos nesta fase procedem por análise: visam ampliar o conhecimento sobre as formas simbólicas e, assim, desconstruem, dividem, quebram o cerco epistemológico, focando sua estrutura interna. Por sua vez, a interpretação/reinterpretação procede por síntese, integra os elementos das formas simbólicas discutidos na análise formal à análise do contexto de sua produção. Assim, podemos dizer que essa é a fase de uma explicação interpretativa, fundamentada e plausível. Thompson (2011) ainda lembra que um processo de reinterpretação é também um processo de interpretação me-

---

obra, seus elementos constitutivos e suas inter-relações; uma *análise sintática* buscaria perceber como a forma simbólica opera estruturalmente com a linguagem para dizer o que parece querer dizer; uma *análise narrativa* investiga como uma determinada história é contada, como uma trama se desenvolve; numa *análise argumentativa* verifica-se a harmonia da forma simbólica/obra. No caso de um livro, por exemplo, a sequência de assuntos, a estrutura de apresentação de cada assunto, sua coerência interna etc; por fim, uma *análise da conversação* estudaria as instâncias de interação linguística nas situações concretas em que elas ocorrem (p.126-127).

diado pelos métodos sugeridos na HP, já que as formas simbólicas “são parte de um campo pré-interpretado, já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico” (THOMPSON, 2011, p. 376). Podemos, então, dizer que o aspecto referencial das formas simbólicas fica mais evidente nessa fase, já que o intérprete busca entender o que elas representam, o que elas dizem do mundo social.

Assim, sustenta-se que as formas simbólicas devem ser compreendidas em relação aos contextos socio-históricos de sua produção, propagação e recepção, bem como no que se refere à sua estrutura interna. Thompson (2011), ao propor o referencial metodológico da HP, procurou mostrar como as diferentes análises podem ser integradas de maneira coerente, fornecendo um esquema intelectual que visa a apontar os aspectos múltiplos das formas simbólicas, buscando evitar as armadilhas do internalismo – quando o texto se torna independente do contexto – e do reducionismo – quando o texto é construído específica e meramente em função do contexto.

## História Oral: breves considerações

No campo da Educação Matemática, a História Oral começou a ser pensada no início dos anos 2000, e o interesse por essa abordagem de pesquisa tem sido cada vez maior. Os educadores matemáticos – particularmente os brasileiros, posto que foi no Brasil que esses estudos se iniciaram – têm, em diálogo com antropólogos, sociólogos, historiadores, psicólogos, artistas plásticos e filósofos, criado uma apropriação da História Oral desenvolvida nessas tantas áreas, para estudar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Matemática.

A criação do Grupo de Pesquisa “História Oral e Educação Matemática” (GHOEM), no ano de 2002, foi um elemento decisivo para o de-

envolvimento dessa perspectiva metodológica. Usando a História Oral, os pesquisadores desse Grupo têm desenvolvido pesquisas históricas – em História da Educação Matemática, mais particularmente – e pesquisas não-históricas, como aquelas que visam a estudar e implementar modelos alternativos para o ensino de Matemática na formação de professores de Matemática.

Ao trabalhar com a metodologia de História Oral, produzimos narrativas em momentos de entrevista. O narrado não é, e nem tem a pretensão de ser, o registro “real” do passado. Entendemos a elaboração de uma narrativa histórica como uma produção, e, como tal, ela tem um estatuto muito diferente da experiência vivida. Para Pinto (2015, p. 868), “o significado de expressões que nos remetem a um momento passado não é ‘o momento passado em si’, mas o uso que se faz dessas mesmas expressões em um determinado jogo de linguagem”. Desse modo, não há uma realidade para além do relato no qual nos apoiamos para nos aproximarmos do passado, para criar sentidos para um passado. As narrativas nos permitem problematizar e, ao fazerem isso, potencializam o que um sujeito, enraizado num tempo-espaço, fala sobre como percebe esse tempo e esse espaço a partir da memória que tem de outros espaços e tempos.

Ao entender a narrativa histórica como criação, as falácias, vícios, fantasias, incompletudes e lacunas que podem permear a oralidade só reforçam os aspectos subjetivos do narrado. A falibilidade do discurso humano, ao invés de resultar numa fraqueza, é uma força que possibilita a produção de múltiplas histórias, de variados sentidos. O trabalho com fontes orais assume e ressalta a multiplicidade dos pontos de vista, posto que não há “fato histórico” em si, mas somente o que dele pode ser (e é) dito. Gomes (2012, p. 128) afirma algo semelhante sobre as escritas de si: as “[...] dis-

torções inconscientes ou falsificações deliberadas, em lugar de obstáculos, são indícios das realidades internas desses autores, e como tal, elementos a serem valorizados”. Não sendo possível o acesso ao acontecimento, o que existem, portanto, são elaborações realizadas a partir da memória do vivido. Nesse sentido, ao trabalhar com a oralidade, nos importam as interpretações que podemos produzir a partir do que o outro nos diz ter vivido, e não a mera checagem dos acontecimentos narrados, ainda que um cotejamento entre fontes de várias naturezas (orais, escritas, pictóricas, arquiteturas etc.) seja obrigatório no caso que pretendemos realizar, usando a História Oral, uma pesquisa historiográfica.<sup>4</sup> A verdade que defendemos é a da criação, e não aquela concebida como tesouro escondido que o pesquisador tem que revelar.

Essa ideia de uma pretensa verdade fica mais distante ainda das nossas propostas de ação em pesquisa, se entendermos que é sempre a partir do presente que falamos sobre o passado ou, ainda, que o passado é sempre criado no presente e, por isso, não há uma história pronta a se resgatar. Albuquerque Júnior (2007, p. 33) nos ajuda a entender essa construção ao dizer que “[...] é o presente que interroga o passado e o conecta com a nossa vida, com as suas problemáticas; o passado, como a História, é uma invenção do presente, embora ancorada nos signos deixados pelo passado”. O que produzimos, portanto, são discursos. Elaboraões que, uma vez manifestadas/criadas na/pela linguagem,<sup>5</sup> são fi-

xadas pela escrita. Nenhum documento histórico é o reflexo inequívoco do acontecimento, do “real”, mas elaborações intencionalmente produzidas por alguém em um determinado tempo e espaço. Os significados produzidos, seja em uma narrativa, seja a partir de vestígios físicos, são construções, fluxos inseridos em um movimento de transformação ao longo do tempo. Essa característica temporal é o que faz com que, no limite, não haja uma narrativa completa, acabada. O que fazemos ao narrar é registrar uma história.

Nos trabalhos que utilizam a História Oral seguem regulações e posturas metodológicas que têm sido vistas como estáveis. O modo como são produzidas análises a partir das narrativas elaboradas em momentos de entrevistas exige, aqui, algum refinamento. O primeiro ponto a ser ressaltado tem relação com as subjetividades presentes nas narrativas: como analisar vidas? Como encaixar em categoriais um discurso tão rizomático?

Tendo dados narrativos em mãos, Bolívar, Domingos e Fernández (2001) separam em dois polos distintos, mas não opostos, a análise desses dados: é possível analisá-los paradigmaticamente ou narrativamente. Segundo os autores, há, portanto, uma análise paradigmática de dados narrativos e uma análise narrativa de dados narrativos. A análise paradigmática de dados narrativos consiste na elaboração de categorias, na maioria das vezes ilustradas por excertos, objetivando produzir algo próximo a uma generalização que, na maioria das vezes, tem a intenção de explicar o tema estudado. Na análise narrativa de dados narrativos, o resultado da análise é uma outra narrativa que busca elementos singulares que configuram uma história. Enquanto um modo busca o que há de comum,

---

tendo como depoentes sujeitos com deficiência de fala. Mesmo outras linguagens, como a pictórica, por exemplo, podem ser exploradas em pesquisas que mobilizam a História Oral.

4 É importante ressaltar que a função da História Oral é criar narrativas a partir da oralidade. O uso dessas narrativas depende da intenção do pesquisador. Elas podem ser usadas como fermento para uma pesquisa historiográfica ou não. Assim, a presença do termo “História” na nomenclatura “História Oral” significa apenas que as narrativas geradas são fontes historiográficas, e não que essas fontes devam ser necessariamente usadas em uma pesquisa historiográfica.

5 Falar “História Oral” implica, mais usualmente, falar de oralidade; mas essa é uma disposição lacunar. Há estudos em curso que visam a praticar História Oral

semelhante, entre as narrativas disponíveis, o outro busca a multiplicidade.

O trabalho do qual este artigo é um recorte tentou realizar uma análise narrativa de narrativas, operando, entretanto, de um modo singular, qual seja, mobilizando as diretrizes do referencial teórico-metodológico da Hermenêutica de Profundidade, tomando como forma simbólica as Licenciaturas Parceladas em Ciências – habilitação em Matemática, ocorrida nos anos de 1990 no Estado do Mato Grosso do Sul, e apoiando-se numa série de fontes documentais, com especial ênfase às fontes orais criadas segundo a metodologia da História Oral.

## Aproximação de perspectivas

A discussão sobre a Hermenêutica de Profundidade como referencial teórico-metodológico para pesquisas no campo da Educação Matemática começou a tomar forma a partir dos anos 2000. Com o intuito de interpretar diferentes temas, a Hermenêutica de Profundidade foi utilizada acompanhada ou não de outras abordagens metodológicas.<sup>6</sup>

Em 2006, ocorreu uma primeira tentativa de aproximar a Hermenêutica de Profundidade e a História Oral (HO), na tese de doutorado de Emerson Rolkouski (2006), que se propunha a trabalhar com metodologias cambiantes, posto que seu tema foi compreender os movimentos de formação e transformação (vivencial e profissional) do professor de Matemática. Nessa direção, o autor assinalou a exequibilidade de trabalhar com a HP na análise de

entrevistas produzidas via HO. A ideia central foi fomentar reflexões teóricas e constituir ali-cercos para “leituras de vida”, usando o referencial de John Thompson (2011), uma vez que o objetivo principal de sua pesquisa era o de compreender o que fazia com que o professor de Matemática se tornasse, ao longo de sua vida, o professor de Matemática que, naquele momento, era. Para isso, Rolkouski (2006) desenvolveu, a partir das narrativas criadas com seus entrevistados, uma abordagem baseada principalmente na análise socio-histórica das formas simbólicas, proposta por Thompson.

Oliveira (2008), Cardoso (2009) e Andrade (2012), que também mobilizaram a HP como referencial teórico-metodológico em suas pesquisas, discutem amplamente aspectos específicos do campo da Educação Matemática, ainda que não tenham usado, ao mesmo tempo, a perspectiva da História Oral. Essa série de trabalhos com a HP, entretanto, vai criando familiaridades com o referencial de modo que ele possa ser problematizado, mobilizado, ampliado e até mesmo subvertido com mais clareza e legitimidade. No ano de 2012, Garnica e Souza observam, a partir dos estudos de Oliveira (2008), que apesar deste autor conceber os livros didáticos como forma simbólica, uma das suas principais intenções é que outros pesquisadores possam “ter indicativos de como analisar as formas simbólicas – *quais-quer que sejam elas* – que deseje tomar como objeto de estudo” (GARNICA; SOUZA; 2012, p. 90, grifo nosso).

Por essa vertente, o artigo de Andrade e Oliveira (2014) explicita a possibilidade de vincular HP e HO, ressaltando dentre as várias afinidades apresentadas entre os referenciais, que a HP pode ser mobilizada na análise de narrativas, uma vez que ambas privilegiam a multiplicidade de interpretações como forma de compreensão. Além disso, os autores discutem que as pesquisas em HO podem colaborar

6 A ideia dos paratextos editoriais, proposta por Gerard Genette, mostrou-se potente aliada dos estudos em que a HP foi mobilizada para analisar uma forma simbólica específica, a saber, fontes escritas como livros de referência e manuais didáticos. Não tendo a intenção de abordar este tópico neste artigo, sugerimos ao leitor a consulta direta à obra de Genette (2009).

de modo muito significativo para a análise socio-histórica, uma das fases da HP. Consideramos, ainda, que as narrativas em História Oral, criadas a partir da oralidade em momentos de entrevista, tornam-se textos escritos nos movimentos de transcrição e textualização, sendo, portanto, formas simbólicas como as tratadas por uma série de pesquisadores, alguns dos quais já citados aqui.

Em 2014, um exercício mais efetivo quanto à tentativa de vincular HO e HP foi desenvolvido por Viviane Aparecida Bagio (BAGIO, 2014), na dissertação de mestrado em que a autora analisa, sob a ótica da HP, as diversas versões das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (DCE), as propostas de implementação publicadas oficialmente e as narrativas de colaboradores que tinham afinidade com esse tema de estudo. Assim, ela toma como forma simbólica as entrevistas e considera como elementos para a análise socio-histórica os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. Além disso, considera as ações da Secretaria Estadual de Educação para a implementação das DCE para constituir a análise formal-discursiva, ao mesmo tempo em que se vale de narrativas, produzidas segundo as diretrizes da HO, para auxiliar no movimento da reinterpretação.

A partir desses exercícios, sobre os quais Garnica (2015, p. 47) conclui que “é possível empregar a história oral no interior de uma hermenêutica de profundidade, do mesmo modo como é possível usar a hermenêutica de profundidade para analisar narrativas produzidas a partir da história oral”, buscamos vincular a HP e a HO para compreender os movimentos de implantação e desenvolvimento das Licenciaturas Parceladas no Estado de Mato Grosso do Sul.

## Por que a ênfase no conceito de ideologia?

Inspirados, então, na Hermenêutica de Profundidade, nosso relatório de pesquisa foi constituído, ao todo, por cinco tópicos, dois deles voltados ao que Thompson (2011) chama de análise socio-histórica, outros dois em que se intenciona desenvolver uma análise formal ou discursiva e, por fim, um tópico que sintetiza o percurso de compreensões que nos foi possível percorrer (e que se aproxima da fase de interpretação/re-interpretação que, de todo modo, já vinha sendo feita nos tópicos anteriores, dada a indissociabilidade desses movimentos de análise na HP). Apesar dessa apresentação ordenada e feita por partes, é importante reiterar que os movimentos de análise, na realidade, ocorrem em sincronia. A elaboração escrita, entretanto, exige uma apresentação mais linearizada, como alerta Andrade (2012): “se a elaboração é, digamos, mais caótica, plena de idas e vindas, o registro dessa elaboração, sua forma textual ‘final’ é calma, e pacificamente se rende à linearização” (ANDRADE, 2012, p. 266).

Foi em meio a esse movimento analítico que percebemos várias relações estruturadas socialmente que evidenciavam, no caso das Licenciaturas Parceladas, o estabelecimento e a sustentação de redes de dominação. Isto nos levou, nesse momento, a um conceito central nas elaborações de Thompson (2011), o de ideologia. Esse autor repensa esse termo à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação de massa, tema central de suas investigações sociológicas. Em nosso trabalho, o conceito de ideologia nos leva a problematizar como, em determinados contextos, com determinadas relações de dominação e de luta pelo poder, foram constituídas e desenvolvidas as propostas das Licenciaturas Parceladas, que habilitaram professores para ensinar Matemática num

campo geográfico e num tempo específicos. É importante lembrar que apreender a ideologia das formas simbólicas, criando sentidos para os modos como ocorre a distribuição assimétrica de poderes na sociedade, é o objetivo da HP, daí a importância desse conceito para nossos estudos.

## O conceito de ideologia

Como sugere Thompson (2011), buscamos iluminar as condições sociais e as características estruturais das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores de Matemática no Estado do Mato Grosso do Sul, nossa forma simbólica, visando a interpretar esse modo de formação e explicitar, tanto quanto possível, “a conexão entre o sentido mobilizado pelas formas simbólicas e as relações de dominação que esse sentido mantém” (THOMPSON, 2011, p. 35). Antes, porém, apresentaremos em linhas gerais o modo como concebemos a noção de ideologia.

Para tratar o conceito e desenhar uma teoria da ideologia, Thompson (2011) retoma alguns contornos e desacertos ocasionais que, ao longo dos últimos dois séculos, ocorrem quando o termo ideologia é mobilizado. Ele formula, assim, uma concepção ideológica a partir de um breve histórico, buscando detectar algumas particularidades que, no tempo, são conservadas, e, ao mesmo tempo, tenta se afastar de conjecturas que a ele parecem insustentáveis.

Thompson ressalta em suas observações que o conceito de ideologia, devido à longa trajetória percorrida em um caminho sinuoso, carrega uma gama de significados. Por isso, observa que, hoje em dia, tratar de ideologia, muitas vezes, significa focar o pensamento do outro que pensa diferente de nós. Nessa perspectiva, caracterizar “um ponto de vista ideológico é, tem-se a impressão, já criticá-lo

implicitamente, pois o conceito de ideologia parece transmitir um sentido negativo, crítico” (THOMPSON, 2011, p. 14).

Considerando a multiplicidade de significados vinculados ao conceito, Thompson sugere haver uma ramificação entre elas, abrindo dois caminhos: num deles, estão as concepções que Thompson (2011) chama de neutras, no outro, as concepções críticas, ambas ocorrendo, na história, de modo muito intenso. As concepções neutras podem ser observadas, segundo Thompson (2011) nas obras de autores como Destutt de Tracy, Lenin e Lukács, e visam a compreender a ideologia como um aspecto da vida social ou forma de investigação social como outra qualquer, não menos nem mais interessante ou questionável. Desse modo, nessa forma de apreender o conceito, um fenômeno entendido como ideológico não precisa estar ligado aos interesses de um grupo específico. As concepções críticas de ideologia, segundo Thompson, podem ser detectadas em Napoleão e Marx, por exemplo. Trata-se de uma concepção restrita de ideologia, segundo a qual fenômenos caracterizados como ideológicos carregam implicitamente um criticismo e, dessa forma, estão carregadas com um sentido pejorativo, crítico ou negativo, tendo sempre a ideia de ilusório e enganador.

Segundo Thompson (2011), atualmente, na literatura social e política, há duas respostas que se destacam na herança ambígua do conceito de ideologia: a tentativa de domar o termo e a de abandoná-lo. Na busca por domar o conceito, tenta-se, explícita ou implicitamente, retirar dele um sentido negativo e integrá-lo a um conjunto de conceitos utilizados pelas ciências sociais. Essa investida criou o que se denomina, na atualidade, de concepção neutra da ideologia. Nesse viés, as ideologias podem ser vistas como sistemas simbólicos de pensamento ou de crenças, sendo função do analista identificar e descrever, a partir desses

sistemas, a dinâmica da ação social e política. Há, nesse viés, a propensão de pensar as ideologias em termos de *ismos* – marxismo, comunismo, conservadorismo etc. Quanto à opção pelo abandono do termo, esta deve-se à ideia de que o conceito de ideologia é muito ambíguo, contestado e elástico ao ponto de ter sido utilizado e marcado historicamente de diversos modos, acreditando-se, assim, hoje em dia, que ele não favorece uma análise social e política. Tal resposta é apontada por Thompson (2011) como superficial, pois esse viés prefere abandonar a busca por detectar algum resíduo digno de ser conservado. Para o sociólogo – que apresenta outra noção de ideologia que difere dessas duas –, o conceito continua adequado e significativo no vocabulário intelectual da análise política e social. Assim, Thompson (2011) não tenta eliminar seu sentido negativo, mas mantê-lo e desenvolvê-lo criativamente.

Contudo, Thompson não defende especificamente uma ou outra teoria particular dentre as apresentadas anteriormente. O que ele faz é tentar conservar algumas conjecturas ao mesmo tempo em que abandona alguns temas implícitos nas teorias. Neste sentido, a reformulação apresentada por Thompson (2011) mostra-se como construtiva, posto que tenta elaborar um conceito de ideologia ao invés de retomar algum dos já cristalizados. Essa é, como ele próprio adianta, uma elaboração modesta, já que não busca realizar uma síntese das mais variadas concepções, destacando-se aquelas que, segundo seu ponto de vista, são mais significativas.

Para formular sua concepção de ideologia, Thompson (2011) apoia-se no que ele denomina “a concepção latente” de Marx. Ele mantém, mas de uma forma modificada, somente um critério de negatividade que, para ele, é uma característica definidora de ideologia: uma ideologia sustenta relações de dominação.

Não é necessário que as formas simbólicas sejam ilusórias, incorretas ou equivocadas para serem ideológicas, mas em alguns casos, elas podem operar por meio do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, por meio da falsa interpretação de situações ou até mesmo do obscurecimento, que, porém, para ele, não são características fundamentais da ideologia, são apenas possibilidades circunstanciais. Observa, ainda, que há mais dois aspectos em que a sua reformulação difere, de modo expressivo, da concepção de Marx. O primeiro desses aspectos está no próprio critério de sustentação de relações de dominação que, na obra de Marx, é entendido em termos de relações de classe. Assim sendo, tem-se, para Marx, como eixos principais da exploração e da desigualdade nas sociedades humanas, em particular nas sociedades capitalistas, as relações de dominação e subordinação de classe. Para Thompson (2011), porém, as relações de classe não são o único meio pelo qual operam a dominação e a subordinação, ainda que sejam um eixo para compreendê-las. Para ele, estudar a ideologia implica atentar para os modos como o sentido mantém relações de dominação de classe, mas também precisamos investigar outros tipos de dominação que existem nas relações sociais estruturadas. Nossas interpretações/reinterpretações devem ser vistas para além do fato de classes dominantes lutarem e unirem-se sempre visando perpetuar seus interesses, ambições e decisões, empenhando-se para assegurar e conservar a posição de dominação. Para Thompson (2011), a ideologia não depende necessariamente das relações de dominação de classe: o autor abre a análise da força simbólica a outros modos de dominação, não reduzindo as ideologias nas sociedades modernas a simples reflexos das estruturas econômicas e sociais.

O segundo aspecto que explicita uma divergência entre Thompson (2011) e Marx é que,

na teoria de Marx, as “classes existem ‘em si mesmas’, determinadas por relações objetivas de produção e por circunstâncias que são, primeiramente, de caráter econômico” (THOMPSON, 2011, p. 78). Esse sentido, atribuído por Marx às classes sociais, provoca Thompson (2011) que, por sua vez, argumenta que a “dificuldade com essa teoria é que ela tende a menosprezar o quanto as formas simbólicas e o sentido mobilizado são constitutivos da realidade social e estão ativamente envolvidos tanto em criar como em manter relações entre pessoas e grupos” (THOMPSON, 2011, p. 78). Thompson (2011) propõe, assim, na sua reformulação, conceituar a ideologia em termos dos modos como o sentido é mobilizado pelas e a partir das formas simbólicas, podendo servir para manter e reproduzir relações de dominação. Busca-se, dessa forma, evitar que a ideologia seja vista como o “cimento social” que consolida as sociedades, unificando os seus integrantes, em termos de normas e valores coletivamente compartilhados. Ademais, essa reformulação proposta impede pensarmos que as formas simbólicas são ideológicas em si mesmas. Para Thompson (2011), o quanto elas são ideológicas e se são ideológicas resulta dos modos como elas são empregadas e entendidas em contextos sociais específicos.

Na busca, então, por criar um guia para a análise das formas simbólicas, Thompson (2011) reformula e apresenta a sua compreensão de ideologia:

Na reformulação do conceito de ideologia procuro reenfocar esse conceito numa série de problemas que se referem às inter-relações entre sentido (significado) e poder. Argumentarei que o conceito de ideologia pode ser usado para se referir às maneiras como o sentido (significado) serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de poder que são sistematicamente assimétricas – que eu chamarei de ‘relações de dominação’. Ideologia, falando de uma maneira mais ampla, é

*sentido a serviço do poder* (THOMPSON, 2011, p. 16, grifo do autor).

Cabe-nos, desse modo, se desejamos seguir a perspectiva proposta por Thompson (2011), buscar modos de como o sentido é constituído e empregado pelas e a partir das formas simbólicas e se serve ou não (e como) para sustentar e estabelecer relações de poder.

Sob essa óptica, o sociólogo nos desafia a estudar as formas simbólicas à luz das relações sociais estruturadas. Estudar a ideologia, neste sentido, não envolve analisar um sistema de pensamento ou crença ou tentar analisar uma forma simbólica “em si mesma”: trata-se de entender os usos sociais das formas simbólicas. Procura-se, ainda, investigar as relações de poder e dominação para além das relações de poder institucionalizadas. Assim, o olhar analítico deve se voltar também para as relações que ocorrem nos contextos sociais que atingem diretamente a maioria das pessoas em suas vidas cotidianas, como, por exemplo, no local de trabalho, nas vizinhanças da (e na) própria casa. Assim, estamos interessados tanto no contexto específico das instituições formais quanto no contexto da vida cotidiana.

Com base nessas ideias, explicitamos que o conceito de ideologia aqui utilizado:

[...] chama a atenção para as maneiras como o sentido é mobilizado a serviço de indivíduos e grupos dominantes, isto é, às maneiras como o sentido é construído e transmitido pelas formas simbólicas e serve, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações sociais estruturadas das quais alguns indivíduos e grupos se beneficiam mais que outros, e que alguns, indivíduos ou grupos, têm um interesse em preservar, enquanto outros procuram contestar. (THOMPSON, 2011, p. 96)

Por isso, na tentativa de compreender todas as mudanças socio-históricas que permitem a produção do nosso objeto de estudo, bem como sua propagação e apropriação, lan-

çamos mão do conceito de ideologia como reformulado por Thompson (2011). Tal conceito desempenha papel fundamental “nas batalhas políticas da vida cotidiana” (THOMPSON, 2011, p. 43), afinal, há várias situações de dominação que entendemos ser relações de poder sistematicamente assimétricas. Para Thompson, essas situações ocorrem “quando grupos particulares de agentes possuem poder de uma maneira permanente, e em grau significativo, permanecendo inacessível a outros agentes, ou a grupos de agentes, independentemente da base sobre a qual tal exclusão é levada a efeito” (THOMPSON, 2011, p. 80). Assim, uma forma simbólica será ideológica quando estabelecer e sustentar relações de dominação em um contexto socio-histórico determinado, e será crítica quando auxiliar a minar e subverter essas relações. Nesse viés, sabendo que nenhuma forma simbólica é ideológica ou contestatória em si mesma, podemos entendê-la como ideológica em um determinado contexto e subversiva em outro, como ideológica em alguns aspectos e contestatória em outros.

De um modo mais pragmático, Thompson (2011) indica ser necessário analisar as pessoas envolvidas na produção, transmissão e recepção das formas simbólicas como sujeitos ativos, que, apesar de poderem ser, de certa forma, influenciados por essa produção, também são capazes de ter um pensamento crítico e independente na busca de reinterpretar e compreender as mensagens que recebem, um exercício que, muitas vezes implicitamente, permite aos sujeitos compreenderem a si próprios. Nisso parece residir um ponto central em nossa perspectiva que se apoia na vinculação entre HP e HO: se mobilizamos a HP para compreender as Licenciaturas Parceladas (nossa forma simbólica), a HO, por meio da produção de narrativas específicas, nos permite ouvir e registrar os modos subjetivos como as pessoas envolvidas com essas Licenciaturas

atribuem significado a esse modo emergencial de formação docente.

A ideologia opera de diferentes modos, por estratégias pautadas na legitimação, por dissimulação, por unificação, por fragmentação e/ou por reificação. Uma síntese desses modos pelos quais a ideologia opera pode nos ajudar a compreender a sequência deste nosso texto, organizado, como se apresenta nos próximos parágrafos.

As operações de *legitimação* impõem-se quando as relações de poder – ou a necessidade de dominação – são apresentadas como justas e dignas de apoio, legítimas. As estratégias para a legitimação podem implicar (a) racionalização (o produtor da forma simbólica constitui uma cadeia de raciocínio para justificar ou defender as relações), (b) universalização (implica apresentar o interesse de alguns como sendo o interesse de todos), (c) narrativização (cria-se uma narrativa visando a impor um passado que faz do presente algo natural, eterno e aceitável); já segundo a *dissimulação*, as relações de poder são estabelecidas e sustentadas por serem negadas, obscurecidas, dissimuladas, lançando mão de estratégias como as de: (a) deslocamento (que ocorre quando conotações positivas ou negativas de um termo habitualmente utilizado para referir-se a determinadas pessoas ou objetos são transferidas para um novo referente), de (b) eufemização (que se dá quando descrições de instituições, ações ou relações sociais são mobilizadas para acrescentar uma valoração positiva ao que se deseja impor), de (c) *tropo* (trata-se do uso de figuras de linguagem no discurso que visa a defender/impor/perpetuar as relações de dominação. As formas mais frequentes de *tropo* que podem ser utilizadas para dissimular relações de dominação são a metáfora, a metonímia e a sinédoque<sup>7</sup>).

7 Metáfora, Metonímia e Sinédoque são figuras de linguagem. Na metáfora, usa-se palavra ou expressão em um sentido não muito comum, visando a uma in-

Para manter relações assimétricas de poder, pode-se agir pautado na ideia de *unificação*, o que ocorre quando se busca vincular indivíduos numa identidade coletiva – independente de divisões e diferenças – por meio de uma construção simbólica de unidade. São estratégias para esse fim: (a) a padronização (a adequação de formas simbólicas a um referencial padrão) e (b) a simbolização (que se dá quando uma identidade “comum” passa a ser representada por símbolos que criam uma unidade e uma identificação coletiva). Pode-se, também, visar à *fragmentação*, buscando excluir pessoas e segmentar grupos que ameacem uma determinada relação de dominação. Para fragmentar, são válidas as estratégias de: (a) diferenciação (ênfase nas distinções entre pessoas pode implicar o enfraquecimento, a desunião e o decorrente desmantelamento de grupos) e (b) de expurgo do outro (alguns agentes são demonizados, visando à criação de inimigos). Por fim, a *reificação*, um dos modos pelos quais a ideologia opera, mantendo as relações de dominação, é a tentativa de eliminar o caráter socio-histórico tentando fazer crer que uma situação transitória, histórica, é permanente, natural, atemporal. Para reificar, pode-se apostar nas estratégias de: (a) naturalização (tratar como natural um estado de coisas e fazer acreditar ser social e histórico um acontecimento que na verdade é episódico), de (b) eternização (trata-se de apresentar os fenômenos socio-históricos como se fossem permanentes e imutáveis, o que implica a necessidade de esvaziá-los de seu caráter histórico), de (c) nominalização/passivização (isto é, descrevendo ações específicas e no-

---

terpretação por semelhança (como em “Meu coração é um balde despejado” – Fernando Pessoa). A metonímia centra-se na similaridade entre dois termos ou expressão (como em “Completo dez primaveras” para significar “Completo dez anos”). A sínecdoque é um tipo de metonímia em que se usa a parte para significar o todo (como em “Onde falta pão, todos falam e ninguém tem razão”).

meando os que participam dessas ações de modo a culpabilizar, objetiva e especificamente, alguém ou algo. A passivização acontece, por exemplo, quando na narrativa os verbos são colocados na voz passiva,<sup>8</sup> apagando os sujeitos como se os acontecimentos ocorressem “por si próprios”).

Explicitadas essas considerações relativas à HP e à noção de ideologia, passamos a apresentar, segundo nossa compreensão, alguns dos sentidos atribuídos às Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática, ocorridas em regime parcelado, no Mato Grosso do Sul.

## Uma compreensão sobre as Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado

### As Parceladas da década de 1990

Em um novo Estado que conseguiu sua autonomia sob a e devido à ditadura militar, os velhos hábitos foram mantidos e permaneciam de modo enérgico, principalmente no que diz respeito à luta pelo poder. Apesar de pertencerem à mesma classe social, os políticos não formavam um grupo homogêneo nem dentro dos próprios partidos<sup>9</sup> e, assim, cada segmento lutava por cargos públicos, principalmente pelo de governador, o cargo mais visado. Para nós, esse é um dos exemplos mais explícitos, em nosso trabalho, de como as relações de poder, da forma entendida por Thompson (2011),

8 As vozes ativa e passiva são formas assumidas pelos verbos para indicar quem é agente ou paciente da ação (“Ele fez o trabalho” – voz ativa; “O trabalho foi feito por ele” – voz passiva). Na voz passiva, portanto, o sujeito da frase recebe a ação expressa pelo verbo.

9 Como ocorreu quando da divisão dos partidários do sul e do norte, no Mato Grosso Uno, no Partido Social Democrático (PSD) e na União Democrática Nacional (UDN), depois da divisão do Estado houve uma nova ruptura: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) estadual fica dividida em dois grupos, os independentes – liderados por Pedro Pedrossian – e os ortodoxos – liderados por José Fragelli.

podem ocorrer numa mesma classe. Nesse viés, nossa atenção volta-se para outro tipo de dominação, que nesse caso são as relações sociais estruturadas na política.

Podemos afirmar, após nossos estudos, que os conflitos pelo poder já eram intensos entre os sulistas antes mesmo da divisão, e o discurso predominante dos sulistas pautava-se, em uníssono, na contrariedade quanto à dominação pelo norte. Nesse viés, como dominados, os políticos do sul mostravam-se, segundo Silva (2015, p.76) “abertos a todas as iniciativas e desinteressados de cargos públicos”. Contudo, a constatação de Silva (2015), em seus estudos, é de que desde 1945 os dois partidos existentes no país e, conseqüentemente, no Estado em foco – o Partido Social Democrático, PSD, e a União Democrática Nacional, UDN –, revezavam-se no governo do Mato Grosso Uno. O Mato Grosso Uno, porém, se diferenciava de outros estados em um ponto: internamente ao partido já havia uma severa e conhecida divisão: havia o PSD/sul e o PSD/norte, a UDN/sul e a UDN/norte. No entanto, o revezamento entre os partidos não acontecia do mesmo modo entre os partidários: Silva (2015) observa que o governo do Estado de Mato Grosso Uno esteve por mais vezes nas mãos dos políticos do sul. Nesse sentido, reforça-se a ideia da luta pelo poder ser, desde a época do Mato Grosso Uno, uma característica evidenciada dos políticos do sul.

Todavia, o Estado que sempre teve na criação de gado seu carro-chefe, com suas grandes propriedades rurais, preservava também a hegemonia de dirigentes no cenário político. Por muito tempo após a divisão permanecia a alternância entre governadores de partidos distintos, Pedro Pedrossian (PTB) e Wilson Barbosa Martins (PMDB), gerando diversos entraves e um grande problema financeiro ao novo Estado. A esse respeito podemos citar o primeiro governo de Wilson Barbosa Martins, iniciado

em 1982, e que, especificamente para a Educação, apoiou a democratização, com investimentos para a melhoria dos salários docentes e também na infraestrutura. No entanto, os governos que o sucederam, tanto o de Marcelo Miranda Soares, do mesmo partido, como o de Pedro Pedrossian, são marcados pelo arrocho salarial e pela grande desvalorização da Educação. As administrações de Marcelo Miranda Soares e de Wilson Barbosa, em decisões contraditórias, permitem perceber a fragmentação que marca este cenário, tanto que Wilson Barbosa Martins, que havia apoiado a candidatura de Marcelo Miranda Soares na tentativa de evitar transferir a conotação negativa do governo deste último peemedebista a todo o partido, deixa o PMDB para ingressar no PSDB.

Durante a década de 1990, esse desconcerto político continuou e acabou se refletindo em todas as esferas econômicas do Estado. O Estado que se mostrava promissor aos olhos dos migrantes e imigrantes que apostavam na oportunidade de ocupar terras, devido ainda aos reflexos dos diversos projetos de desenvolvimento do Centro-Oeste implantados após a divisão do Mato Grosso Uno, agora sofria com a crise agrária e com o alto percentual de crescimento urbano. Dessa forma, houve uma expansão desenfreada do Estado, necessitando de mais professores, mais escolas, mais salas de aula, o que ia na contramão das políticas educacionais implementadas nos governos de Marcelo Miranda e Pedro Pedrossian. A falta de incentivo à área da Educação nesses dois governos implicou um grande desinteresse pela profissão. Além disso, havia carência de cursos específicos de formação de professores no Estado, como observado nas narrativas de nossos colaboradores. Restava, desse modo, para atender a ampla demanda, principalmente do interior do Estado, valer-se da atuação de professores sem formação específica. Conforme nos explica o professor Antônio Carlos do Nas-

cimento Osório, colaborador dessa pesquisa, foi nesse cenário que um estudo, financiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, confirmou o que historicamente já se podia notar: uma quantidade elevadíssima de professores leigos atuando na rede estadual de ensino, principalmente no interior do Estado, que, devido à grande extensão territorial, aumentava dia a dia de maneira caótica e desenfreada. Nossos colaboradores na pesquisa que deu origem a este texto, salientam, em suas narrativas, que a falta de professores formados tanto nas Universidades Públicas quanto nas Faculdades Privadas implicou a necessidade de contratar professores leigos.

Para responder à necessidade social da escassez de professores habilitados no Estado, segundo o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, foi elaborado e proposto em 1990 o projeto chamado *Interiorização do Ensino de Graduação*. O foco era atender o público do interior que já atuava na rede estadual de ensino, sem prejudicar (ainda mais) o sistema educacional público. Dessa forma, os cursos seriam ofertados e realizados em regime parcelado e planejados para ocorrer no período de férias escolares. Mas por que, podemos perguntar, não oferecer (ou também oferecer) mais vagas nos cursos regulares da UFMS, ao invés de (só) oferecer cursos emergenciais?

Dois principais motivos podem ser destacados. O primeiro é que apenas quatro polos da UFMS – Campo Grande, Três Lagoas, Dourados e Corumbá – mantinham cursos de Licenciatura em Matemática no início da década de 1990 (apenas em 1997 foi criado o curso de Licenciatura em Matemática em Aquidauana). Somente esses polos não conseguiam atender o interior do Estado, já que havia o problema de deslocamento, apontado por nossos colaboradores. As estradas precárias eram um limitante significativo – levava-se horas para

chegar a cidades vizinhas. Por isso os professores do interior que lecionavam em cidades vizinhas a esses polos não conseguiriam lecionar em uma cidade e estudar em outra. Um segundo ponto registrado praticamente em todas as narrativas dos nossos colaboradores é o fato de que a formação de professores, principalmente na área de exatas, inclusive nas Universidades Públicas, não era, à época, propriamente voltada a atender a rede pública de ensino básico,<sup>10</sup> principalmente para os interiores. A esse respeito, nos diz o professor Celso Correia de Souza:

Sei que tem ano aqui na Federal que o curso de Física não forma ninguém. Então, é uma característica desses cursos. Primeiro, exige do aluno o tempo todo, né? É um curso integral e é puxado, e muito puxado mesmo. Eu não vou afirmar categoricamente que seria isso mas, parece que a preocupação está em formar os alunos para darem prosseguimento aos estudos, para fazer mestrado, doutorado, e não para ensinar no ensino fundamental e médio. O nosso ensino é muito precário, né? Então, talvez, seja um luxo um aluno formado na Federal lecionar no ensino fundamental, em uma periferia, numa cidade muito pequena. Um aluno muito bem formado está mais pensando em progredir. Isso era o que acontecia na época, não tinha professor, e esse aluno que era formado na Federal prosseguia o estudo, já saía com bolsa para mestrado, para doutorado, era esse o problema. (Entrevista do professor Celso Correia de Souza)

A parte pedagógica – que auxiliaria os alunos a entender a relação estudante-professor e compreender o processo de ensino na escola, bem como a incorporar metodologias com as quais deveria/poderia trabalhar – eram denominadas, pelos próprios professores, “perfumaria”. A esse respeito, nos diz o professor Luiz Carlos Pais que o que se pensava era que “o professor de Matemática tinha que saber

<sup>10</sup> Corroboram essa afirmação outros depoimentos, como aqueles coletados e disponibilizados por Carla Regina Mariano da Silva, em sua pesquisa de 2015.

só conteúdo e a formação deveria ser voltada para a Matemática Pura, sendo desprezados os conteúdos voltados para o ensino”. Tão desprezados que os alunos identificados com o magistério, segundo a narrativa deste nosso colaborador, “eram desestimulados e até mesmo perseguidos”.

Essa crítica, voltada aos professores da Universidade, mostra um curso muitas vezes segmentado – como explica o professor Sidnei Azevedo de Souza –, dividido entre os professores que lecionam disciplinas pedagógicas e aqueles que lecionam “Matemática mesmo”. Essa situação explicita claramente a fragmentação que ocorre não somente em escolas públicas, e nem somente nos tempos de então.

Considerando todo esse discurso que circulava no curso de Matemática da UFMS no período estudado, o curso de licenciatura era tratado como um bacharelado, o que, na visão do professor Sidnei Azevedo de Souza, acabava “prejudicando o curso de licenciatura em Matemática”. Sob essa afirmação, esse colaborador nos explica que se:

[...] o conteúdo em si é bem trabalhado, mas se também não trabalhar a parte pedagógica os alunos vão para sala de aula e não ficam, levam um choque. Isso porque muitas vezes o acadêmico não sabe trabalhar aquele conteúdo que foi trabalhado com ele na Universidade e fazer a transposição para a sala de aula da escola. Penso assim, que muitas coisas precisam ser pensadas quando se trata de licenciatura. (Entrevista do professor Sidnei Azevedo de Souza)

Vale notar que essa marca de desprestígio de formação pedagógica se torna um problema para as licenciaturas em regime parcelado, pois para que elas acontecessem era necessário não somente seguir a mesma estrutura do curso regular, mas também cativar e contar com o apoio e a disposição dos professores que atuavam nos cursos regulares da UFMS. Esse é um dos pontos focais da nossa análise,

pois vários professores, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, não aceitavam o convite para atuar nas licenciaturas em regime parcelado, mesmo recebendo *pró-labore* pelas aulas ministradas. Além disso, muitos dos que iam, como aponta o professor Edmir Ribeiro Terra, trabalhavam da mesma forma que nos cursos regulares da universidade, o que, na visão desse colaborador, foi um dos maiores entraves enfrentados nos cursos, resultando na reprovação e/ou na desistência de muitos alunos do curso de Ciências – habilitação em Matemática. Segundo nosso ponto de vista, a tentativa de padronização, naturalizada, como se fosse assim por ter que ser assim, sem adaptação alguma aos cursos emergenciais e seus professores-alunos, era justificada pelo discurso de que as licenciaturas em regime parcelado deveriam ajustar-se a um referencial que, à época, era o padrão e, portanto, legítimo. Desprezando as diferenças de oportunidade e defendendo a necessidade de igualdade de condições – já que ambos os cursos, regular ou parcelado, formariam um mesmo profissional – o discurso da unificação e da igualdade serve para desunir e acentuar as desigualdades. Os idealizadores das Licenciaturas Parceladas da década de 1990, em momento algum, como observa o professor José Luiz Magalhães de Freitas, tentam diferenciar a formação regular das parceladas. Ao contrário, tentaram oferecer o mesmo tipo de formação, o que, se pode ser visto como uma forma de não desprestigiar uns em detrimento de outros, pode ser expressão que confere o mesmo peso a medidas bastante distintas.

O maior problema da reprovação e da desistência, na visão do professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, era que os alunos “que iam sendo reprovados voltavam para sala de aula e continuavam sendo professores de Matemática”, perpetuando a condição de leigos. Esse fato chama muito a atenção deste nosso de-

poente, à época coordenador, que tenta solucionar o problema escolhendo professores da Universidade para fazer a eles convites específicos, específicos para atuarem no curso, além de acompanhar o trabalho desses convidados. Assim, tenta-se, nas palavras do professor Antônio Lino, “manter o nível e a seriedade” de um curso de licenciatura, buscando, sobretudo, adaptar a proposta à realidade dos alunos.

Desse conjunto de mudanças e estratégias para proporcionar aos professores leigos uma formação, decorre a ruptura de um paradigma que, na visão do professor Luiz Carlos Pais, é aquele que visa uma “formação exclusiva para a pós-graduação em Matemática”.

É nesse contexto que essas licenciaturas são ofertadas e desenvolvidas, apesar das dificuldades, o que, paradoxalmente, leva a uma avaliação positiva desse modelo de formação por parte dos nossos colaboradores. Isso porque, como nos explica o professor Antônio Carlos do Nascimento Osório, não era “a melhor formação, não era do tipo ideal, mas era o espaço que se tinha. Era como se podia trabalhar naquela época”:

[...] se eu for comparar a qualidade da formação dos professores, eu vou ser bem franco para você, não tem como eu te mostrar isso, mas eu posso te dizer que para os professores que participaram foi uma coisa que, vamos dizer, caiu do céu. Não tinha outra opção, né? Quer dizer, para a maioria deles, eles jamais cursariam um curso superior. Então, eles tiveram uma outra relação com o projeto que não era simplesmente a formação. Eles se situavam na valorização, no respeito, na oportunidade, em um monte de coisas aí. Assim, eu tenho certeza absoluta que, para a maioria, se não fosse o projeto, eles não teriam feito um curso superior. (Entrevista do professor Antônio Carlos do Nascimento Osório)

É perfeitamente aceitável, neste viés, para nossos colaboradores, que esses cursos “eram o que podia ser feito”, afinal, como observa o

professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, com ou sem formação específica em Matemática e/ou em Ciências, eles continuariam lecionando. Por isso, é recorrente nas falas dos coordenadores e professores a ideia de que melhor pouco do que nada. Na visão do professor Edmir Ribeiro Terra, esse pouco não prejudicava a atuação deles enquanto professores, pois “você precisa saber um pouco mais do que você vai ensinar e eles estavam aprendendo um pouco mais do que eles iriam ensinar”. Ofereceram, assim, um curso que, nas palavras do próprio idealizador do projeto, foi uma formação ao menos parcial.

Segundo as avaliações desses mesmos depoentes, o curso foi benéfico e proveitoso, até mesmo porque, na visão deles, era uma oportunidade única para aqueles professores leigos do interior terem algum tipo de formação, e isso fazia com que, por exemplo, os professores que atuavam nessas Licenciaturas tivessem afeição pelos alunos, como registrado pelo professor Antônio Lino Rodrigues de Sá: “A gente sentia prazer, porque se a gente não desse a formação para eles, lá, eles iam continuar sendo professores de Matemática de qualquer forma”, e também na narrativa do ex-aluno da Licenciatura em regime parcelado, Antônio Enes Nonato: “Se nós não tivéssemos feito as Parceladas, na época, nós não teríamos feito um curso superior, porque tínhamos que continuar trabalhando”. Antônio continua:

Essa Licenciatura Parcelada de Matemática contribuiu muito para a parte didática, com o modo como eu trabalhava em sala de aula. Melhorou muito meu trabalho com os alunos, porque, no início, eu passava informação né? Eu acho que eu era um passador de informação. Você entende? Depois, eu já fazia as coisas com segurança, com decisão. Eu sabia o que estava falando e se estava falando A e T, é porque eu queria A e T. Anteriormente, eu passava esse aqui foi o autor fulano de tal, fulano que disse, mas, depois, eu assumi aquilo para mim como se fosse meu. Por

isso eu acho que contribuiu muito, né? (Entrevista do aluno Antônio Enes Nonato)

As Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado, em nosso trabalho, são apresentadas como dignas de apoio, e nossos colaboradores defendem e justificam o oferecimento deste modelo de formação. Contudo, o projeto, no decorrer de seu desenvolvimento, enfrentou várias dificuldades. A principal, destacada por vários professores, está na responsabilidade do governo de cumprir sua parte do acordo em relação ao pagamento das bolsas de estudo aos professores leigos. Tais bolsas foram concedidas, segundo o professor Antônio Lino Rodrigues de Sá, somente nas três ou quatro primeiras etapas do curso. Sem os recursos necessários para dar andamento às atividades, o projeto, programado para durar três anos, teve vigência de seis anos. Além disso, observa que além de não pagar as bolsas, o “próprio governo não liberava os professores leigos para irem para as etapas”, e muitas vezes também não liberava os polos para que neles acontecessem os cursos. “Não tinha nem local para dar aula”, salienta o professor Antônio Lino, e talvez isso justifique a afirmação feita pelo professor Edmir Terra de que alunos e professores nunca sabiam se haveria uma próxima etapa e quando ela aconteceria.

Ao fim e ao cabo, a Secretaria de Educação e o Governo Estadual acabaram não concedendo apoio algum ao projeto. O professor Antônio Carlos Osório destaca que essa falta de apoio se deve à mudança de governo no estado.

A indiferença em relação à formação dos professores no Estado do Mato Grosso do Sul, segundo nossas interpretações, marca, como eixo condutor, a maioria das entrevistas concedidas pelos nossos colaboradores. Em uma delas, por exemplo, o professor Antônio Carlos Osório deixa explícito o desinteresse do governador em relação à formação na Educação

Básica dos jovens no Estado: “Posterior a isso tivemos situações do governo passar, por decreto, o aluno, sem o aluno ter cursado as disciplinas aqui do Estado. Pedro Pedrossian fez isso, aprontou o que pôde”.

Todavia, mesmo com todas as dificuldades, com apoio apenas parcial dos professores da própria UFMS, sem apoio do governo e com vários problemas financeiros, o curso encerrou-se e, mesmo que em um tempo mais longo do que o previsto, habilitou um número significativo de professores leigos.

[...] as Parceladas, aqui, elas aparecem na fase de consolidação da área inicial, o começo da formação de pós-graduação na área, na formação de grupos de pesquisa na área de Educação Matemática e é isso que considero mudança de paradigma, rompeu com aquela ideologia antiga, porque há espaço para a formação de bacharelado dentro da licenciatura, eu acho que isso deve existir, mas não exclusivamente. (Entrevista do professor Luiz Carlos Pais)

## Considerações Finais

Este texto buscou discutir, exemplificando, um modo de operar com narrativas orais e escritas vinculando dois referenciais teórico-metodológicos distintos: a Hermenêutica de Profundidade e a História Oral. O exemplo dado tem como foco as Licenciaturas em Ciências – habilitação em Matemática – desenvolvidas em regime parcelado no Estado do Mato Grosso do Sul, na década de 1990. Desse modo, tentamos, a partir dos movimentos analíticos da HP e principalmente, mobilizando o conceito de ideologia, que é central à HP, compreender aspectos, de um ponto de vista historiográfico, dessas modalidades emergenciais de formação docente e de seu contexto. Nos foi possível, nessa trama, mobilizar sentidos sobre a organização interna desses cursos, suas características estruturais e as relações entre seus professores, coordenadores e alunos, ressal-

tando como situações específicas – no caso, os conflitos relativos ao processo de divisão do Estado – deixam marcas nas políticas educacionais. Em um contexto socialmente estruturado, com um Estado recém-criado e castigado por velhos hábitos, os campos de interação, a distribuição de poder, os recursos existentes e as relações sociais constituem-se e se mantêm, criando o solo no qual surgem, na década de 1990, as Licenciaturas de Ciências – Habilitação em Matemática em regime parcelado, caracterizadas pela urgência, pela carência, pela provisoriedade e pelo descompromisso do Estado.

## Referências

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado – ensaios de teoria da história**. Bauru: Edusc, 2007.
- ANDRADE, M. M. **Ensaio sobre o ensino em geral e o de matemática em particular, de Lacroix**: análise de uma forma simbólica à luz do referencial metodológico da hermenêutica de profundidade. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, 2012.
- ANDRADE, M. M.; OLIVEIRA, F. D. Referencial Metodológico da Hermenêutica de Profundidade na Educação Matemática: reflexões teóricas. In: GARNICA, A. V. M.; SALANDIM, M. E. M. **Livros, leis, leituras e leitores: exercícios de interpretação para a história da educação matemática**. Curitiba: Appris, 2014. p. 17-41.
- BAGIO, V. A. **Da escrita à implementação das DCE/PR de matemática**: um retrato feito a cinco vozes e milhares de mãos. 2014. 350 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e em Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.
- BITTAR, M. **Mato Grosso do Sul, a construção de um estado**: regionalismo e divisionismo no sul de Mato Grosso. Campo Grande: Editora UFMS, 2009.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGOS, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madrid: Muralla S.A., 2001.
- CARDOSO, V. C. **A cigarra e a formiga**: uma reflexão sobre a educação matemática brasileira da primeira década do século XXI. 2009. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2009.
- GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. D. **Elementos de história da educação matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Coleção PROPG Digital).
- GARNICA, A. V. M. Uma agenda para a história da educação matemática no Brasil? **Revista de História da Educação Matemática**, v. 1, n. 1, p. 104-127 2015.
- GENETTE, G. **Paratextos editoriais**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- GOMES, M. L. M. Escrita autobiográfica e história da educação matemática. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, SP, v. 26, n. 42, p. 105-138, abr. 2012.
- GONZALES, K. G. **Formar professores que ensinam matemática**: uma história do movimento das licenciaturas parceladas no Mato Grosso do Sul. 2017. 534 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Bauru, 2017.
- OLIVEIRA, F. D. **Análise de textos didáticos**: três estudos. 2008. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2008.
- OLIVEIRA, F. D.; ANDRADE, M. M.; SILVA, T. T. P. A hermenêutica de profundidade: possibilidades em educação matemática. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 1, p. 119-142, 2013.
- PINTO, T. P. Produção de histórias na educação matemática: um exercício com os Projetos Minerva mobilizando texto ficcional e fotografias compósitas. **Perspectivas da Educação Matemática**, [s. l.], v. 8, número temático, p. 862-881, 2015.

ROLKOUSKI, E. **Vida de professores de matemática:** (im)possibilidades de leitura. 2006.298 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2006.

RICOEUR, P. **Teoria da Interpretação:** o discurso e o excesso de significação. Lisboa, Portugal: Edição 70, 1987.

RICOEUR, P. **O conflito das interpretações:** ensaios de hermenêutica. Porto, Brasil: Rés.1988.

SILVA, C. R. M. da. **Uma, nove ou dez narrativas sobre as licenciaturas em Ciências e Matemática em Mato Grosso do Sul.** 2015. 389 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Rio Claro, 2015.

SILVA, T. T. P. **Matrizes e suas cercanias:** um estudo histórico a partir de livros didáticos de matemática. Relatório de Iniciação Científica – Departamento de Matemática, Universidade Estadual Paulista – Unesp, Bauru, 2010.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## Fontes Orais

FREITAS, José Luiz Magalhães de. [setembro, 2016]. 21 de setembro de 2016.

NONATO, Antonio Enes. [novembro, 2013]. Corumbá, MS. 04 de novembro de 2013.

OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento. [setembro, 2016]. Campo Grande, MS. 24 de setembro de 2016.

PAIS, Luiz Carlos. [fevereiro, 2015]. Campo Grande, MS. 21 de fevereiro de 2015.

SÁ, Antonio Lino Rodrigues de. [março, 2015]. Campo Grande, MS. 06 de março de 2015.

SOUZA, Celso Correia de. [fevereiro, 2015]. Campo Grande, MS. 22 de fevereiro de 2015.

SOUZA, Sidnei Azevedo de. [abril, 2016]. Dourados, MS. 08 de abril de 2016.

TERRA, Edmir Ribeiro. [abril, 2016]. Dourados, MS. 14 de abril de 2016.

Recebido em: 28.12.2018

Aprovado em: 20.03.2019

**Kátia Guerchi Gonzales** é Doutora em Educação para a Ciência pela UNESP de Bauru. Docente da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS – Nova Andradina) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Uniderp – Anhanguera. Brasil. e-mail: [profkatiaguerchi@gmail.com](mailto:profkatiaguerchi@gmail.com)

R. Walter Hubacher, 138 - Vila Beatriz – Nova Andradina/MS – CEP 79750-000. Telefone: (67) 3925-5188

**Antônio Vicente Marafioti Garnica** é Doutor em Educação Matemática pela UNESP de Rio Claro, Livre-docente pelo Departamento de Matemática da UNESP de Bauru, docente dos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (UNESP-Rio Claro) e Educação para a Ciência (UNESP-Bauru). e-mail: [vicente.garnica@unesp.br](mailto:vicente.garnica@unesp.br)

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa - Bauru/SP - CEP 17033-360. Telefone: (14) 3103-6000

# MOVIMENTOS DAS NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA BRASILEIRA E O LUGAR DA HISTÓRIA ORAL

■ HELOISA DA SILVA

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

■ MARINÉIA DOS SANTOS SILVA

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## RESUMO

O artigo tem como objetivo a elaboração de uma compreensão inicial sobre a entrada e a movimentação das narrativas na Educação Matemática, bem como sobre o lugar da História Oral nesse movimento. Parte significativa deste estudo é resultado de uma pesquisa de doutorado em desenvolvimento, cujo objetivo é investigar o movimento de entrada, apropriação e circulação das narrativas na comunidade acadêmica da Educação Matemática, a partir dos grupos de pesquisa que estudam as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática. Partindo do princípio de que as motivações das pesquisas com a História Oral na Educação Matemática diferem das demais pesquisas que abordam as narrativas nessa área, por seu envolvimento e compromisso com a historiografia, buscamos pontuar as singularidades e particularidades inerentes a essa metodologia – a História Oral. Salientamos também a complexidade e a pluralidade de temas que abordam as narrativas na Educação Matemática, bem como os espaços significativos, como os grupos de pesquisa, as associações, os congressos e os trabalhos científicos desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação na área da Educação (Matemática) que corroboram a produção, a disseminação e o fortalecimento do movimento das narrativas na Educação Matemática.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. História Oral. Narrativas.

## ABSTRACT

### NARRATIVE MOVEMENT IN BRAZILIAN MATHEMATICAL EDUCATION AND THE PLACE OF ORAL HISTORY

The article aims to elaborate an initial understanding of the entrance and movement of narratives in Mathematics Education, as well as the place of Oral History in this movement. A significant part of this study is the result of a doctoral research in development, aiming to

investigate the movement of the entrance, appropriation and circulation of the narratives in the academic community of Mathematics Education. It is based on research groups that study the narratives in the formation of math teachers. Assuming that the motivations of Oral History research in Mathematics Education differ from other studies that approach the narratives in this area due to their involvement and commitment to historiography. We seek to highlight their singularities and peculiarities inherent to this methodology – Oral History. We also emphasize the complexity and plurality of themes that address the narratives in Mathematics Education, as well as the significant spheres such as research groups, associations, congresses and scientific works developed by the Graduate Programs in the area of (Mathematics) Education that corroborate to the production, dissemination and strengthening of the narrative movement in Mathematics Education.

**Keywords:** Mathematics Education. Oral History. Narratives.

## RESUMEN

### MOVIMIENTO DE LAS NARRATIVAS EN LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA BRASILEÑA Y EL LUGAR DE LA HISTORIA ORAL

El artículo tiene como objetivo la elaboración de una comprensión inicial sobre la entrada y el movimiento de las narrativas en la Educación Matemática, así como sobre el lugar de la Historia Oral en ese movimiento. Una parte significativa de este estudio es el resultado de una investigación de doctorado en desarrollo, cuyo objetivo es investigar el movimiento de entrada, apropiación y circulación de las narrativas en la comunidad académica de la Educación Matemática, a partir de los grupos de investigación que estudian las narrativas en la formación de profesores que enseñan Matemáticas. A partir del principio de que las motivaciones de las investigaciones con la Historia Oral en la Educación Matemática difieren de las demás investigaciones que abordan las narrativas en esa área por su implicación y compromiso con la historiografía, buscamos puntuar sus singularidades y particularidades inherentes a esa metodología - la Historia Oral. Sin embargo, subrayamos la complejidad y la pluralidad de temas que abordan las narrativas en la Educación Matemática, así como los espacios significativos como los grupos de investigación, las asociaciones, los congresos y los trabajos científicos desarrollados por los Programas de Postgrado en el área de Educación (Matemática) que corroboran la producción, la diseminación y el fortalecimiento del movimiento de las narrativas en la Educación Matemática.

**Palabras clave:** Educación Matemática. Historia Oral. Narrativas

## Apontamentos iniciais

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há, em primeiro lugar, uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas estas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pintura [...] Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma, povo algum, sem narrativa [...] a narrativa ridiculariza a boa e a má literatura: internacional, transhistórica, transcultural; a narrativa está aí, como a vida. (BARTHES, 2011, p. 19)

Neste texto, buscamos apresentar uma compreensão do movimento de entrada e circulação das narrativas na Educação Matemática,<sup>1</sup> no contexto brasileiro, bem como o lugar da História Oral nesse movimento. Uma parte significativa deste estudo vincula-se a uma pesquisa de doutorado, em desenvolvimento junto ao Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), cujo objetivo é compreender como se deu (e está se dando) o movimento de entrada, apropriação e circulação das narrativas na comunidade acadêmica da Educação Matemática, a partir dos grupos de pesquisa que estudam as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática. Tal pesquisa, por sua vez, faz parte dos interesses do Ghoem, que há 20 anos investiga a história da educação matemática brasileira, sendo, parte relevante dessa investigação, a História Oral como metodologia de pesquisa.

1 Neste texto, utilizaremos a expressão “Educação Matemática”, enquanto área de pesquisa, e “educação matemática”, ao tratar de práticas e aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem da matemática, de um modo geral.

Podemos afirmar que os movimentos de entrada e permanência das pesquisas em História Oral, na Educação Matemática, estiveram/estão fortemente preocupados com essa tessitura de compreensões sobre as culturas da educação matemática brasileira. Embora encontremos, já no início desse movimento, trabalhos interessados em questões da área sem um interesse explícito pelo viés histórico,<sup>2</sup> por um longo tempo, as referências às entrevistas e ao seu tratamento visando a produção de fonte histórica, a valorização da fonte oral na compreensão de aspectos para a produção de conhecimento histórico e o engajamento em uma política do poder da fala, em detrimento do silenciamento de possíveis infames (ou sem fama), por meio da historiografia e da ciência, tiveram maior destaque em suas discussões.

No entanto, sempre esteve latente no grupo de pesquisa o interesse por analisar, compreender e teorizar, em trajetória, a História Oral como um método que valoriza, cria e mobiliza narrativas orais como fontes (historiográficas) para a pesquisa em (história da) educação matemática. A partir de um determinado momento, um conjunto de pesquisas em História Oral produzidas no Ghoem mostrou seu potencial na compreensão das culturas de matemática e educação matemática (sobretudo na cultura escolar) brasileiras, e indicaram assim, seu potencial em espaços voltados à formação de professores (de Matemática). Sobretudo por esse motivo, passou a haver no grupo o interesse pelo estudo das potencialidades da História Oral como abordagem pedagógica.

No que tange à pesquisa, a metodologia foi desde sempre concebida como em constante movimento, construção e análise pelos pesquisadores do grupo, justamente por entende-

2 Como, por exemplo, as teses de Vianna (2000), Rolkowski (2006) e Silva (2006).

rem que o método é singular a uma pesquisa, intimamente relacionado ao pesquisador, pois são singulares seus questionamentos, compreensões, fundamentações e interesses de pesquisa. Em toda e qualquer pesquisa, não se usa um método, se cria um método.

No que se refere à abordagem pedagógica da História Oral no ensino e na formação de professores (de matemática), vale ainda ressaltar que o interesse por essa investigação está tanto vinculado à compreensão das potencialidades dessa metodologia, como também das narrativas (orais) que se produzem a partir dela, para atender aos objetivos de determinados espaços voltados à formação. Assim, em alguns momentos, embora tenha parecido redundante ou confusa a referência à História Oral e às narrativas nessas iniciativas, a ideia foi pontuar que, de fato, eram dois os movimentos de investigação realizados: um interessado nas potencialidades da metodologia (para a pesquisa e como abordagem pedagógica) e outro nas narrativas (para os mesmos fins). Atualmente, alguns de nossos pesquisadores têm preferido se referir apenas à História Oral, considerando não somente que a análise de suas potencialidades pedagógicas e de pesquisa engloba não somente a metodologia e as narrativas que com ela se produz, mas também demarca o modo como essas narrativas foram produzidas.

Como disse Garnica (2014, p. 57), pesquisar em História Oral implica trazer à cena as narrativas, suas potencialidades e suas formas. Por outro lado, se considerarmos a produção dessas pesquisas na Educação Matemática,

[...] talvez fosse mais correto afirmar que o pano de fundo para nossas práticas de pesquisa são as narrativas (não a História Oral) e que, sendo possível compor essas narrativas de modos distintos, a História Oral tem sido, dentre as tantas possibilidades, o modo mais frequentemente mobilizado.

As narrativas são, assim, o ponto de partida nas compreensões históricas envolvendo História Oral e Educação Matemática. Do mesmo modo, é com elas que buscamos criar nossos discursos sobre as culturas de matemática e educação matemática brasileiras, sobre a formação de professores de matemática no Brasil. Com isto, queremos dizer que há uma escolha, por parte do grupo, em produzir histórias da educação matemática por meio de narrativas. Além disso, por detrás dessa escolha há uma postura política, que se mostra por meio de uma ética e de uma estética. É a narrativa que permite atrelar forma e conteúdo de modo compatível com essa política, essa ética no fazer pesquisa sobre (história da) educação matemática.

A tematização das narrativas no grupo tem, assim, seu início, mais recentemente, por conta da própria movimentação acadêmica e contatos com outros interlocutores. Tanto por esse interesse em investigar as potencialidades metodológicas para pesquisas em (história) da educação matemática, como por analisar as potencialidades da História Oral como abordagem pedagógica no ensino e na formação do professor (de matemática). Os estudos e a teorização sobre as narrativas, em suas várias formas (a oral, as escritas de si, os memoriais de formação, os registros (auto)biográficos), por parte desses pesquisadores, tem crescido ao lado daqueles de outras linhas de pesquisa da área.

Diante do exposto, este texto é um desdobramento das pesquisas em desenvolvimento no grupo e busca tecer compreensões tidas até o momento sobre os movimentos de entrada e circulação das narrativas, no campo da Educação Matemática.<sup>3</sup> No que se segue, ini-

3 Seguindo os aportes teórico-metodológicos da História Oral, na pesquisa de doutorado de Marinéia dos Santos Silva em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Unesp/Rio Claro, estão sendo entrevistados professores-pesquisadores, líderes dos Grupos de Pes-

ciamos a apresentação deste estudo, a partir de um olhar para o campo (auto)biográfico e a pesquisa narrativa na Educação, para, em seguida, analisarmos os primeiros movimentos de circulação das narrativas na Educação Matemática. Por fim, situamos o movimento da História Oral, como fazendo parte deste movimento mais amplo, que envolve a mobilização das narrativas na Educação Matemática, buscando identificar suas especificidades nesse campo.

## Alguns Movimentos (iniciais) da Pesquisa (Auto)biográfica na Educação no Brasil

O desafio de tecer considerações sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil implica, obviamente, riscos de omissões face à sua história, que, embora recente, já se caracteriza por sua diversidade, por um volume considerável de pesquisa, trabalhos e projetos de cooperação científica em âmbito nacional e internacional.

---

quisa, que trabalham e estudam as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática. O critério de escolha dos líderes deu-se por meio de busca no Diretório de Grupos de Pesquisa da Plataforma Lattes – CNPq no campo “grupo de pesquisa”, via palavras-chave e expressões como: “narrativas”, “narrativas na formação de professores”, “narrativas e formação” e, ainda, “narrativas e formação de professores que ensinam Matemática”. Além desta busca, a pesquisa também trabalha com o critério de rede – dispositivo usado pelos membros do grupo que, ao entrevistarem um colaborador, este indica outros nomes que poderão contribuir com o objeto de estudo. Todas as entrevistas (oito) já foram realizadas e encontram-se em processo de legitimação por parte dos colaboradores. A partir dessas entrevistas, tivemos acesso a várias obras (incluindo mapeamentos) e textos que nos permitem tecer algumas compreensões sobre o movimento das narrativas em nosso campo. Escolhemos não discutir os resultados advindos das entrevistas, neste texto, sobretudo por estarem em processo de legitimação por parte dos colaboradores. Além disso, este estudo faz parte dos interesses de um projeto de pesquisa maior “Mobilizações de Narrativas na/para a formação inicial de professores de Matemática”, em desenvolvimento, cujo objetivo é investigar, elaborar e analisar as potencialidades das narrativas (em suas variadas formas) nos (e para os) espaços voltados à formação de professores (das diversas áreas do conhecimento).

Seria, pois, pretensiosa a intenção de apreendê-lo em sua totalidade. O que nos leva a aceitar o desafio é o desejo de mapear seus principais enfoques e possibilidades de explorar o seu interesse para o aprimoramento da pesquisa qualitativa em Educação. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 7)

O mapeamento realizado por Marli André (2009, p. 56) acerca da produção acadêmica de teses e dissertações na área da Educação, na década de 1990, com foco na formação de professores, indica que, em 1999, no que se refere aos tipos de estudo “História de Vida, História Oral e Auto-Biografia”, havia um total de quatro trabalhos. Esse número avançou para dezessete em 2003, representando cerca de pouco mais de 4% das teses e dissertações com foco na formação de professores. O aumento do número de trabalhos nas pesquisas educacionais que utilizam a escrita de si em processos formativos e de profissionalização docente teve sua consolidação no Brasil a partir da década de 1990, movimento denominado por Passeggi, Souza e Vicentini (2011) de *virada biográfica em Educação*.

A epígrafe desta seção cita ressalvas de Passeggi e Souza (2016), ao tecerem compreensões sobre o movimento (auto)biográfico no Brasil, dada a sua grande expansão na última década. A discussão dos autores nesse trabalho se dá a partir da apresentação de três pontos: os princípios epistemológicos que norteiam a pesquisa (auto)biográfica brasileira; um breve histórico desse campo, compreendendo o período de 1990-2016; e uma síntese das diferentes edições do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA), até o realizado em Cuiabá/MT – a última edição naquele momento. Visando o objetivo deste texto, destacaremos a seguir alguns elementos, focando os dois últimos pontos da pesquisa de Passeggi e Souza (2016).

Os autores referem-se a um panorama histórico do Movimento (Auto)Biográfico em

Educação no Brasil, focando dois períodos: a década de 1990, como sendo um marco inicial das histórias de vida em Educação; e o segundo momento de expansão e diversificação dos temas de pesquisa, iniciado a partir dos anos 2000. Os autores ressaltam que o uso das histórias de vida e de narrativas autobiográficas como metodologia de investigação científica no Brasil, era centrada, inicialmente, na área específica de formação de professores.

Sobre o movimento de entrada das narrativas na Educação, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) relatam a contribuição do livro *O método (auto)biográfico e a formação*, organizado por Antônio Nóvoa e Matthias Finger (1988; 2010), que, no caso brasileiro, inspirou os primeiros trabalhos publicados pelo Grupo de Estudos *Docência, Memória e Gênero* (GEDOMGE/FEUSP) sobre as histórias de vida e formação.

Para Nóvoa (1995, p. 15, grifos do autor), a publicação do livro “O professor é uma pessoa”, de Ada Abraham, em 1984, teve um forte impacto nessa virada autobiográfica em Portugal, pois, para o autor:

A viragem tinha-se iniciado. Desde então, a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre *a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores*; trata-se de uma produção heterogênea, de qualidade desigual, mas que teve um mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação.

Antônio Nóvoa salienta a importância do livro de Ada Abraham, ao chamar a atenção para o momento em que a discussão estava centrada no processo identitário da profissão docente. Para ele, “o movimento nasceu no universo pedagógico, numa amálgama de vontades de produzir um *outro* tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quo-

tidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Consideramos interessante ponderar o Prefácio da segunda edição do livro “Vidas de Professores”, quando Nóvoa fala da publicação do livro organizado por ele e por Matthias Finger:

Em 1988, quando publiquei em colaboração com Matthias Finger *O método (auto)biográfico e a formação*, as abordagens biográficas eram pouco conhecidas em Portugal e a sua utilização na formação de professores não tinha qualquer significado. Em 1992, aquando da primeira edição de *Vida de Professores*, a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me levou a alertar contra a existência de ‘práticas pouco consistentes’ e de ‘metodologias sem qualquer rigor’. Hoje, em 1995, o aviso deve ser escrito com letras ainda mais cheias. Em sete anos, apenas, muitas coisas se alteraram. Desde logo, no trabalho académico com a aceitação progressiva das perspectivas (auto)biográficas que durante muito tempo estiveram banidas do mundo universitário [...]. (NÓVOA, 1995, p. 7)

Dois pontos significativos são abordados pelo autor. O primeiro refere-se ao movimento de expansão das narrativas autobiográficas em Portugal e, o segundo, remete à importância de uma discussão metodológica de consistência nesses trabalhos. Na sequência, Nóvoa (1995, p. 7) reporta-se ao sucesso recente (naquele momento) das abordagens (auto)biográficas como uma vitória, porque “permite[m] a divulgação de olhares novos sobre o trabalho científico e sobre os processos de formação. Mas também uma derrota, pois este sucesso só é possível à custa de algumas das suas características originais, do seu rigor metodológico e das suas dimensões críticas”. O autor salienta a importância do fazer científico em termos da realidade escolar e processos formativos na vida docente, e, por outro lado, também evidencia certa preocupação com o rigor teórico-metodológico desses trabalhos, tão importante para aprofundar (ou banalizar) um campo em pleno desenvolvimento.

Souza (2010) argumenta que, no Brasil, a utilização da história de vida é difundida e influenciada pela História Oral, com o Programa de História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil/Fundação Getúlio Vargas (CPDOC/FGV), na década de 1960. Souza (2010) ainda destaca que, no campo da sociologia, em meados da década de 1970, as pesquisas desenvolvidas pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) já eram empreendidas com a utilização da História Oral. Neste contexto, outra instância foi criada em 1994 – a Associação Brasileira de História Oral (ABHO), que, segundo o autor, influenciou a realização de seminários e a divulgação de pesquisas da área.

Passeggi e Souza (2016) relatam que, a partir dos anos 2000, os trabalhos são marcados pela diversificação dos temas de pesquisa dentro do movimento (auto)biográfico. Para os autores, esse segundo momento se torna visível por meio do êxito das edições do CIPA, caracterizando a abertura para as diversas abordagens (para além da formação de professores), contemplando diferentes áreas do conhecimento, como Educação, História da Educação, História, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Linguagens e Literatura. Contudo, essa segunda fase da pesquisa (auto)biográfica é marcada:

[...] por reflexões epistemológicas e teórico-metodológicas, objetivando avaliar os avanços das pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas em contexto nacional e internacional e fomentar novos direcionamentos. Esse fórum se configura como espaço-tempo para a sistematização da produção científica, de formas de trabalho e lugar em que emergem e se consolidam laços de cooperação e trocas de experiência. A história do CIPA se confunde, portanto, com a expansão e diversificação do movimento (auto)biográfico no Brasil. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 17)

Os autores trazem alguns apontamentos sobre as edições do Congresso, sendo a pri-

meira realizada em 2004, na cidade de Porto Alegre, organizada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), até a edição de 2016, realizada em Cuiabá pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Como balanço dessas edições, merece destaque a reunião de pesquisadores de diversos países num fórum de discussão internacional, o lançamento de livros publicados a partir dos textos apresentados e discutidos no Congresso, a participação de grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação pertencentes a diferentes regiões do país. Tais grupos “passam a ter um papel decisivo na construção de redes nacionais e institucionais de pesquisa, fazendo ganhar força as parcerias e cooperação universitária fomentadas antes, durante e depois da realização do Congresso, em torno de uma área então emergente” (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 17).

Paralelamente às primeiras edições do CIPA, algumas formas de cooperação acadêmica, construídas pela realização de projetos colaborativos e pela participação dos grupos de pesquisa,<sup>4</sup> e o papel das associações científicas têm permitido expandir os horizontes de intercâmbio interuniversitário no domínio da investigação com histórias de vida e a pesquisa (auto)biográfica em Educação favorecendo aberturas valiosas para a internacionalização da pesquisa nos territórios da lusofonia, francofonia e da hispanofonia (SOUZA et al, 2010).

4 “Apresentaremos dois grupos no Brasil: o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC|UNEB) e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais (GRIFARS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED|UFRN); um grupo na França: o Laboratório – Centro de Pesquisas Interuniversitário Experiência, Recursos Culturais, Educação (EXPERICE), vinculado às Universidades de Paris 13|Nord e de Paris 8 e um grupo na Argentina: o Grupo Memória Docente e Documentação Pedagógica, vinculado à Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires (FFyL|UBA) e ao Laboratório de Políticas Públicas de Buenos Aires (LPP)”. (SOUZA et al, 2010, p. 2)

Para os autores, essas trocas se multiplicam pela ação das associações científicas, como é o caso da Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e da Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF), criada em 1991, no contexto da francofonia, e, no caso brasileiro, uma inter-regional – a Associação Norte e Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF), criada em 2006, e uma nacional, criada em 2008, durante Assembleia realizada no III CIPA que é a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph<sup>5</sup>).

A construção e a consolidação da rede de colaboração propiciadas no campo das pesquisas biográficas têm permitido implementar diferentes ações de pesquisa e formação, contemplando quatro vertentes da pesquisa (auto)biográfica como eixos de ação e de investigação.

O primeiro eixo focaliza o ato de narrar como um fenômeno antropológico e civilizatório, que se realiza mediante diferentes sistemas semióticos, notadamente, a linguagem oral e escrita. O segundo eixo considera as narrativas autobiográficas como método de investigação, preocupando-se com a constituição e a análise de fontes (auto)biográficas para investigar aspectos históricos, sociais, (multi)culturais, institucionais da formação e da profissionalização docente. O terceiro toma as narrativas de si como prática de (auto)formação, procurando investigar as atividades auto-reflexivas e suas repercussões na formação e inserção na vida profissional. Considerando que as práticas de formação implicam formandos e formadores, o quarto eixo investiga o uso das narrativas autobiográficas como procedimento de intervenção educativa, focalizando a formação docente para o acompanhamento das escritas de si. (SOUZA et al, 2010, p. 9)

5 Que tem como objetivos reunir pesquisadores brasileiros “que pesquisam (auto)biografias, memória, histórias de vida e práticas de formação, bem como promover e coordenar estudos e pesquisas, eventos e ensino no âmbito da pesquisa (auto)biográfica, a partir de um diálogo com associações congêneres, especialistas nacionais e internacionais e desenvolver ações interdisciplinares no campo de pesquisa-ensino”. (SOUZA et al, 2010, p. 8).

Para os autores, o trabalho desenvolvido pela rede de colaboração tem possibilitado um diálogo frutífero em torno da pesquisa (auto)biográfica, considerando as aproximações teóricas e as experiências de formação de cada um dos pesquisadores, em suas distintas vertentes de pesquisa, nos contextos latino-americano e europeu. Com esse espírito, embora com nomenclatura e fundamentações distintas, podemos dizer que a História Oral também tem sua atuação (não somente como metodologia de pesquisa), em várias áreas das ciências humanas, e possui motivações similares às apresentadas no segundo e terceiros eixos citados.

Outro espaço de circulação e propagação das ideias foi criado no CIPA, em 2016, onde foi lançado o primeiro número da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (RBPAB) da BIOgraph, sendo, portanto, um periódico científico especializado na área de conhecimento com fontes (auto)biográficas (PASSEGGI; SOUZA, 2016).

Ao longo dos últimos doze anos [...] o CIPA vem reunindo, a cada dois anos, um número cada vez mais significativo de pesquisadores de diferentes nacionalidades e de diversas áreas do conhecimento para participar, no Brasil, deste fórum de discussão com o objetivo de colaborar para os avanços do movimento (auto)biográfico do ponto de vista nacional e internacional e pensar os seus desafios. O Congresso, que se inscreve como uma iniciativa acadêmico-científica, constitui um espaço privilegiado de partilha de conhecimentos e de democratização de saberes decorrentes de pesquisas, fomentando a cooperação internacional, pesquisas e práticas de formação que têm, nas narrativas biográficas e autobiográficas, seu campo de inserção, atuação e sua centralidade. (PASSEGGI; SOUZA, 2016, p. 22)

Percebemos, portanto, nesse estudo, a importância da formação de redes de cooperação entre os pesquisadores de diferentes países, sobretudo a criação de associações, grupos de

pesquisa e congressos, por fomentarem a pesquisa no campo (auto)biográfico e de pesquisa narrativa (inter)nacionalmente. Entendemos alguns dos movimentos de entrada e circulação propriamente no território brasileiro, sobretudo, na área de Educação. Neste contexto, veremos, a seguir, como os movimentos da pesquisa (auto)biográfica iniciam ou migram para a Educação Matemática.

## Movimentos de pesquisas envolvendo narrativas na Educação Matemática

Como vimos, Passeggi e Souza (2016) tratam anteriormente de dois momentos decisivos da pesquisa (auto)biográfica no Brasil. O segundo deles caracterizado pela diversidade de estudos na formação de professores e também a entrada da pesquisa (auto)biográfica em outras áreas do conhecimento, o que inclui a Educação Matemática.

Sobre o processo de circulação das narrativas neste campo, o livro “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012”,<sup>6</sup> aponta que a entrada da pesquisa (auto)biográfica na Educação Matemática começou a ganhar espaço no Brasil, particularmente no início dos anos 2000, denotando uma nova perspectiva de pesquisa sobre o professor que ensina Matemática (NACARATO et al, 2016).

Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017) fazem apontamentos sobre dois dos múltiplos

focos temáticos identificados nos estudos provenientes do Projeto Mapeamento, discutindo dois deles – a “História da formação do professor que ensina Matemática” e “História do professor que ensina Matemática”. Com um conjunto de 45 trabalhos, distribuídos entre dissertações e teses, as autoras buscaram identificar as abordagens metodológicas e os referenciais teóricos utilizados e constatar se as pesquisas que focam nas histórias de professores que ensinam Matemática se aproximam dos estudos biográficos. Deste modo, as autoras identificaram “que a aproximação entre eles [os dois focos] vai além da questão metodológica: as vozes do sujeito professor e o seu protagonismo na construção da história da Educação Matemática constituem o fulcro dessa proximidade” (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017, p. 66).

O estudo também aponta, segundo as autoras, que a História Oral se constitui como uma abordagem metodológica para as histórias de vida de professores. Nessa perspectiva, há um destaque para as pesquisas do Grupo História Oral e Educação (Ghoem) vinculadas ao uso de análise (narrativa) de narrativas na/para a História da Educação Matemática.

Outra influência apontada nos trabalhos identificados nessa modalidade é a presença de trabalhos orientados pela pesquisadora Terezinha Valim Oliver Gonçalves da Universidade Federal do Pará (UFPA). Este fato é apontado, pois a professora Terezinha realizou sua pesquisa de doutorado tendo como foco a pesquisa narrativa no final da década de 1990 e, desde então, vem desenvolvendo pesquisas e orientando trabalhos na área de Ciências e, por vezes, na formação de professores que ensinam Matemática (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017).

Sem dúvida, há muitos desafios para o campo das pesquisas sobre histórias de formação e de vida, independente das abordagens metodoló-

<sup>6</sup> Este *e-book* faz parte do Projeto: “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001 – 2012” (CNPq/Processo 486505/2013-8), coordenado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores que Ensinam Matemática (GEPFPM). Esse projeto teve por objetivo mapear, descrever e sistematizar as pesquisas brasileiras que têm como foco de estudo o professor que ensina Matemática (PEM), produzidas no período de 2001 a 2012, em Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* das áreas de Educação e Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

gicas utilizadas. São pesquisas que não apenas escutam os professores, mas também buscam por sentidos e significados das experiências vividas. [...] Esse respeito e essa honestidade de linguagem, presentes nos trabalhos aqui analisados, precisam continuar sendo a marca das pesquisas em Educação Matemática que tomam como objeto de análise as histórias de formação ou as histórias de professores. (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017, p. 67)

Um elemento significativo de propagação e interlocuções deste campo na Educação Matemática é também a participação do professor-pesquisador Elizeu Clementino de Souza, como um dos responsáveis por abrir espaço para a Educação Matemática no CIPA. Isso porque há um reconhecimento deste pesquisador, por parte dos educadores matemáticos, como um dos maiores estudiosos no campo das narrativas no Brasil. Um indício de tal reconhecimento foi o convite que Elizeu recebeu para participar da 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), em 2009, como pesquisador externo para discutir os textos no Grupo de Trabalho (GT19) de Educação Matemática, tendo como tema as narrativas. Vale ressaltar que o conjunto desses trabalhos apresentados no GT constituiu no que é considerado o primeiro dossiê brasileiro na interface *Narrativas e Educação Matemática*.

No texto introdutório desse dossiê, Souza (2010) apresenta, por meio de uma tabela, os autores, as instituições, os grupos de pesquisa, os métodos de investigação, instrumentos de coleta, os colaboradores da pesquisa e as formas de análise dos oito trabalhos. O autor ressalta a participação dos seguintes grupos de pesquisa que são interinstitucionais: o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM), Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM) e o Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, AutoBiografia, Representações e Subjetivi-

dade (GRIFARS), cujas sedes, respectivamente, estão na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Ao contemplar essa coletânea de trabalhos, Souza (2010) analisa e discute os três eixos centrais gerados: a pesquisa narrativa, narrativas autobiográficas e história oral e ressalta os modos próprios de trabalho no que se refere às pesquisas e às práticas de formação com História Oral e Educação Matemática:

O que há em comum entre estes textos? Primeiro, a identificação do modo como os pesquisadores propõem o trabalho de formação através das narrativas orais e das proposições de escritas de si como dimensão de formação inicial ou continuada. As especificidades nacionais possibilitam aos pesquisadores inventarem modos de trabalhos que guardam em si aproximações, vizinhanças e distâncias, o que não significa fragilidade teórica ou metodológica. Pelo contrário, explicitam perspectivas de verticalização do trabalho de pesquisa com as narrativas, a História Oral e as práticas de formação em Educação Matemática, resguardando o espaço-tempo acadêmico em que cada trabalho foi produzido. (SOUZA, 2010, p. 23)

No ano seguinte ao evento da Anped, Elizeu convidou alguns educadores matemáticos para apresentar seus trabalhos por meio de uma mesa redonda.<sup>7</sup> Este fato evidencia, assim, um reconhecimento de Elizeu Clementino de Souza à Educação Matemática como sendo uma das áreas que tem contribuído para a discussão e disseminação do movimento (auto) biográfico no Brasil.

Notamos assim, que é a partir de então, que se intensifica a propagação da pesquisa com as narrativas na área da Educação Matemática. Até o momento há quatro dossiês te-

7 NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; GARNICA, A. V. M. Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente (IV CIPA). 2010. (Mesa Redonda)

máticos na interface – Narrativas e Educação Matemática. O primeiro deles, advindo desse evento da Anped, foi publicado na revista Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2010, e organizado por Elizeu Clementino de Souza e Adair Mendes Nacarato. A segunda edição temática foi organizada por Cármen Lúcia Brancaglione Passos e divulgada no periódico *Interações* em 2011, da Revista da Escola Superior de Educação de Santarém, Portugal. Em 2013, outro dossiê, da Revista Educação da PUC/Campinas, foi organizado por Adair Nacarato e Cármen Passos, denominado “Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática”. A última edição temática (até o momento) “Narrativas na pesquisa em Educação Matemática” foi publicada pelo Boletim de Educação Matemática (BOLEMA), em 2014, tendo como editoras convidadas: Adair Nacarato, Cármen Passos e Heloisa da Silva.

Em Silva e Silva (2018), fazemos alguns apontamentos a partir dos textos introdutórios do primeiro e quarto dossiês (SOUZA, 2010; NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014). No primeiro caso, o autor trata de algumas aproximações e possíveis distanciamentos entre a pesquisa narrativa, as (auto)biografias, a história oral e as práticas de formação em Educação Matemática, no que se refere aos modos próprios de trabalho com as narrativas empreendidas pelos grupos de pesquisa em Educação Matemática e no âmbito da pós-graduação em Educação. Já no quarto dossiê, as autoras tratam, sobretudo, da *polissemia* envolvendo a palavra narrativa, que para elas se constitui de diversos modos:

[...] escrita do professor, narrativas (auto)biográficas, narrativas da experiência, histórias de vida, memoriais de formação, narrativas e/ou trajetórias de formação, narrativas de aulas, pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Em muitos casos, não se trata de termos correlatos, mas com múltiplos significados

e múltiplas formas de abordagem teórica e de análise. (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 702)

Percebemos ao longo dos nossos estudos que, por se tratar de uma tendência emergente (as narrativas) na Educação Matemática, alguns trabalhos nesse campo não fazem parte de mapeamentos realizados, como ressaltam (NACARATO et al, 2016) e (NACARATO; OLIVEIRA; FERNANDES, 2017). Tais pesquisas também apontam o aumento do número de pesquisas realizadas após o período de 2001-2012, em que grupos de pesquisa passam a tematizar, discutir e publicar trabalhos na interface – Narrativas e Educação Matemática.

Deste modo, podemos salientar que alguns espaços que não constam em mapeamentos anteriores é, por exemplo, o caso do grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM), criado em 2010, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, tendo como líder Adair Mendes Nacarato. Em uma recente publicação,<sup>8</sup> que trata de aspectos teóricos e metodológicos de pesquisas em Educação Matemática, o Grupo de Pesquisa HIFOPEM aborda sua trajetória ao longo dos anos e a constituição de um caminho teórico-metodológico de abordagem das narrativas. Participam deste grupo alunos de mestrado, doutorado, pós-doutorado e egressos do Programa que continuam no grupo. Deste modo, o grupo é criado para estudar e analisar pesquisas que têm como centro as narrativas, em suas diversas perspectivas:

Desde o início, temo-nos dedicado a estudar e analisar pesquisas que tomam como foco as narrativas, em suas múltiplas perspectivas: narrativas de práticas, narrativas de vida, narrativas de trajetórias e pesquisa narrativa. Os

8 In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM, 13).

estudos têm sido desenvolvidos com professores de diferentes níveis de ensino, bem como com estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior. A Educação Matemática tangencia ou perpassa a maioria das pesquisas. (GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM, 2018, p. 90)

Em seguida, os autores trazem discussões sobre os referenciais teóricos (inter)nacionais, as metodologias de produção e a análise dos dados nas pesquisas que permeiam os afazeres do grupo. Os autores remetem aos avanços do grupo, no que tange ao estudo das narrativas, prioritariamente com a entrevista narrativa, e os grupos de discussão-reflexão, e fazem uma ressalva sobre o compromisso ético nas pesquisas de seu grupo e, por último, falam dos limites desse campo de investigação ponderando que é preciso avançar nos processos analíticos e na produção de “textos menos híbridos – aqueles que combinam análise categorial com modo narrativo de análise – e assumindo, de fato, a análise narrativa, sem perder de vista o rigor e a consistência da investigação” (GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM, 2018, p. 108).

Coordenado também por Adair, o Grupo Colaborativo em Matemática (Grucomat<sup>9</sup>) foi criado no início dos anos 2000 e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco, campus Itatiba/SP. Desde então, vem corroborando para o desenvolvimento e fortalecimento das narrativas na Educação Matemática, com a publicação de livros, artigos e capítulos nesta seara.

9 O grupo tem como objetivos: 1) construir um referencial teórico-metodológico sobre os processos formativos dos professores que ensinam matemática, principalmente quando esses participam de grupos de trabalho de dimensão colaborativa ou de comunidades de investigação; e 2) produzir colaborativamente um repertório de tarefas e investigações em sala de aula de matemática, visando à construção de uma cultura de aula de matemática problematizadora. Vale ressaltar que o grupo já desenvolveu três projetos aprovados pelo Universal/CNPq, com temas centrados em: geometria, estocástica e raciocínio algébrico. Fonte: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/204580>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

Quem participa deste espaço são professores do ensino básico da região de Campinas/SP, alunos de pós-graduação e professores que atuam na Universidade São Francisco, e dentre outros afazeres, os participantes discutem e escrevem sobre suas práticas no que se refere ao ensino e aprendizagem de Matemática.

Outro grupo de pesquisa na Educação Matemática, que passou a desenvolver pesquisas na interface “Narrativas e Educação Matemática”, é o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GEM), cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq em 2004. Este grupo é coordenado por Cármen Lúcia Brancaglioni Passos e sua sede fica junto a Universidade de Federal de São Carlos (UFSCar). Passos et al (2018) tecem considerações sobre os temas de interesse do grupo desde sua criação até chegarem às escritas narrativas, fortalecidas pelos estudos (auto)biográficos e pesquisas no campo da formação de professores que ensinam matemática. Na sequência do trabalho, os autores apresentam a ampliação do foco de investigação, quando as narrativas de formação passaram a dar lugar a outros estudos e debates no GEM e reverberaram em pesquisas que utilizavam narrativas para a produção de dados. Assim, as pesquisas do GEM passaram a incorporar metodologias da pesquisa narrativa nos seus estudos e investigações:

São assim trazidos para o GEM, além dos textos de Bruner, outros autores como Galvão (1998, 2005); Conelly e Clandinin (1990); Josso (2002) sobre pesquisa narrativa. Desde então, o grupo tem estudado e se apoiado, metodologicamente, nas narrativas como modo de produção de dados, como ferramenta de formação de professores e, mais recentemente, como um método de produção de pesquisa. Assim, os dados de dissertações de mestrado e doutorado mais recentes, desenvolvidas no GEM, têm optado pela natureza narrativa da pesquisa, em que o professor participante é convidado a narrar experiências vividas, sentimentos, visões, concepções, em que refletem sobre si, projetam

expectativas, revivem a formação e a própria atuação enquanto professor que ensina matemática. (PASSOS et al, 2018, p. 220)

Ressaltamos, também, o grupo de pesquisa GEPFPM,<sup>10</sup> coordenado por Dario Fiorentini já apontado anteriormente por Souza (2010), que trabalha especificamente com temas voltados para a formação de professores que ensinam Matemática.

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM) foi criado, em 1999, por iniciativa de mestrandos e doutorandos da Área de Educação Matemática da FE/Unicamp, motivados pela necessidade de realizarem estudos, tendo em vista o desenvolvimento de pesquisas sobre formação e desenvolvimento profissional de professores de matemática. Este grupo passou, depois, a ser institucionalizado como subgrupo do Grupo de Pesquisa sobre Prática Pedagógica em Matemática (PRAPEM) da FE/UNICAMP, tendo como coordenador geral o professor Dario Fiorentini (FE/Unicamp). Mais tarde, entretanto, à medida que seus participantes concluíram o doutorado e passaram a atuar como docentes em instituições próximas à Campinas, o grupo tornou-se um grupo de pesquisa independente e interinstitucional. (GRUPO GEPFPM, 2018, p. 235)

Além do PRAPEM e do GEPFPM, Dario também coordena o Grupo de Sábado (GdS) (que mesmo não sendo cadastrado via Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq), surge em 1999 e, desde então, o grupo vem tematizando as narrativas na formação de professores que ensinam Matemática. O GdS congrega professores de Matemática do Ensino Fundamental e Médio e alguns alunos de mestrado e doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp. O grupo se reúne aos sábados de manhã, para estudar, compartilhar, discutir e escrever sobre a prática pedagógica em Matemática. A produção do

<sup>10</sup> Os autores salientam que “este é o nome original e oficial do grupo, como consta cadastrado no CNPq, mas estamos em processo de alteração para: “Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática”, mantendo a sigla original GEPFPM”. (GEPFPM, 2018, p. 234)

grupo está divulgada por meio de artigos científicos, teses, dissertações e livros, onde algumas dessas publicações são as narrativas dos professores participantes desse grupo. Dario Fiorentini esporadicamente orienta trabalhos com o viés narrativo em seus grupos de pesquisa (FIORENTINI; MEGID, 2010; CRISTOVÃO; FIORENTINI, s.d.; FREITAS; FIORENTINI, 2008) e recentemente vem desenvolvendo estudos com análises narrativas (CRECCI; FIORENTINI, 2014; LOSANO; FIORENTINI; VILLARREAL, 2017; LOSANO; FIORENTINI, 2018).

Outro espaço que desenvolve pesquisas tendo as narrativas como matéria-prima para os trabalhos é o Ghoem, coordenado por Antonio Vicente Marafioti Garnica e já apontado nos trabalhos de Souza (2010) e Nacarato, Oliveira e Fernandes (2017). Como afirmamos, esse grupo vem mobilizando as narrativas por meio da História Oral em suas pesquisas há duas décadas, mas sua criação oficial junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq foi no ano de 2002. Tal grupo tem como principal interesse a produção de fontes históricas, a partir de entrevistas, sob a abordagem da História Oral e a tessitura de compreensões sobre as culturas de matemática e educação matemática brasileiras, em especial, sobre a formação de professores de Matemática, principalmente sob um viés histórico. Já tecemos algumas considerações sobre este grupo, ao longo do texto, mas reservamos o item que se segue para pontuarmos as principais motivações e fundamentações desse grupo, bem como o movimento de tematização das narrativas em seu interior.

## Os primeiros movimentos da História Oral na Educação Matemática e as narrativas no Ghoem

Desde 1999, Garnica vem discutindo e orientando pesquisas que têm como foco a História

Oral como metodologia de pesquisa. Segundo ele:

É a partir de narrativas que criamos nossos discursos (nossas narrativas) sobre a formação e a atuação de professores de Matemática. As narrativas não são meramente manifestação de práticas ou vetores para que uma história possa ser comunicada, mas inventoras de práticas: as narrativas criam realidade enquanto comunicam. Apostar na metodologia da História Oral é um modo de efetivar essas disposições, já que, segundo essa abordagem, as narrativas orais, registradas em momentos de entrevista, são as matérias-primas por excelência de todo um processo hermenêutico que entretanto, não dispensa narrativas outras, como, por exemplo, as escritas. (GARNICA, 2014, p. 58)

Quanto às motivações do movimento de entrada da História Oral na Educação Matemática, num primeiro inventário dos trabalhos em História Oral desenvolvidos na área, Garnica (2006) fez sugestões sobre o papel que a interface História Oral e Educação Matemática poderia desempenhar nas discussões envolvendo a formação de professores de Matemática:

Concepções e práticas, sabemos, são termos visceralmente interligados: há uma retro-alimentação entre práticas e concepções. Concepções alimentam-se das práticas e nessas práticas são explicitadas e rearticuladas, gerando/reforçando concepções. O estudo das práticas de atuação e de formação de professores, portanto, parece ser ingrediente fundamental a ser discutido em um espaço cujo objetivo precípua é a formação de professores que transitará por práticas/concepções muitas delas já estabelecidas e, portanto, confortáveis, exigindo reavaliação. O estudo das práticas, portanto, será tão mais eficiente quando feito a partir de sujeitos concretos, próximos, sejam eles atores do processo escolar (professores, alunos, administradores, pais, mães, vizinhos, amigos), sejam eles atores excluídos desse processo. Entender os mecanismos de inclusão e exclusão do sistema escolar; atentar para momentos de formação que ocorrem fora da escola; conhecer as for-

mas de gerenciamento e avaliação (passadas e presentes) dos chamados 'sistemas de ensino'; re-constituir abordagens didáticas para auscultar seus fundantes pedagógicos; compreender como, historicamente, foram se desenvolvendo os processos de formação de professores (e alunos), conhecer – a partir de concepções passadas e presentes – a constituição da Educação Matemática (que como região de inquérito preenche o próprio espaço da formação de professores) etc, devem, nesse contexto, ser focos prioritários. A História Oral como metodologia de pesquisa qualitativa pode, nesse aspecto, desempenhar papel fundamental por focar sujeitos concretos e próximos ao contexto dos estudantes (o que permite ao estudante perceber que as práticas tratadas não estão no âmbito de uma abstração que lhe é distante e alheia). Concebendo como elementos de abstração as teorias pedagógicas, os métodos didáticos, os aspectos filosóficos, políticos e axiológicos da Educação e da Educação Matemática, as atividades em História Oral e Educação Matemática poderão articular, por exemplo, as disciplinas classicamente conhecidas como 'disciplinas pedagógicas' às situações concretas, visando a buscar, ao longo da formação inicial, a tão decantada articulação teoria-prática. Além disso, a História Oral permite uma reconfiguração da concepção clássica de História (incluindo nisso, a desestabilização da História como 'estudo do passado' e instrumento de heroificação). Nessas 'atividades', entretanto, deve-se tratar não só de um conjunto de procedimentos, mas de seus fundamentos e das compreensões por eles (procedimentos e fundamentação) possibilitadas, situando o estudante num panorama do qual ele é a realização presente, motivando a compreensão dos fios a partir dos quais são tecidas suas práticas/concepções acerca do que é ser professor, de quais concepções e práticas a formação tem se nutrido e de como, quando necessário, implementar formas alternativas de ação. (GARNICA, 2006, p. 158-159)

É importante frisarmos que, além do papel utilitário dessas pesquisas em processos voltados à formação de professores (de Matemática), destacado pelo autor nesse trecho, ele também se refere a um aspecto mais abran-

gente e, diríamos, importante nessa iniciativa, que é a circulação dessas várias narrativas na discussão e compreensão dos aspectos que envolvem a profissão do professor (de Matemática) e de como essa medida permite, por sua vez, um posicionamento dos futuros profissionais como atores sociais envolvidos nesse processo histórico.

A História Oral na Educação Matemática surge, assim, a partir de um movimento de educadores matemáticos que não apenas se identificam como tal, mas cujos questionamentos e interesses os colocam nesse lugar, o de educadores matemáticos e não propriamente de historiadores (da educação). O interesse pelo viés histórico surge mediante uma busca por compreensões de aspectos da educação matemática brasileira, escolar ou não, seus percalços, visando processos voltados à formação de professores de Matemática, ou seja, a contribuição dessas compreensões para esses processos. Já o interesse pela metodologia da História Oral, que por sua vez determina o teor e a política por detrás da produção historiográfica, parece ter surgido por uma vontade e sensibilidade de trazer à cena um conhecimento produzido a partir de testemunhos e experiências pessoais ou atores sociais envolvidos com a educação (matemática) – sobretudo professores –, seus regimes de verdade, as diferentes perspectivas e aspectos que os envolvem, a possibilidade de entender centros e margens, as condições variadas em que se deram/dão suas vidas, suas (trans)formações e suas performances e relações com a matemática e a educação matemática nas diversas regiões do país, de como seguiam/seguem ou subvertiam/subvertem as legislações, os sentidos que deram/dão a esses aspectos, dentre outras disposições vigentes (GARNICA, 2013).

Vemos assim, que existe uma política (de narratividade) a embasar as pesquisas desse grupo, cuja motivação se inicia em uma con-

traposição ao silenciamento de pessoas ditas “comuns” que, de um modo geral, tem operado por vias da historiografia e da Ciência no Brasil como um projeto político a ser desafiado e termina em uma divulgação dessas narrativas como se por meio de megafones, com a intenção precípua, de quem sabe, fazer ecoar essas histórias em ações futuras, em algum lugar (SOUZA, 2018).

A narrativa tem sido um modo de contar uma história frente a alguém, e assim, ela pode se dar a partir do oral, do escrito, de imagens, de contos, de músicas, entre outras formas de fazeres, como maneiras de nos constituirmos/estarmos/sermos no mundo (GARNICA; SOUZA, 2012). Esse narrar-se frente a alguém é o que constitui o sujeito como ser histórico e cognitivo na direção desse alguém. Sobre esse processo, Albuquerque Jr (2011, p. 254) explica:

[...] o homem que se conta não é o mesmo homem que vive, mesmo quando narra sua própria vida. Quando faz memória ou autobiografia, o sujeito narrador não coincide com o sujeito narrado, o sujeito da narrativa não é o mesmo personagem contado. Porque o sujeito da narrativa é um sujeito em estado de vida, em carne e osso, é um sujeito em que corre sangue nas veias. Já o sujeito narrado é um sujeito em estado de palavra, é feito de papel, é um sujeito em que corre tinta nas veias. O historiador que pretende estar falando do sujeito de carne e osso, falará na verdade do sujeito de papel e tinta que chega até ele mediante suas distintas formas de representação, embora estas formas de representação permitam a ele, pelo menos, garantir que o seu personagem realmente fez parte do passado. O historiador dará a ele uma nova vida, de tinta e papel, embora faça parte do pacto de leitura entre o leitor e o autor do texto historiográfico acreditar que ali se fala do sujeito de carne e osso que um dia viveu no passado.

E Bruner (2014, p. 96):

[...] é através da narrativa que nós criamos e recriamos a individualidade; que o eu é produto

de nosso contar, e não uma essência a ser perscrutada nos recônditos da subjetividade. Nos dias de hoje existem evidências de que, se nos faltar a capacidade de fabricar histórias sobre nós mesmos, não existirá uma coisa como a individualidade.

É também por uma postura de pesquisa e história, que nega a existência de uma verdade única e essencial e a neutralidade de quem produz e relata uma pesquisa/uma história, que as compreensões tecidas a partir das pesquisas realizadas no Ghoem têm se dado por meio das narrativas ou análises narrativas de narrativas (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Esta postura visa a construção de uma história em que estão articuladas as histórias constituídas com os entrevistados durante a pesquisa, bem como as indicações de fontes outras, com o objetivo de compreender singularidades e a possibilidade de coexistência de diferentes perspectivas.

Como dissemos anteriormente, essa perspectiva analítica ou essa forma de tecer as compreensões sob um viés histórico, tem se mostrado potente no sentido de amalgamar forma e conteúdo, evidenciando a singularidade do próprio pesquisador ao propor, desenvolver e comunicar sua pesquisa, bem como a ocorrência simultânea de múltiplas histórias, de diferentes sensibilidades de mundo. Uma pesquisa que, ao mesmo tempo em que demonstra imparcialidade por evidenciar as diferentes versões históricas, apresenta também uma parcialidade ao expor sua própria versão histórica, está promovendo a diferença, evidenciando a diversidade e, diante disso, constituiu-se, de tal forma, engajada politicamente em ações não colonizadoras, ao não impor uma história como única. Por essas razões, em pesquisas nessas perspectivas há a mobilização do plural: matemáticas, histórias, matemáticas modernas, Pibids,<sup>11</sup> entre outros.

11 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de

## Apontamentos gerais sobre os movimentos das narrativas na Educação Matemática

Por meio dos movimentos apresentados, percebemos que o crescente número de abordagens sobre as narrativas na Educação Matemática e, mais especificamente, na formação de professores que ensinam Matemática indica um avanço de perspectivas sendo estudadas nesse campo. Os grupos de pesquisa, as associações, os congressos e os trabalhos científicos desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação na área da Educação Matemática são espaços significativos que corroboram a produção, a disseminação e o fortalecimento das narrativas na Educação Matemática.

Observamos a complexidade e a heterogeneidade de temáticas na constituição do campo (auto)biográfico, segundo nossos entendimentos iniciais feitos por meio de leituras sobre a área. Para Souza (2010, p. 23):

[...] a diversificação terminológica apresentadas nos textos destacam modos de trabalhos centrados na oralidade e na escrita em uma perspectiva colaborativa através da análise teórico

---

Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições de educação superior (IES) em parceria com as redes de ensino. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 31 mar. 2019. O primeiro edital desse Programa foi lançado em 12 de dezembro de 2007, por iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Mais informações podem ser encontradas nos seguintes trabalhos desenvolvidos no Ghoem: ver Zaquieu (2014). E também em duas teses (ZAQUEU-XAVIER e TIZZO) que foram publicadas em 2019 e que discutem as narrativas no Pibid. Esses trabalhos foram orientados pela professora Heloisa da Silva e os dois últimos fazem parte do Projeto “Mobilizações de Narrativas na/para a formação inicial de professores de Matemática” em desenvolvimento, coordenado por ela junto ao CNPq.

-prática dos processos constitutivos da identidade docente e dos saberes de professores de matemática.

Neste sentido, Nacarato et al (2014) também apontam a mesma dispersão terminológica encontrada nos dossiês anteriores (2010, 2011 e 2014), onde estavam presentes as “histórias de vida, história oral, narrativas de aula, escritas de si, memoriais de formação, diários de formação, dentre outros. Entendemos ser essa a riqueza de nossa área ao possibilitar olhares para os contextos de sala de aula e de formação docente sob múltiplas perspectivas” (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014, p. 704-705).

Para além da diversidade de temas apontados no que tange às narrativas sobre a formação de professores que ensinam Matemática, viemos pontuar o lugar da História Oral que desenvolve estudos e trabalhos na Educação Matemática, uma vez que a História Oral com seus aportes teórico-metodológicos corrobora a disseminação e o fortalecimento do movimento das narrativas na Educação Matemática.

## Referências

- ABRAHAM, Ada. **L'enseignant est une personne**. Paris: ESF. 1984.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Em estado de palavra: quando a história não consegue que se meta fora a literatura. In: Flores, M. B. R.; Piazza, M. F. F. (Orgs.). **História e arte: movimentos artísticos e correntes intelectuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 249-261.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 45-56, ago./dez. 2009.
- BARTHES, Roland et al. **Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto. Introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BOLÍVAR, Antonio.; DOMINGO, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madri: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: Direito, Literatura, Vida**. Tradução de Fernando Cássio. São Paulo: Letra e Voz, 2014. (Coleção Ideias).
- CRECCI, Vanessa Moreira. FIORENTINI, Dario. Um professor escolar em uma comunidade investigativa – análise narrativa de seu desenvolvimento profissional. **Linha Mestra** (Associação de Leitura do Brasil), v. 24, p. 3305-3310, 2014.
- CRISTOVÃO, Eliane Matesco; FIORENTINI, Dario. **Histórias e investigações de/em aulas de Matemática**. Campinas, SP: Editora Alínea, s.d.
- FREITAS, Maria Teresa Menezes; FIORENTINI, Dario. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 138-149, 2008.
- FIORENTINI, Dario; MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. Autobiografias e narrativas de aprendizagem. In: KLEINE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I**. v. 2. Campinas, SP: FE/Unicamp, 2010. p. 121-128.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. História Oral e Educação Matemática – um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 137-160, 2006.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias contemporâneas: mapa e mapeamento como metáforas para a pesquisa sobre a formação de professores de Matemática. **Alexandria**, v. 6, n. 1, p. 35-60, 2013.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de Matemática. In: GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de Matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014. p. 39-66.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia

Aparecida de. **Elementos de história da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GRUPO DE PESQUISA HIFOPEM. As narrativas como metodologia e fonte de dados na pesquisa em Educação Matemática. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM, 13).

GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA – GEPFPM. Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática e as Revisões Sistemáticas. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (Org.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM, 13).

LOSANO, Ana Letícia; FIORENTINI, Dario. Análise das ênfases formativas de mestrados profissionais destinados a professores de matemática. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, p. 278-307, 2018.

LOSANO, Ana Leticia; FIORENTINI, Dario; VILLARREAL, Mónica Ester. The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. **Journal of Mathematics Teacher Education**, v. 21, p. 287-315, 2017.

NACARATO, Adair Mendes; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de; FERNANDES, Dea Nunes. Histórias da formação e de professores que ensinam Matemática: possíveis aproximações teórico-metodológicas. **ZETETIKÉ**, v. 25, p. 46-74, 2017.

NACARATO, Adair Mendes et al. Tendências das pesquisas brasileiras que têm o professor que ensina matemática como campo de estudo: uma síntese dos mapeamentos regionais. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001-2012**. Campinas, SP: FE/Unicamp. 2016. p. 319-337.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teó-

rico e metodológico. **Boletim de Educação Matemática (Bolema)**, n. 49, p. 701-716, 2014.

NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **Narrativas (auto)biográficas: artes de conhecer como professores de matemática se constituem profissionalmente (IV CIPA)**. 2010. (Mesa Redonda).

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. [Coleção Pesquisa (auto)biográfica em Educação. Clássicos das Histórias de Vida].

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30 (Coleção Ciências da Educação).

OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 90-112. (Coleção SBEM, 13).

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de.; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2016.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni et al. Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática – GEM: das narrativas de formação à pesquisa narrativa. In: OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de.; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. (Orgs.). **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em Educação Matemática**. Brasília, DF: SBEM, 2018. v. 1, p. 210-233. (Coleção SBEM, 13).

ROLKOUSKI, Emerson. **Vida de professores de matemática – (im)possibilidades de leitura**. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas,

Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, Heloisa da. **Centro de educação matemática (CEM):** fragmentos de identidade. 2006. 448 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

SILVA, Marinéia dos Santos; SILVA, Heloisa da. Alguns Movimentos (de entrada e circulação) das narrativas na Educação Matemática. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8., São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). (no prelo).

SOUZA, Luzia Aparecida de. A formação de professores que ensinam matemática – história e perspectivas atuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: formação de professores, história, cultura e política, 4., 2018, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), 2018. Mesa Redonda.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa, (auto)biografias e história oral: ensino, pesquisa e formação em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 13-27, jul./dez. 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no

campo da pesquisa (auto)biográfica. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 01-17, jan./abr. 2010.

TIZZO, Vinícius Sanches. **Mobilizações de narrativas na (e para a) formação de professores:** potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. 2019. 488 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

VIANNA, Carlos Roberto. **Vidas e circunstâncias na Educação Matemática.** 2000. 572 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ZAQUEU, Ana Cláudia Molina. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid):** perspectivas de ex-bolsistas. 2014. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

ZAQUEU-XAVIER, Ana Cláudia Molina. **Narrativas na formação de professores:** possibilidades junto ao Pibid da UFSCar. 2019. 297 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

Recebido em: 31.01.2019

Aprovado em: 02.04.2019

**Heloisa da Silva** é Doutora em Educação Matemática pela UNESP – Campus de Rio Claro. Professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Matemática do Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE)/UNESP – Campus de Rio Claro. GHOEM - Grupo História Oral e Educação Matemática. Apoio CNPq. e-mail: [heloisas@rc.unesp.br](mailto:heloisas@rc.unesp.br)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Rio Claro  
Avenida 24A, 1515, Bela Vista, Rio Claro/SP, CEP 13.506-900. Tel: (19) 3526-9419

**Marinéia Dos Santos Silva** é Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, IGCE/UNESP – Campus de Rio Claro. Mestre em Educação Matemática pela mesma instituição. Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Apoio Capes. e-mail: [marineia.ss@hotmail.com](mailto:marineia.ss@hotmail.com)

Rua: Vinhedo, 277 – Residencial Bom Paraíso IV, apto. 21 – Parque Universitário.  
CEP: 13.467-692, Americana/SP. Tel: (17) 99785-7001

# A PESQUISA NARRATIVA NA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO FORMADOR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

■ FLÁVIA CRISTINA FIGUEIREDO COURA

Universidade Federal de São João del Rei

## RESUMO

Neste artigo, o objetivo é apresentar e analisar a narrativa de experiências de desenvolvimento profissional de uma formadora de professores de Matemática. O conceito de desenvolvimento profissional utilizado é apresentado, inclusive quando o docente em questão é o formador de professores. A pesquisa narrativa foi o caminho metodológico utilizado para produzir os textos de campo e para transformá-los em texto de pesquisa, por meio da análise narrativa. A interpretação da história de vida da formadora possibilitou identificar experiências que influenciaram seu desenvolvimento profissional, que representam vias de transformação pessoal, contribuindo para a constituição de uma profissionalidade. Nesse percurso, a pesquisa narrativa, por ter permitido representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal não contempla, tornou possível atingir o caráter subjetivo do desenvolvimento profissional e o processo por meio do qual a pessoa se desenvolve.

**Palavras-chave:** Pesquisa narrativa. Desenvolvimento profissional. Formador de professores de matemática.

## ABSTRACT

### THE NARRATIVE INQUIRY TO ANALYZE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF MATHEMATICS TEACHER EDUCATOR

This article aims to present and analyze the narrative of the professional development experiences of a Mathematics teacher educator. The concept of professional development used is presented, taking into consideration that the teacher in question is a teacher educator. Narrative inquiry was the methodological framework used to produce the field texts and to transform them in research texts, through narrative analysis. Interpreting the educator's life history has allowed for the identification of experiences which influenced her professional development, which represent personal transformation possibilities, thus contributing to the construction of a professionalism. Therefore, by enabling the representation of a set of facets of the experience

which traditional inquiry does not encompass, narrative inquiry made it possible to reach the subjective aspect of professional development and the process through which people develop themselves.

**Keywords:** Narrative inquiry. Professional development. Mathematics teacher educators.

## RESUMEN LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA PARA ANALIZAR DESARROLLO PROFESIONAL DEL FORMADOR DE PROFESORES DE MATEMÁTICA

En este artículo, el objetivo es presentar y analizar la narrativa de experiencias de desarrollo profesional de una formadora de profesores de Matemáticas. El concepto de desarrollo profesional utilizado es presentado, incluso cuando el docente en cuestión es el formador de profesores. La Investigación Narrativa fue el camino metodológico utilizado para producir los textos de campo y para transformarlos en texto de investigación, por medio del análisis narrativo. La interpretación de la historia de vida de la formadora posibilitó identificar experiencias que influenciaron su desarrollo profesional, que representan vías de transformación personal, contribuyendo a la constitución de una profesionalidad. En este recorrido, la investigación narrativa, por haber permitido representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal no contempla, hizo posible alcanzar el carácter subjetivo del desarrollo profesional y el proceso por medio del cual la persona se desarrolla.

**Palabras clave:** Investigación Narrativa. Desarrollo profesional. Formador de profesores de Matemáticas.

### Introdução

No Brasil, o termo “formador de professores de Matemática” usualmente faz referência ao docente do Ensino Superior que atua na formação de professores de Matemática. Embora seja uma figura importante na formação docente, na medida em que, durante suas aulas, realiza um trabalho muito parecido com o que o licenciando presenciou quando aluno da Escola Básica e com o que pode realizar, se for lecionar,<sup>1</sup> há uma lacuna nos resultados de pesquisa quanto aos seus processos forma-

ção,<sup>2</sup> inclusive quando se trata do formador de professores de Matemática (COURA; PASSOS, 2017; FIORENTINI, 2004). Diante da importância e da necessidade de estudos que focalizem o formador de professores,<sup>3</sup> em Coura (2018), voltamos<sup>4</sup> o olhar para o desenvolvimento

1 ANDRÉ et al, 2012; COURA, 2013; HOBOLD; MENSLIN, 2012; MARCELO GARCÍA, 1999b; PASSOS; SILVA; FERREIRA, 2013; VAILLANT, 2003.

2 ANDRÉ et al, 2010; FIORENTINI et al, 2002; KELCHTERMANS; SMITH; VANDERLINDE, 2017; MARCELO GARCÍA, 1999a; MIZUKAMI, 2010; VAILLANT, 2003; VANASSCHE; KELCHTERMANS, 2014.

3 ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003; SANTOS, 2005; ZEICHNER, 2005.

4 Neste texto, em muitos momentos, deixo minha individualidade, para assumir, com minha orientadora de doutorado, com os pesquisadores com quem dialogo e com os formadores entrevistados, o relato na primeira pessoa do plural.

profissional de formadores<sup>5</sup> de professores de Matemática que foram caracterizados como investigadores da docência.

Nessa pesquisa, em que interpretamos experiências de desenvolvimento profissional<sup>6</sup> dessas formadoras, a narrativa foi a via utilizada para ter acesso ao que cada uma dessas seis docentes pensa, vive e pensa sobre o que viveu. A pesquisa narrativa, nos termos defendidos por Clandinin e Connelly (2011), foi se constituindo como um caminho a fim de recontar essas histórias, para que, além de compreensão, permitam desenvolvimento e mudança, para que nos afetem de um modo existencial (CONTRERAS DOMINGO, 2016).

Neste artigo, analisamos a narrativa de experiências de desenvolvimento profissional de uma formadora de professores de Matemática. Para isso, inicialmente, apresentamos o conceito de desenvolvimento profissional que utilizamos e como o entendemos quando o docente em questão é o formador de professores. Descrevemos a pesquisa narrativa como caminho metodológico e o processo de análise narrativa utilizado. Em seguida, narramos as experiências de desenvolvimento profissional dessa formadora de professores de Matemática. Ao final, tecemos considerações sobre as experiências de desenvolvimento profissional que a narrativa apresentada nos dá a ver e sobre as singularidades e potencialidades da pesquisa narrativa para investigações sobre o desenvolvimento profissional.

5 Como a questão do gênero das participantes não foi considerada, embora todas sejam formadoras de professores, mantivemos a palavra formadores no título e no objetivo, para fazer referência a um grupo de profissionais que inclui formadores dos gêneros feminino e masculino.

6 As experiências de desenvolvimento profissional representam vias de transformação pessoal (LARROSA BONDÍA, 2002), que se caracterizam pela continuidade – toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem – e pela interação, quando as condições objetivas estão em equilíbrio com o que ocorre dentro de quem passa pela experiência (DEWEY, 1971).

## O desenvolvimento profissional do formador de professores

Tomando como pressuposto que os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor, são lentos e contínuos, iniciando-se antes do ingresso na formação inicial e prolongando-se por toda a vida (MIZUKAMI, 2006), é razoável considerar que o trabalho que o formador exerce na licenciatura, além de ensinar Cálculo, Álgebra ou Didática, revela um modo de ser professor (FIORENTINI, 2004; FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013). Por outro lado, o próprio formador é um professor que também se forma no exercício da profissão, pois precisa mobilizar seus conhecimentos para empreender práticas que atendam as demandas do seu âmbito de atuação profissional (COSTA; PASSOS, 2009; DAL-FORNO; REALI, 2009). O contexto de trabalho configura-se como um fator que influencia sua prática, seus saberes, sua formação e a de seus alunos (ANDRÉ et al, 2010; PASSOS, 2007). Desse modo, o formador mantém uma relação dupla com a formação de professores, como agente de sua própria formação e de seus alunos, futuros professores de Matemática.

Perante a importância da atuação profissional para a formação do formador de professores de Matemática, relacionamos os conceitos de desenvolvimento profissional (GUIMARÃES, 2005; MARCELO GARCÍA, 1999b; MINGORANCE DÍAZ, 2001; e PASSOS et al, 2006) e de conhecimento da prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999), o que nos levou a assumir que, para além do processo de produção e de racionalização de conhecimentos e habilidades necessários a um exercício profissional com autonomia, para decidir e controlar os processos sob sua responsabilidade, ou seja, para além da constituição de uma profissionalidade, o desenvolvimento profissional é contínuo, singular, multidimensional e contextual (espaço e tempo), envolvendo transformações

na pessoa que o professor é e depende da investigação da prática que ele realiza. É a esse processo que nos referimos quando recorremos, neste texto, ao termo “desenvolvimento profissional”.

Voltando o olhar para estudos que interpe- lam o desenvolvimento profissional do formador de professores, encontramos perspectivas para entender o formador como pesquisador (COCHRAN-SMITH, 2005), a identidade profissional de formador-investigador (FIORENTINI, 2004), a postura que Zeichner (2005) defende para a constituição de uma expertise do formador de professores e a via para uma profissionalidade, indicada nos estudos que compõem a obra de Altet, Paquay e Perrenoud (2003). Esses pesquisadores, embora sem usar explicitamente essas palavras, também defendem a investigação da prática como um componente essencial ao desenvolvimento profissional do formador de professores.

Consideramos que o formador de professores de Matemática se desenvolve profissionalmente por meio de um processo contínuo, multidimensional, autônomo e singular, desenvolvido em contextos e momentos diversificados, que depende da relação que ele estabelece entre investigação e docência e implica uma transformação pessoal.

## A pesquisa narrativa como caminho para compreender o desenvolvimento profissional

Considerar o desenvolvimento profissional do formador tal como enunciamos, trouxe a necessidade de novos encaminhamentos para a investigação, tal como alerta Guimarães (2005). Assumir a intencionalidade e a importância da agência do formador, tomá-lo como sujeito do desenvolvimento, demanda concentrar nele o foco da pesquisa. Com isso, para compreender seu processo de desenvolvimento, é preciso

integrar a sua biografia à investigação. Outra consequência de reconhecer a importância da trajetória pessoal de vida e de formação do formador, em seu desenvolvimento, é a necessidade de abordar esse processo diacronicamente, levando em consideração a história da pessoa que se desenvolve, as relações que estabelece com o que viveu, o hoje e suas expectativas futuras. Essa visão reforça o caráter de continuidade do desenvolvimento profissional e impõe que a investigação considere o tempo como um eixo sobre o qual esse desenvolvimento acontece, que abrange a sucessão dos acontecimentos da sua vida, a sua história.

Além do tempo ao longo de sua trajetória, o tempo em que o formador se encontra em determinado lugar, de vida, de trabalho, compõe o contexto no qual ele se desenvolve. Tomar o contexto como um fator que pode determinar o desenvolvimento cognitivo e, desse modo, o desenvolvimento profissional (GUIMARÃES, 2005), implica considerar que o contexto no qual o formador se insere não é somente o local onde ele vive e trabalha, mas é o local onde vive, o local onde trabalha, ao longo de um determinado período de tempo. É preciso considerar que o desenvolvimento profissional é situado em um contexto que tem duas dimensões: espacial e temporal.

Em suma, para buscar uma compreensão a respeito do desenvolvimento profissional, é necessário ter em conta que se trata de “um processo que decorre ao longo de toda a carreira do professor e no qual, através das suas experiências, refletindo e interagindo com o mundo, o professor, permanecendo ele próprio, forma-se e transforma-se, globalmente” (GUIMARÃES, 2005, p. 153).

Em razão disso, a narrativa se constituiu como caminho para elaborar, expressar e compreender as experiências de desenvolvimento profissional de formadores de professores de Matemática, pois, assim como defendem Clan-

dinin e Connelly (2011), com os pressupostos do pensamento narrativo, podemos localizar os acontecimentos, as experiências no tempo, não como algo que aconteceu naquele momento, mas como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Conseguimos considerar também que as pessoas, em qualquer ponto do tempo, estão em processo de mudança pessoal e que o contexto está sempre presente, sendo necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa.

Procuramos narrar as experiências de desenvolvimento profissional das formadoras no espaço tridimensional da pesquisa narrativa e também, como defendem Clandinin e Connelly (2011), compreendê-las, abordando a temporalidade dos acontecimentos, suas condições pessoais e sociais e o contexto (tempo e espaço) em que ocorreram. Foram realizadas entrevistas dialógicas em profundidade com caráter biográfico-narrativo (DOMINGO SEGOVIA, 2014) com as seis participantes da pesquisa de doutorado (COURA, 2018), formadoras de professores de Matemática, que trabalham em seis instituições de ensino superior situadas em quatro estados brasileiros (Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná e São Paulo). A intenção foi conhecer a trajetória das formadoras a partir do ponto vista de cada uma: o interesse estava em ouvir a história de vida e de formação, contada por quem a viveu.

Seguindo os pressupostos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2011), a partir das entrevistas com as formadoras, foram produzidos três textos de campo<sup>7</sup> – o mapeamento

da trajetória de cada formadora, a transcrição da entrevista e as notas de campo – que, sob minha<sup>8</sup> interpretação,<sup>9</sup> resultaram nos textos de pesquisa, ou seja, nas narrativas de experiências de desenvolvimento profissional das participantes. É esse processo analítico-interpretativo que descreveremos a seguir.

## O processo de análise narrativa

Clandinin e Connelly (2011, p. 176) afirmam que a transição dos textos de campo para os textos de pesquisa é um movimento vivenciado pelo pesquisador narrativo pois, para esses autores, “os textos de campo precisam ser reconstruídos para se tornarem textos de pesquisa”. É nesse sentido que usamos o termo “transição”, para fazer referência ao processo analítico-interpretativo de questionamento repetitivo a respeito do sentido e da relevância social dos textos de campo para tematizá-los narrativamente.

Além de texto de pesquisa, a narrativa constituiu-se como método para gerar conhecimento sobre as experiências das formadoras. Nas seis narrativas apresentadas em Coura (2018), buscando um conhecimento narrativo (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) das experiências de desenvolvimento profissional das participantes, centramos foco mais nas intenções que identificamos e em seus significados do que nos acontecimentos ou fatos objetivamente descritos; procuramos mais pela coerência do que pela lógica, pela compreensão no lugar da previsão e do controle.

7 Assim como Clandinin e Connelly (2011, p. 133), usamos o termo “textos de campo” para designar os tipos de registro normalmente chamados de “dados”, que esses autores assim denominam “porque são criados, não são encontrados e nem descobertos, pelos participantes e pesquisadores, com o objetivo de representar aspectos da experiência de campo”. Os textos de campo são “registros de interpretações do que experimentamos do mundo existencial, e mesmo ao compormos textos de campo falamos sobre nossas experiências, sentimentos, dúvidas, incertezas, reações, histórias lembradas e assim por diante”. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 126)

8 Ao longo do texto, recorro à primeira pessoa do singular, quando me refiro às minhas vivências, opiniões e observações. Uso a primeira pessoa do plural, o “nós”, quando me coloco junto a outros, sejam eles minha orientadora, os autores a que faço referência, ao longo do texto, ou as formadoras que participaram do estudo.

9 Em Coura e Passos (2018), apresentamos as etapas de produção dos dados, realizada a partir de entrevista dialógica em profundidade, com caráter biográfico-narrativo e de composição dos textos de campo.

Com esses textos produzidos a partir dos relatos das formadoras, na entrevista, procuramos compreender por que elas dizem o que dizem, o que é diferente de analisar a veracidade do que foi dito. Busquei, ao escrever a respectiva narrativa, estabelecer um fluxo diacrônico, uma cronografia de elementos importantes (DOMINGO SEGOVIA, 2014) da história de vida de cada uma. Pautei-me pela intenção de mostrar os elementos singulares que compõem cada história de vida, sem aspirar à generalização.

Procedemos ao que Bolívar, Domingo e Fernández (2001) chamam de análise narrativa propriamente dita, que gera a narração de uma trama ou argumento mediante um relato narrativo. Não se buscam elementos comuns, mas sim elementos singulares que configuram a história (GARNICA, 2009). O processo de uma análise narrativa, nessa perspectiva, é, então, sintetizar os dados em um conjunto que almeja ser coerente, em lugar de separá-los por categoria. O resultado dessa integração narrativa é uma sequência temporal, em que procuramos constituir os primeiros elementos para identificar que experiências de desenvolvimento profissional os formadores de professores de Matemática vivenciam em sua trajetória de vida e de formação.

Tendo este objetivo em vista, contamos parte da história de vida de uma formadora de professores de Matemática, segundo os segmentos narrativos que identificamos em sua fala. Na narrativa apresentada a seguir, procuramos preservar sua voz e com ela estabelecer alguns diálogos, utilizando para isso sua própria produção acadêmica, um registro de sua fala, proferida em tempos, lugares e interações diferentes daqueles da realização da entrevista.<sup>10</sup> Com isso, tentamos compor um tex-

to olhando retrospectiva e prospectivamente (continuidade), introspectiva e extrospectivamente (interação), situando a experiência dentro de um lugar (situação), procurando criar um espaço tridimensional para a investigação, como recomendam Clandinin e Connelly (2011).

## Narrativa de experiências de desenvolvimento profissional de Maria Teresa Menezes Freitas

Maria Teresa concluiu a Licenciatura Plena em Matemática em 1974, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), instituição na qual é professora vinculada ao Departamento de Matemática desde 1980, e onde estudou em um curso de Especialização em Matemática Superior, de 1980 a 1982, e no Mestrado em Educação, concluído no ano 2000, quando apresentou dissertação sobre o estágio curricular em Matemática da UFU, na perspectiva de extensão universitária, orientada pela professora Marilúcia de Menezes Rodrigues. Fez o doutorado de 2002 a 2006, na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do professor Dario Fiorentini, e defendeu tese sobre a escrita no processo de formação contínua do professor de Matemática. De 2007 a 2009, ela compôs a coordenação do GT7 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e, em 2009, assumiu a direção do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFU, cargo que ocupava na época em que conversamos. Em 2014, foi promovida à classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia.

Apresentamos a seguir parte de sua história de vida e de formação, que compreende aproximadamente 25 anos: desde quando iniciou sua atividade docente na instituição de ensi-

<sup>10</sup> Em vista desse uso da produção bibliográfica da participante, na narrativa, foi preciso fazer-lhe referência de dois modos: ora pelo primeiro nome, quando me refiro ao que me disse na entrevista, que registro em

*itálico*; ora segundo as normas técnicas para a citação de documentos, quando me refiro à sua fala presente em excertos que retirei de sua obra.

no superior em que trabalhou durante toda a sua carreira até o momento em que concluiu o Doutorado em Educação. Destacamos que essa narrativa foi revisada pela participante, indicando concordância em participar do estudo tendo sua identidade revelada, o que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar, instituição em que a pesquisa de doutorado foi realizada.

## De docente do ensino superior a formadora de professores de Matemática

Em 1980, Maria Teresa começou a trabalhar como professora na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O início de sua carreira como docente no Ensino Superior foi um tanto conturbado, devido ao acúmulo das exigências da profissão e às responsabilidades com a família. Apesar disso:

voltar à convivência com o ambiente acadêmico tornava-se cada dia mais fascinante, levando-me a um envolvimento cada vez mais intenso com a profissão. Atuei em diversos cursos, entre eles: Psicologia, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, Pedagogia, Matemática e Administração. As diversidades inerentes aos alunos dos diferentes cursos em que atuava me faziam refletir sobre a relação de seus interesses com a Matemática e as possíveis estratégias e/ou interações que melhor atendessem às necessidades de cada contexto de trabalho. (FREITAS, 2014, p. 19)

Mesmo assim, ela seguia com as inquietações do tempo em que era aluna na Licenciatura em Matemática – *“sempre me questionando, porque eu achava que eu tinha que ser diferente com os alunos. Eu não achava que aquela forma de lidar com os alunos, dura, não era aquilo que ia propiciar um processo de ensino-aprendizagem”* –, uma vez que o desafio assumido quando ingressou na Licenciatura em Matemática persistia.

Penso que minha preocupação com o bem-estar do ser humano fazia com que procurasse opções para abrandar a aridez que paira na maioria dos cursos de ciências exatas. Talvez, minha inclinação para atuar em outras áreas impeli-me a buscar uma adaptação possível nas esferas em que circulava, em especial, nas relações de ensino de Matemática, que era o desafio que havia me imposto quando escolhi ser professora deste conteúdo. (FREITAS, 2006, p. 12)

As exigências da universidade e, em especial, do Departamento de Matemática, levaram-na a participar no curso de Especialização em Matemática Superior (FREITAS, 2014), oferecido na UFU por meio de um convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG):

“curso de especialização em matemática superior pura, da linha pura, que é hoje o mestrado da UFMG. Foi um curso muito duro e difícil, que afastou vários professores, inclusive de ir para o mestrado. Eu saí muito bem no curso, mas me questionei demais. Porque eu achava: ‘Não, esse processo de estar explorando a matemática dessa forma tão dura... Não é por aí’. Então, eu me questionava, e muitas vezes”.

Estudar “mais matemática” no curso de especialização não foi suficiente para Maria Teresa aplacar seus questionamentos em relação a ser professora em disciplinas com conteúdos de Matemática, nos diferentes cursos do Ensino Superior – “A imersão desmedida no estudo de disciplinas ligadas à Matemática Pura garantiu-me um excelente desempenho no curso em questão e, além disso, propiciou profundas reflexões sobre a profissão docente e o papel que estava a desempenhar” (FREITAS, 2006, p. 19-20) – e tornou mais contundentes os seus questionamentos sobre a formação inicial do professor de matemática.

Entre esses cursos, destaco a Licenciatura em Matemática, que se incumbem da formação de futuros professores de Matemática do ensino fundamental e médio. Nem sempre, os professores que nele atuavam se comprometiam com a especificidade do caráter formativo do curso,

que parecia exigir, na interação professor-aluno, características especiais que ultrapassavam, na minha perspectiva, o conhecimento profundo do conteúdo específico. Nesse sentido, minha compreensão estava em sintonia com as idéias de Wilson et al. (1987), quando dizem que ‘conquanto o conhecimento pessoal do conteúdo possa ser necessário, ele não é condição suficiente para se tornar capaz de ensinar. Os professores devem encontrar maneiras de comunicar o conhecimento aos outros’ (p.105). A constatação de que a profissão exige dos professores um know how que não se atém, exclusivamente, ao conhecimento do conteúdo específico da Matemática, parecia saltar-me aos olhos ao assumir simultaneamente os papéis de aluna e professora, no curso de especialização e em turmas de cursos de graduação, respectivamente. (FREITAS, 2006, p. 20)

Ela queria trabalhar com seus alunos de um modo diferente do que vivenciou – *“Eu queria ser diferente. Eu queria ser diferente. Então, quando eu fazia esses trabalhos em grupos, mas com uma dinâmica diferente no grupo, de certa forma, eu queria envolvê-los. Então, eu procurava estratégias para que eles estivessem envolvidos”*.

Como docente da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tenho me dedicado a experienciar e investigar interações e mediações que melhor contribuam para o envolvimento dos alunos, nos diversos cursos em que tive oportunidade de atuar na Faculdade de Matemática. A atuação em cursos distintos, como Psicologia, Biologia, Pedagogia, Economia e Licenciatura em Matemática levou-me a perceber que a diferença de interesses e envolvimento dos estudantes em relação à Matemática relaciona-se não só ao curso em que estão inseridos, como também às suas experiências anteriores e à importância que atribuem a este conteúdo em sua formação. (FREITAS, 2006, p. 26)

Essa busca por respostas para seus questionamentos, por meios que lhe possibilitassem envolver seus alunos e abrandar a rigidez usualmente associada ao ensino da Matemática,

levou Maria Teresa ao encontro do National Council of Teachers of Mathematics (NCTM<sup>11</sup>).

“Mas nesses questionamentos todos, eu tenho que te falar que eu queria mais. E eu comecei então a fazer as leituras do NCTM, me aproximar do NCTM, comecei a ir em alguns eventos e teve uma época que eu me afiliei ao NCTM. Comecei a ir nos eventos, nos principais, os anuais. Eu fui em vários e comecei a oferecer oficina lá, que eram os workshops de 80 minutos. Então, eu mandava os trabalhos de oficina, minicurso, com professores de lá, com as dinâmicas que eu desenvolvia aqui com os alunos da licenciatura. Então, eu trabalhava lá e via que a realidade de lá não era muito diferente das nossas. A vibração daqueles professores não era diferente”.

O contato com a escola e com os professores brasileiros, que lhe permitia estabelecer comparação com o contexto norte-americano, resultou da sua associação a outros docentes:

um grupo de professores do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no qual estamos incluídos, manteve-se, desde os meados dos anos 80, participante do processo de consolidação de uma área da Matemática ou da Educação, que tivesse como preocupação maior o ensino da Matemática e suas implicações no âmbito da formação de um cidadão que, não necessariamente, se dedicaria ao estudo da Matemática como fim último. Essa área não estava, na época, muito bem delineada para o grupo como da Matemática ou da Educação, por apresentar interesses multidisciplinares. Foi, entretanto, logo reconhecida como Educação Matemática. (FREITAS, 2000, p. 7)

Segundo Freitas (2000), os professores que compunham esse grupo trabalhavam com atividades relacionadas à prática de ensino, mantendo com a escola um contato que lhes possibilitava conhecer as dificuldades de professores e de estagiários, quanto ao ensinar e ao aprender matemática. Posteriormente, esses docentes passaram a ser solicitados para

11 Disponível em: <<http://www.nctm.org/>>.

procurar sanar as dificuldades encontradas pelos professores e para sugerir uma metodologia considerada mais condizente com cada situação.

Foi por meio da participação nesse grupo que ela começou a trabalhar em atividades relacionadas com a formação de professores – “nosso envolvimento com formação de professores e estágio supervisionado inicia-se por meio de trocas entre os colegas de trabalho com maior experiência profissional, no intuito de auxiliá-los nas atividades inerentes à disciplina Prática de Ensino” (FREITAS, 2000, p. 9).

“Eu tinha muito curso de extensão e eu estava o tempo inteiro na formação continuada de professores. Eu estava muito próxima, dentro de escola, dos professores. Eu queria ouvir os professores e estar com eles. Porque, quando eu estava lá na UFU ainda, eu fiquei coordenando o Laboratório de Ensino de Matemática, o grupo GAAEM, que é Grupo de Apoio a Atividades de Ensino da Matemática, que tinha projetos de extensão. Então, eu fiquei muito tempo envolvida com o Laboratório de Ensino, produção de material e os professores da rede, trazendo os professores para conhecer a universidade e os alunos também, que iam pleitear, entrar em algum curso”.

A proximidade com as demandas escolares, na Licenciatura em Matemática e na formação continuada de professores de Matemática, fez com que ela recorresse de forma mais intensa ao conhecimento produzido no campo da Educação Matemática.

Nessa ocasião, assumimos a coordenação do LEMAT e a disciplina Prática de Ensino de Matemática I, tendo, a partir de então, aumentado nossa atenção para as publicações nacionais e internacionais da área de Educação Matemática, intensificando nossa participação em eventos da área, culminando, em 1995, com nossa filiação ao National Council of Teacher of Mathematics NCTM, na busca de ampliar o acesso às publicações internacionais da área que viessem acrescentar-se às publicações nacionais e

da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, sendo que, a nossa filiação havia se dado no início de sua criação. (FREITAS, 2000, p. 13-14)

Ao assumir a Prática de Ensino de Matemática I, Maria Teresa ficou também responsável pelo estágio supervisionado que, na época, estava associado à carga horária dessa disciplina. A aproximação da realidade escolar, proporcionada pela convivência e pelo acompanhamento dos estagiários da Licenciatura em Matemática, lhe possibilitou identificar a importância de aproximar também o futuro professor do contexto escolar.

Percebemos, cada vez mais, que a aproximação dos alunos/futuros professores de seu campo de trabalho e dos professores das escolas, que são os profissionais atuantes em seu campo de interesse, favorecia excelentes oportunidades de trocas importantes para a consolidação, formação e produção de saberes na maioria das vezes desapercibidos. Por diversos momentos, incluímos os estagiários, alunos da disciplina Prática de Ensino de Matemática, como monitores em projetos de extensão, no intuito de propiciar uma maior convivência e reflexão junto aos professores das escolas da comunidade e região. (FREITAS, 2000, p. 14-15)

Maria Teresa passou a conceber o estágio sob uma ótica extensionista e buscou desenvolver um trabalho que fosse permeado pelo diálogo e pela troca de saberes entre os elementos envolvidos, em uma via de mão dupla, entre universidade e sociedade (FREITAS, 2000). Essa visão a motivou a investigar “as relações e trocas por meio das quais se constroem e produzem intervenções e ações que contribuem tanto para a formação do futuro profissional, como para os profissionais em serviço” (FREITAS, 2000, p. iv) na pesquisa que desenvolveu no Mestrado em Educação.

“E quando eu fiz o mestrado na educação, eu já estava trabalhando com estágio supervisionado. Então, eu vi essa perspectiva do estágio numa perspectiva extensionista, a extensão

como ela é percebida hoje. Porque não é aquilo que você leva pronto, mas aquilo que você vai na comunidade ver o que é necessário, o que eles estão precisando, para você, nesse diálogo, estar estabelecendo um projeto. Então, O Estágio Supervisionado na Perspectiva Extensionista, foi o meu tema de mestrado. E aí, fiz uma leitura dos fóruns de pró-reitores de extensão, de como era compreendida a extensão e também aliado a como eu compreendia o estágio e toda a literatura do estágio no processo de formação de professores. E tinha muito a ver com a formação de extensão, com formação continuada, porque eu sempre trabalhei a vida inteira com formação continuada de professores”.

Com a investigação apresentada em sua dissertação (FREITAS, 2000), mostrou que o estágio, se desenvolvido como trabalho coletivo:

possibilita o desencadeamento da prática pedagógica, levando a um repensar de seus objetivos e das suas ações. Nesse processo, com os alunos, professores e escola, cria-se um espaço social de participação coletiva e política. Justamente aqui, o ‘saber’ síntese então produzido, construído à medida que o grupo em interação articula o saber local e o acadêmico, abre perspectivas de um novo conhecimento. Inicia-se, portanto, um processo vivo, e a Universidade se engaja numa ação social efetiva. (FREITAS, 2000, p. 131)

Depois de concluir o mestrado, continuou participando de eventos acadêmicos, nacionais e internacionais, como os do NCTM:

“Depois que eu fiz o mestrado, continuei com essas minhas andanças. E as minhas andanças pelos congressos lá fora sempre aconteceram. Em uma dessas idas para o NCTM, quando eu volto, eu recebo o convite para publicar naquela revista *Mathematics Teachers*: ‘Não guarde o seu material ainda. A quantidade de professores que estiveram presentes no seu workshop foi pequena em relação à quantidade que podia aproveitar’”.

Esse texto não foi escrito, pois, nessa época, ela se dedicou a pleitear uma vaga no dou-

torado – *“uma coisa que eu arrependo, é não ter escrito com esse material que estava todo comigo, escrito em inglês, e eu não escrevi para o *Mathematics Teachers*. Eu tenho o convite, mas não tenho essa publicação”*.

Foi aprovada no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, mudou-se para Campinas e iniciou o doutorado no ano 2002, sob orientação do professor Dario Fiorentini. Disse que foi *“muito bem acolhida pelo grupo, pelos professores, pelo espaço todo: lá conheci Cármen, Adair, Diana e todos”*. *“A receptividade e o calor humano dos professores e dos colegas nesta nova empreitada forneceram-me um ânimo diferente e uma maneira especial de ver o mundo e a vida”* (FREITAS, 2006, p. 6).

Para Maria Teresa, o doutorado foi um autêntico momento formativo, de constante busca para assumir a posição de pesquisadora:

Foram momentos de muito prazer e alegria que tive o privilégio de viver em companhia de pessoas da academia que me ensinam a discordar, concordar, duvidar, emitir opinião, ser autêntica, mediar discussões, encontrar objetivos, elaborar questões, ter rigor acadêmico e, acima de tudo, priorizar a seriedade, a responsabilidade e a moral. Vale novamente aqui relembrar que eu me dei este privilégio por me permitir a oportunidade de viver a academia. (FREITAS, 2009, p. 104)

Ela destacou a relevância de estar *“atenta, desde o início dessa caminhada formativa, à riqueza e à importância de viver os espaços do ambiente universitário e usufruir das relações com as pessoas que ali circulam”* (FREITAS, 2009, p. 103).

*“Então, eu tinha um pé no IMEC,<sup>12</sup> um pé na Faculdade de Educação e um pé na faculdade também de Letras, porque eu fiz disciplinas por conta da escrita lá também. Então, eu tive um círculo de amizades de alunos desses diferen-*

<sup>12</sup> Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da Unicamp.

tes espaços, o que foi muito interessante. Com certeza, e eu falava sempre para o Dario, todos os espaços são muito formativos. E o aluno que não vai vivenciar o doutorado na universidade, ele está perdendo. Ele está perdendo essa convivência de outros espaços. Até mesmo o espaço onde você está jantando ou conversando com os professores”.

Reforçou o entusiasmo com que vivenciou essa etapa de sua vida – *“então, fiquei muito entusiasmada com o doutorado, com essas pessoas que contribuíram muito para minha formação”* – e destacou a importância de ter trabalhado com a escrita em sua tese – *“sempre com esse foco, o foco da escrita já vem comigo o tempo todo. Desde os diários. E eu sempre quis que isso acontecesse”*.

Meus caminhos, em diferentes momentos, trouxeram a escrita como um ponto marcante de minha história, mostrando-me sua potencialidade para aguçar o poder de reflexão, reorganização de idéias e tomada de decisões, contribuindo de maneira efetiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Este percurso tornou-me sensível e motivada a investigar as potencialidades educativas da escrita para o professor de Matemática, sobretudo em seu desenvolvimento profissional. (FREITAS, 2006, p. 22)

Assumir “a importância da escrita não diretamente relacionada a símbolos e fórmulas, no processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos cursos de formação inicial de professores, significa romper com a tradição pedagógica ainda vigente na maioria dos cursos de licenciatura” (FREITAS, 2006, p. 81-82). Por essa razão, ela tomou as aulas de uma professora interessada em vivenciar uma prática de ensino de Matemática que contemplasse a interação de diferentes formas de comunicação escrita associadas ao conteúdo específico de Matemática como cenário de sua pesquisa no doutorado:

quando me vejo entre os alunos do Curso de Licenciatura de Matemática da Unicamp, ob-

servando criteriosamente alguns dos momentos vivenciados por eles numa disciplina de conteúdo específico, mas que agrega outras preocupações e estratégias que não apenas a habilidade de lidar com o objeto de estudo em questão, percebo um constante movimento de ida e vinda à nossa formação e atuação profissional. Essa minha inquietação se justifica por estar em estado de alerta: procuro entender e identificar aqueles momentos que mostram caminhos catalisadores de elementos essenciais para a formação de um professor de Matemática capaz de reconhecer a importância do conteúdo, mas que também considere a compreensão do significado em sobreposição à capacidade de lidar aleatoriamente com um amontoado de fórmulas e símbolos aparentemente com pouco ou nenhum significado para muitos alunos. (FREITAS, 2006, p. 16)

Para Maria Teresa, a formação desse professor de matemática – capaz de reconhecer a importância do conteúdo matemático, considerando a compreensão do significado por parte do aluno – está associada à relação que o formador deve estabelecer entre o conteúdo matemático em estudo e as formas de abordá-lo em cada uma das disciplinas na Licenciatura em Matemática.

“Eu tenho uma coisa que me incomoda muito quando se fala em disciplina específica e disciplina pedagógica no curso de licenciatura. Isso, para mim, não existe. Todas as disciplinas, na licenciatura, deveriam ou devem ter um cunho pedagógico. Porque é ali que você vai fazer o aluno vivenciar uma dinâmica diferente com o conteúdo específico junto. Que foi o que fiz na minha tese. E aí, eu vejo, quando a pessoa fala: “Não, mas o meu trabalho é com conteúdo específico. Não tem nada a ver”. Não! Tem tudo a ver. Porque o aluno se forma em todos esses espaços. Você tem esses exemplos que você vai absorvendo. Você vai reproduzindo coisas que você viveu. E você começa a ter confiança ou não, se você vivenciou aquilo. Então, se você trabalhou com Geogebra, você vai, depois, com mais confiança trabalhar com seus alunos. Se você nunca viu ou só ficou sabendo por teoria, você não vai fazer isso. Se você fala que um jogo

dá um resultado e deve ser trabalhado dessa ou daquela forma, então, muito bem, você leu, está na teoria. Mas se você não vivenciou e sentiu na pele o que é aquele processo, você não vai conseguir ter confiança para trabalhar depois naquilo com seus alunos. Então, eu sempre acreditei nisso e tentei colocar isso em prática”.

Tentar colocar em prática o que acreditava levou Maria Teresa de professora iniciante no Ensino Superior – preocupada em atender as necessidades de cada contexto em que atuava, questionadora da formação do professor de Matemática – a formadora de professores de matemática, em constante contato com a escola, consciente de que a profissão docente exige mais do que conhecimento do conteúdo a ensinar, tendo atingido a posição almejada de pesquisadora, concretizada com a realização do mestrado e do doutorado – “uma formação para lapidar a pesquisadora que acreditei estar inerente ao meu ser professora” (FREITAS, 2014, p. 25).

### Considerações sobre as experiências de desenvolvimento profissional de Maria Teresa

Com a premissa de que “a experiência modifica quem a faz e por ela passa” (Dewey, 1971, p. 26), ao compor a narrativa apresentada, identificamos experiências que entendemos terem influenciado o desenvolvimento profissional de Maria Teresa, ou seja, aquelas em que a formadora se transformou, que foram: relação de proximidade e interação com a escola e com o professor que ensina Matemática na Educação Básica; a identificação/distinção de uma matemática particular para o trabalho do professor; a valorização de um conhecimento matemático para a formação do professor que ensina Matemática, a ser abordado com os outros da Base de Conhecimentos para o Ensino; a constituição de uma prática na formação orientada

para a atuação profissional do professor que ensina Matemática; e a busca de sustentação teórica e empírica para compreender e orientar sua atuação profissional.

Desse modo, ter uma relação de proximidade e interação com a escola e com o professor que ensina Matemática na Educação Básica, mantendo com a escola um contato que lhe possibilitava conhecer as dificuldades de professores e de estagiários quanto ao ensinar e ao aprender matemática (FREITAS, 2000) – “*eu estava o tempo inteiro na formação continuada de professores. Eu estava muito próxima, dentro de escola, dos professores. Eu queria ouvir os professores e estar com eles*” – contribuiu, por exemplo, para que Maria Teresa passasse a conceber o estágio sob uma ótica extensionista, desenvolvendo um trabalho, na Licenciatura em Matemática, que fosse permeado pelo diálogo e pela troca de saberes entre os elementos envolvidos, em uma via de mão dupla entre universidade e sociedade (FREITAS, 2000).

Essa interlocução com a escola, assim como suas vivências como estudante e professora de Matemática, possibilitou-lhe outra experiência: a identificação/distinção de uma matemática particular para o trabalho do professor. Por considerar que “a profissão exige dos professores um know-how que não se atém, exclusivamente, ao conhecimento do conteúdo específico da Matemática” (FREITAS, 2006, p. 20), ela entende que o professor de Matemática deve ser “capaz de reconhecer a importância do conteúdo, mas que também considere a compreensão do significado em sobreposição à capacidade de lidar aleatoriamente com um amontoado de fórmulas e símbolos aparentemente com pouco ou nenhum significado para muitos alunos” (FREITAS, 2006, p. 16).

Experiência que se prolonga na valorização de um conhecimento matemático para a formação do professor que ensina Matemática,

a ser abordado com os outros da Base de Conhecimentos para o Ensino, o que se pode ver quando ela faz referência às disciplinas da Licenciatura em Matemática – *“Todas as disciplinas, na licenciatura, deveriam ou devem ter um cunho pedagógico. Porque é ali que você vai fazer o aluno vivenciar uma dinâmica diferente com o conteúdo específico junto”* – ou quando destaca a especificidade do caráter formativo desse curso, que parecia exigir, na interação professor-aluno, características especiais que ultrapassavam, em sua perspectiva, o conhecimento profundo do conteúdo específico (FREITAS, 2006).

Esse posicionamento provavelmente contribuiu para que ela mostrasse, em sua história de vida, a constituição de uma prática na formação orientada para a atuação profissional do professor que ensina Matemática, ao viabilizar a aproximação dos futuros professores de seu campo de trabalho e dos professores da escola, o que *“favorecia excelentes oportunidades de trocas importantes para a consolidação, formação e produção de saberes na maioria das vezes despercebidos”* (FREITAS, 2000, p. 14-15), ou ao proporcionar aos licenciandos vivências que lhes conferissem mais confiança para atuar como professores de Matemática:

*“Você vai reproduzindo coisas que você viveu. E você começa a ter confiança ou não, se você vivenciou aquilo. Então, se você trabalhou com Geogebra, você vai, depois, com mais confiança trabalhar com seus alunos. Se você nunca viu ou só ficou sabendo por teoria, você não vai fazer isso. Se você fala que um jogo dá um resultado e deve ser trabalhado dessa ou daquela forma, então, muito bem, você leu, está na teoria. Mas se você não vivenciou e sentiu na pele o que é aquele processo, você não vai conseguir ter confiança para trabalhar depois naquilo com seus alunos”.*

Para viabilizar práticas de formação como essas, Maria Teresa mostra uma constante busca de sustentação teórica e empírica para

compreender e orientar sua atuação profissional, tal como se pode ver na atenção que dedicava às publicações nacionais e internacionais da área de Educação Matemática, na sua participação em eventos da área, na filiação ao NCTM e à Sbem, e na realização das pesquisas de mestrado e de doutorado. Essa busca por experienciar e investigar interações e mediações que melhor contribuam para o envolvimento dos alunos, nos diversos cursos em que teve oportunidade de atuar (FREITAS, 2006) possibilitou a ela perceber: *“a diferença de interesses e envolvimento dos estudantes em relação à Matemática”* (FREITAS, 2006), o saber síntese produzido em um estágio supervisionado desenvolvido na perspectiva extensionista (FREITAS, 2000), as rupturas com a tradição pedagógica ainda vigente na maioria dos cursos de licenciatura (FREITAS, 2006), por exemplo.

Entendemos essas experiências de desenvolvimento profissional como vias de transformação pessoal, pois, por meio delas e para elas, Maria Teresa foi constituindo outras formas de estar na formação de professores, as quais lhe proporcionaram produzir conhecimentos que fundamentam e orientam suas ações e suas práticas, contribuindo para a constituição de uma profissionalidade. Essas experiências de desenvolvimento profissional vivem e se prolongam em experiências sucessivas, pois foi a formadora transformada que se modifica nas experiências seguintes, quando a ação de quem passa pela experiência muda de algum modo as condições objetivas nas quais as experiências se passam (DEWEY, 1971).

## À guisa de conclusão

Entender o desenvolvimento profissional do modo como fizemos, contemplando, além do processo, a pessoa que se desenvolve ao longo do tempo nos contextos em que atua, gerou a

necessidade de atingir o caráter subjetivo do desenvolvimento profissional e o processo por meio do qual a pessoa se desenvolve, destacando a importância do sujeito tocado pela experiência, que por ela se deixa alcançar, formar e transformar (COURA, 2018).

Com a premissa de que “a experiência modifica quem a faz e por ela passa” (Dewey, 1971, p. 26), ao compor a narrativa apresentada neste artigo, identificamos experiências que entendemos terem influenciado o desenvolvimento profissional de Mara Teresa, ou seja, aquelas em que a formadora se transformou. Para alcançar em alguma medida os aspectos que destacamos do desenvolvimento profissional da formadora e o caráter transformador das suas experiências, as narrativas se mostraram como vias sem as quais não conseguiríamos construir as considerações aqui registradas. Além de integrar a biografia da participante ao estudo, a narrativa possibilitou atender a necessidade de abordar os respectivos processos de desenvolvimento diacronicamente, levando em consideração a história da formadora, as relações que estabeleceu com suas vivências, o momento atual e o movimento de suas expectativas futuras. Com o recurso da narrativa, também foi possível contemplar alguns dos contextos em que ela se inseriu, onde viveu e onde trabalhou, ao longo de um determinado período que, no nosso artigo, compreende os 25 anos passados desde quando ela começou a atuar como docente no Ensino Superior até a conclusão do Doutorado em Educação.

Contar as experiências de desenvolvimento profissional no espaço tridimensional da pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), abordando a temporalidade dos acontecimentos, suas condições pessoais e sociais e o contexto (tempo e espaço) em que ocorreram, foi fundamental para compreender como Maria Teresa se desenvolveu profissionalmente. Como procuramos mostrar, a narrativa, por ter

permitido representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal não contempla, foi a forma de compreender as experiências de desenvolvimento profissional de uma formadora de professores de Matemática, pois tornou possível atingir o caráter subjetivo do desenvolvimento profissional e o processo por meio do qual a pessoa se desenvolve, destacando a importância do sujeito tocado pela experiência, e que por ela se deixa alcançar, formar e transformar.

## Referências

- Altet, M.; Paquay, L.; Perrenoud, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- André, M. E. D. A. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- André, M. E. D. A. et al. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, v. 12, p. 101-123, 2012.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**: enfoque y metodología. Madri: La Muralla, 2001.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.
- COCHRAN-SMITH, M. Teacher educators as researchers: multiple perspectives. **Teaching and Teacher Education**: An International Journal of Research and Studies, Orlando, v. 21, n. 2, p. 219-225, fev. 2005.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS DOMINGO, J. Relatos de experiência, em busca de um saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

COSTA, V. G.; PASSOS, L. F. O professor formador e os desafios da formação inicial de professores de matemática. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 597-623, 2009.

COURA, F. C. F. O impacto da prática pedagógica dos formadores de professores na formação dos licenciandos em matemática. **Paidéia** – Universidade FUMEC, Belo Horizonte, n. 14, p. 55-70, jan./jun. 2013.

COURA, F. C. F. **Desenvolvimento profissional de formadores de professores de Matemática que são investigadores da docência**. 2018. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2018.

COURA, F. C. F.; PASSOS, C. L. B. Estado do conhecimento sobre o formador de professores de Matemática no Brasil. **Zetetiké** (on-line), v. 25, p. 7, 2017.

COURA, F. C. F.; PASSOS, C. L. B. Desenvolvimento profissional de formadoras de professores de Matemática que são investigadoras da docência: de estudante a professora. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais...** Brasília, DF: Sbem, 2018. p. 1-12.

Dal-Forno, J. P.; Reali, A. M. M. R. Formação de formadores: delineando um programa de desenvolvimento profissional da docência via internet. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, MG, v. 9, n. 20, p. 75-99, jan./jul. 2009.

Dewey, John. **Experiência e educação**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1971.

DOMINGO SEGOVIA, J. Teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos e herramientas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BOTÍA, A. B. (Orgs.). **La investigación (auto)biográfica en educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2014. p. 110-141.

FIORENTINI, D. A investigação em educação matemática sob a perspectiva dos formadores de professo-

res. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15., 2004, Covilhã, Portugal. **Actas...** Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Secção de Educação Matemática, 2004. p. 31-67.

Fiorentini, D. et al. Formação de professores que ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

FIORENTINI, D.; Oliveira, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na licenciatura em matemática: que matemáticas, que práticas formativas? **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FREITAS, M. T. M. **Estágio curricular em matemática na perspectiva de extensão universitária: estudo de uma experiência na UFU**. 2000. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

FREITAS, M. T. M. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

FREITAS, M. T. M. Escritas e leituras: os bastidores da participação em um programa de doutoramento em Educação Matemática. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. M. (Orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 101-111.

FREITAS, M. T. M. **Memorial: a arte de tecer o próprio caminho**. Memorial (Memorial apresentado como exigência parcial para promoção na carreira da Classe de Professor Associado IV para a Classe de Professor Titular da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal de Uberlândia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Não publicado.

GARNICA, V. Notas sobre narrativa e Educação Matemática. In: LOPES, C. E.; NACARATO, A. N. (Orgs.). **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

Guimarães, M. F. **A fidelidade à origem: o desenvolvimento profissional de uma professora de mate-**

mática. Lisboa: Colibri, 2005.

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

Hobold, M. S.; MENSLIN, M. S. A implicação do trabalho do formador na constituição da profissionalidade dos licenciandos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 783-801, set./dez. 2012.

KELCHTERMANS, G.; SMITH, K.; VANDERLINDE, R. Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. **European Journal of Teacher Education**, v. 41, n. 1, p. 1-14, 2018. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2017.1372743>>. Acesso em: 18 set. 2017.

Marcelo García, C. La formación de los formadores como espacio de trabajo e investigación: dos ejemplos. **XXI Revista de Educación**, Huelva, n. 1, p. 33-57, 1999a.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999b.

MINGORANCE DÍAZ, P. Aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores. In: MARCELO GARCÍA, C. (Org.). **La función docente**. Madrid: Editorial Síntesis, 2001. p. 85-102.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. A. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Orgs.). **For-**

**mação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2010. p. 151-174.

PASSOS, c. l. b. et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante – Revista Teórica e de Investigação – APM**, Lisboa, v. 15, n. 1-2, p. 193-219, jan./jun. 2006.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 15, p. 99-116, jan./jun. 2007.

PASSOS, L. F.; SILVA, S. R. L. S.; FERREIRA, V. L. Desenvolvimento profissional e práticas dos formadores: as vozes entrecruzadas dos licenciandos e dos formadores dos cursos de Licenciatura em Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora da PUCPR, 2013. p. 1-12.

SANTOS, V. M. A formação de formadores: que formação é essa? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 18, p. 61-64, jun. 2005.

Vaillant, D. **Formación de formadores**. Estado de la práctica. Buenos Aires: Preal, 2003.

VANASSCHE, E.; KELCHTERMANS, G. Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Orlando, v. 44, p. 117-127, 2014.

ZEICHNER, K. Becoming a teacher educator: a personal perspective. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, Orlando, v. 21, n. 2, p. 117-124, 2005.

Recebido em: 10.01.2019.

Aprovado em: 26.03.2019

**Flávia Cristina Figueiredo Coura** é Doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ – Professor Adjunto II – na área de Educação Matemática, com enfoque nos temas da formação do professor que ensina Matemática, do ensino-aprendizagem em Matemática na Educação Básica e da escrita matemática. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM-UFSCar). e-mail: [flaviacoura@ufsj.edu.br](mailto:flaviacoura@ufsj.edu.br)

Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ – Departamento de Matemática e Estatística  
Praça Frei Orlando, 170, Centro. São João Del Rei, MG – Brasil CEP: 36307-352

# ESCOLHAS, VIVÊNCIAS E CIRCUNSTÂNCIAS NO MEMORIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA<sup>1</sup>

■ IARA LETÍCIA LEITE DE OLIVEIRA

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus Rio Claro

■ ROSANA AREAL DE CARVALHO

Universidade Federal de Ouro Preto

■ FERNANDA APARECIDA OLIVEIRA RODRIGUES SILVA

Universidade Federal de Ouro Preto

## RESUMO

Este artigo é fruto dos resultados de uma dissertação que teve como objetivo tecer compreensões sobre aspectos da trajetória formativa de professores de Matemática, ao narrarem suas histórias de vida por meio do memorial. A pesquisa pautou-se pelo método autobiográfico e contou com a colaboração de seis professores de Matemática, que escreveram memoriais de formação interpretados à luz da análise de convergências e singularidades. O movimento de tornar-se professor é permanente e ocorre por meio das diversas vivências em que vários cenários os vão constituindo enquanto professores de Matemática. Ao analisarmos essas narrativas, encontramos a família e os professores exercendo um papel fundamental na escolha da profissão. A formação dá-se sob a influência dos professores, o gosto pela área ou as pequenas vivências da profissão, sejam nas experiências em sala de aula, nas brincadeiras ou em outros locais. Alguns elementos, como a aproximação e as afinidades com a Matemática e a referência a si mesmo como bom aluno, são fatores presentes na opção pela carreira educacional. Embora envolvidos em diversas circunstâncias e dificuldades, esses professores persistem na superação dos desafios profissionais, buscando proporcionar uma educação de qualidade aos seus alunos.

**Palavras-chave:** Memorial de formação. Formação docente. Trajetória formativa. Educação Matemática.

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## ABSTRACT

### CHOICES, EXPERIENCES AND CIRCUMSTANCES IN THE TEACHER TRAINING MEMORIAL OF MATHEMATICS

This article is consequence from results of a dissertation that had the objective to understand aspects of Mathematics teachers educational path through their life history narrative. Research was based on Autobiographical Method attended by six Mathematical teachers who wrote memorials of their professional training. Memorials were interpreted in the light of Analysis of Convergences and Singularities Method. To become a teacher demands a continuous and permanent motion and occurs through different experiences and scenarios that contribute to their formation as Mathematics teachers. In analyzing these narratives, we realize their family and teachers exerting a fundamental role in career choice. Training was influenced by teaching practice, by education interest or short experiences in classroom activities, by games as teachers or by other situations. Some elements such as affinities with Mathematics and feeling as a good student are strong factors in educational career choice. Although they were involved in different circumstances and difficulties, these teachers persist in overcoming professional challenges seeking to provide excellent education to their students.

**Keywords:** Memorial of Formation. Teaching formation. Educational Path. Mathematical Education.

## RESUMEN

### ELECCIONES, VIVENCIAS Y CIRCUNSTANCIAS EN EL MEMORIAL DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS

Este artículo es fruto de los resultados de una disertación que tuvo como objetivo tejer comprensiones de aspectos de la trayectoria formativa de profesores de Matemáticas al narrar su historia de vida por medio del memorial. La investigación se basó en el Método Autobiográfico y contó con la colaboración de seis profesores de Matemáticas que escribieron memorias de formación, interpretadas a la luz del Análisis de Convergencias y Singularidades. El movimiento de convertirse en profesor es permanente y se da por medio de las diversas vivencias, en que varios escenarios fueron construyéndose como profesores de Matemáticas. Al analizar estas narrativas, encontramos a la familia ya los profesores ejerciendo un papel fundamental en la elección por la profesión. La formación se da bajo la influencia de los profesores, el gusto por el área o las pequeñas vivencias de la profesión, sejam en las experiencias en el aula, en las bromas o en otros lugares. Algunos elementos como la aproximación

y afinidades con la Matemática, la referencia a sí mismo como buen alumno son factores presentes en la opción por la carrera educativa. Aunque están involucrados en diversas circunstancias y dificultades, estos profesores persisten en la superación de los desafíos profesionales, buscando proporcionar una educación de calidad a sus alumnos.

**Palabras clave:** Memorial de formación. Formación docente. Trayectoria formativa. Educación Matemática.

## Caminhos iniciais ...

### *Labirinto*

Não haverá nunca uma porta. Estás dentro  
E o alcácer abarca o universo  
E não tem nem anverso nem reverso  
Nem extremo muro nem secreto centro.  
Não esperes que o rigor de teu caminho  
Que teimosamente se bifurca em outro,  
Que obstinadamente se bifurca em outro,  
Tenha fim. É de ferro teu destino  
Como teu juiz. Não aguardes a investida  
Do touro que é um homem e cuja estranha  
Forma plural dá horror à maranha  
De interminável pedra entretecida.”

Jorge Luis Borges (2010, p. 17)

Tão difícil quanto entrar em um labirinto, é sair dele... Vários são os caminhos e as possibilidades... Assim também é o processo investigativo, tão difícil quanto entrar em uma pesquisa e fazer escolhas dentre milhares de possibilidades, é finalizar esse percurso; trata-se de um trajeto cheio de incertezas... Vários caminhos surgem e se bifurcam... Várias são as possibilidades de problematização, que acabam não sendo registradas no trabalho final. Talvez seja por isso que há uma certa dificuldade em re-visitado um trabalho finalizado... Ali passamos tempos a fio lamuriando, argumentando, pensando sobre aquilo que poderia ter sido melhor contemplado e sobre as precariedades ou incertezas que se mostraram no trabalho... Para muitos, é um processo desgastante, pois

ali ficou materializado aquilo que se passava naquele momento...

Quase dois anos se passaram após a defesa deste trabalho<sup>2</sup> e aqui propomos não lamentar sobre o que não foi realizado, mas evidenciar os feitos de uma dissertação<sup>3</sup>. Apresentamos a revisita de uma parte da dissertação, escolhendo aquilo que nos tocou para este momento de produção.

Essa pesquisa nasceu do desejo de conhecer as histórias de professores. Algo que surgiu ainda no período de graduação da primeira autora, ao elaborar um memorial de formação. Entendendo que “com a produção de uma escrita, constrói-se a experiência de formação” (CHENÉ, 2014, p. 123), a partir daqueles escritos, pensamos o quão interessante seria conhecer as tantas vivências dos professores que, em sua profissão, se reinventam cotidianamente. Deste modo, essa pesquisa foi se delineando

2 Esse trabalho se refere à dissertação da primeira autora deste artigo que foi orientada pela Profa. Dra. Rosana Areal de Carvalho e coorientada pela Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva: OLIVEIRA, Iara Leticia Leite de. **Estações da escrita de si:** trajetórias formativas de professores de Matemática em memoriais. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.

3 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), com número CAAE 49390715.7.0000.5150, e transcorreu do modo previsto na Resolução do Conselho Nacional de Saúde 196/96. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pode ser encontrado na dissertação.

com o objetivo de *tecer compreensões de aspectos da trajetória formativa*<sup>4</sup> de professores de Matemática, ao narrarem sua história de vida por meio do memorial. Tal interesse por essas histórias de vida deu-se, pois a escrita de si permite que o indivíduo “construa sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente, ele está formando-se (emancipando-se) e projetando-se no futuro” (NÓVOA, 2014, p. 169). Nessa mobilização da escrita de si, um exercício um tanto quanto sinuoso, é possível conhecer as distintas lembranças e vivências de um tempo... Do tempo de cada um e do nosso tempo.

### Alguns detalhes de uma viagem

Na escrita da dissertação, utilizamos algumas analogias que partiram do trecho escrito por Silvana Duboc, que introduziu o trabalho: “A vida não passa de uma viagem de trem, cheia de embarques e desembarques, alguns acidentes, agradáveis surpresas em muitos embarques e grandes tristezas em alguns desembarques”. Ao tomarmos a vida como uma viagem de trem, nos colocamos como maquinistas, assumindo a posição de traçar os itinerários possíveis, tendo sido a dissertação um diário dessa viagem investigativa. Os trilhos dessa locomotiva constituem os caminhos metodológicos eleitos para percorrer as trilhas da pesquisa, nos conduzindo para alguma direção. As estações são compostas por temáticas que estão fundadas por nossas escolhas teóricas; como maquinistas, delineamos os pontos de parada nos quais diversos referenciais embarcam ou desembarcam. Os vagões, que repre-

4 A trajetória formativa ou o percurso formativo são tratados como sinônimos. Não se referem a algo estático, mas a um caminho contínuo percorrido pelo sujeito. Assim como consideramos a formação um processo, nessa pesquisa, a trajetória formativa indica esse caminho percorrido pelos professores de Matemática, ao se formarem pelas diversas experiências e se constituírem professores.

sentam o corpo de análise a partir dos dados coletados, percorreram os trilhos escolhidos pelas maquinistas, que cumpriram a função de preencher esses vagões e encaminhá-los no decorrer desse itinerário. E ainda contamos com os colaboradores que são aqueles passageiros com os quais tivemos um contato maior durante a viagem. Assim, cabe destacar que algumas partes dessa viagem estão registradas neste artigo.

A escolha<sup>5</sup> desse grupo de passageiros, composto por seis professores de Matemática (Barnabé, Benta, Nastácia, Lobato, Monteiro e Pedro<sup>6</sup>) deu-se a partir da formação da primeira autora, que também é professora de Matemática, por estar mais próxima da realidade desse campo e pelo interesse em produzir conhecimento sobre a formação de professores de Matemática, contribuindo para ampliar as discussões na área. Como afirma Fiorentini (2003), os professores são sujeitos capazes de produzir e ressignificar, a partir da própria prática, saberes da atividade e do seu desenvolvimento profissional.

O ato de investigar é um passo em busca de sair de nós mesmos para enxergarmos ou-

5 Embora o convite tenha sido realizado a quinze professores, apenas seis aceitaram fazer parte da investigação. Os requisitos para selecioná-los foram ser professor de Matemática e ter lecionado durante algum tempo. Atendendo a essas condições, convidamos os mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFOP (Mestrado Profissional), pois, de acordo com o Regimento que normatiza a organização e o funcionamento desse programa, os discentes deverão ser graduados em Matemática (licenciatura ou bacharelado) e comprovar experiência docente em classes de Matemática, em instituições da Educação Básica ou do Ensino Superior. Em relação à paisagem, o desenvolvimento da pesquisa teve como cenário o contexto da Educação Básica atrelado ao Ensino Superior, que se mistura devido à experiência dos sujeitos da pesquisa, como professores, e por estarem em um programa de pós-graduação. Cabe ainda destacar que, como a produção de dados foi realizada no ano de 2015, foram escolhidas as turmas de 2014 e 2015, sendo esse ano referente ao ingresso, por serem as turmas ativas no período citado.

6 Para não identificar os colaboradores da pesquisa, conforme normativa do CEP, utilizamos nomes fictícios.

tras perspectivas. Uma viagem rumo ao desconhecido que, entre os embarques e desembarques, nos faz vivenciar uma aventura que supõe risco ou perigo, e na qual essas idas e vindas, paradas e passagens, exigem escolhas que delineiam nosso itinerário.

Assim como os maquinistas de um trem, podemos também viajar por onde desejarmos. Poderíamos caminhar dentre tantos trajetos, no entanto, escolhemos aquele que nos permitiu um itinerário, dando-nos diferentes elementos das histórias de vida de professores de Matemática. A pesquisa qualitativa tornou-se nosso ponto de partida, pois, nessa viagem, a intenção foi explorar e olhar para o contexto do qual o professor faz parte. Tendo como objeto a trajetória formativa dos professores de Matemática, nos foi necessário esse exercício de olhar atentamente para cada trajetória que nos apontava a todo momento elementos latentes de como os professores se formaram. Seguindo esse caminho, optamos por direcionar nossa viagem pela abordagem do método autobiográfico com foco nas histórias de vida de professores de Matemática, sendo esse um método situado para além das metodologias experimental ou quantitativa (FERRAROTTI, 2014).

Essa metodologia evidencia não só os diferentes modos de utilização de narrativas, como também as dimensões interligadas aos indivíduos, dentre elas as sociais, culturais, históricas ou psicológicas. O termo “método autobiográfico” é justificado com base no valor dado à compreensão do interior da pessoa em relação às suas vivências e experiências. Trata-se de uma compreensão crítica, reflexiva e histórica, resultando em uma investigação do sujeito, e podendo trazer um aspecto formador (FINGER, 2014).

Cabe ressaltar que esse movimento da escrita de si é bastante amplo. Desde o final dos anos de 1970, a autoformação, os métodos bio-

gráficos e as biografias educativas assumiram uma importância crescente no universo educacional. Ada Abraham, ao publicar, em 1984, o livro intitulado *O professor é uma pessoa*, desempenhou um papel pioneiro, quando houve uma guinada impulsionada por obras e estudos tratando sobre a vida, a carreira, o percurso profissional e o desenvolvimento pessoal dos professores, bem como de biografias e autobiografias docentes, colocando os professores no centro das discussões (NÓVOA, 1995).

Essa compreensão se reflete em algumas pesquisas, ao utilizarem os escritos dos sujeitos para produzir dados ou ainda, nas instituições, para fins acadêmicos avaliativos, como o uso de memoriais de formação em processos seletivos na graduação, pós-graduação ou etapas de concurso. A partir daí, podemos ver o importante espaço que tais documentos ocupam na comunidade educacional, como uma prática que assume diversas finalidades.

No Brasil, a partir de 1990, as pesquisas sobre a escrita de si no processo de formação e profissionalização docente expandiram-se, dando um passo importante na valorização da escrita dos profissionais da educação (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). Dada tal expansão, pode-se também presenciar uma heterogeneidade em torno da utilização de narrativas vindas de diferentes campos.

No campo educacional, como apresentam Nacarato, Passos e Silva (2014), as narrativas têm sido amplamente mobilizadas sob diferentes perspectivas, podendo ser usadas como prática de formação, pesquisa (pesquisa narrativa) ou fonte de dados. Sobre isso, Pineau (2006) tece considerações de que as histórias de vida se cruzam no âmbito da formação, da pesquisa e da intervenção, apresentando diversas correntes, na tentativa de refletir e de revelar o mundo vivido pelo sujeito, para então desencadear um processo de produção de sentido. De modo breve, trazemos alguns ele-

mentos acerca dessa heterogeneidade presente no uso das narrativas.

Em um primeiro viés, há a utilização das narrativas como estratégias de formação, por permitirem compreender aspectos da trajetória formativa. Ao explorar a historicidade do sujeito mediante o narrar, este processo se torna um potencial instrumento de sua formação. A escrita da narrativa configurada como atividade formadora implica um processo de formação e conhecimento, pois possibilita ao sujeito entrar em contato com sua singularidade e mergulhar em sua interioridade para o conhecimento de si. Compreende, assim, um processo formativo em que o narrador toma consciência de si e de suas experiências, ao ser ator e investigador de sua própria história, por meio das experiências vivenciadas (SOUZA et al, 2010).

Em uma segunda perspectiva, temos a narrativa como pesquisa (pesquisa narrativa), entendida “como uma forma de compreender a experiência” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 51). Trata de um modo de (re)viver e (re)contar as histórias das pessoas e suas próprias histórias, ou seja, o pesquisador narrativo trabalha não apenas com seus colaboradores, mas consigo mesmo, visto que está imerso naquela comunidade investigada, fazendo parte do percurso, ou seja, ele também se autoforma. Desse modo, “trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome, e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98). Na visão desses autores, a pesquisa narrativa caracteriza-se pelo espaço tridimensional (temporal, pessoal e social, lugar) e é por ele que o pesquisador aprende a olhar a si mesmo a partir de um conjunto de histórias (suas ou do outro).

Por fim, um outro grupo, no qual nossa in-

vestigação se enquadra, faz uso da narrativa como fonte de dados, tendo em vista que o texto escrito deve “ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado” (SOUZA, 2006, p. 24). O pesquisador, ao utilizar essas fontes na pesquisa, pode identificar na narrativa os indícios das experiências dos sujeitos, ao longo de sua trajetória. Nessa dimensão, apreende por um outro lugar as diferentes representações e fenômenos que tecem a vida do sujeito, devido às suas experiências.

Para além disso, ainda há um movimento de diversas terminologias para o uso de narrativas que apontam para correntes com várias perspectivas teóricas e metodológicas (SOUZA et al, 2010). Podemos perceber que as narrativas se apresentam com diferentes nomes: histórias de vida, biografia, autobiografia e relato de vida, sendo apenas algumas que destacam o termo “vida” em seu nome. A diversificação de entradas e de terminologias assinala uma flutuação no sentido atribuído para expressar a temporalidade vivida pessoalmente (PINEAU, 2006). Assim, podem se dividir em três grupos, a partir de seu título. A entrada pelo pessoal consiste na conhecida literatura íntima, voltada para o “eu”. Dela fazem parte as confissões, os diários íntimos, as cartas, as correspondências, os livros de pensamento, os livros de família, as relações etc. O aspecto voltado para o temporal inclui: genealogia, memórias, lembranças, diários de viagem, anais, crônicas, histórias. O último grupo tem a entrada pela própria vida, agregando ou não sua raiz grega, *bios*, fazendo parte dele as biografias, as autobiografias e hagiografias, os relatos de vida e as histórias de vida. A diferenciação dá-se pelo tipo de vida que privilegiam: global, singular, plural, educativa, formativa e profissional (PINEAU, 2006).

Além do modo como são registrados, de forma oral ou escrita, há também uma polissemia que envolve o termo narrativa. Segundo Nacarato, Passos e Silva (2014), elas são tratadas como: narrativas de vida, de formação, de aulas, da experiência, narrativas docentes, (auto)biográficas, histórias de vida, histórias de professores, escrita do professor, memoriais (de formação), pesquisa narrativa e investigação biográfico-narrativa. Muitas vezes, há abrangência na utilização desses termos, não por serem sinônimos, mas por trazerem uma multiplicidade de significados e formas que direcionam para diferentes abordagens teóricas e metodológicas, implicando em distintas experiências de pesquisa (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014). Com isso, é importante o pesquisador ter cautela em seu uso, visto que esses distintos termos estão envoltos em concepções metodológicas e teóricas que alteram a produção de dados e sua compreensão.

## Dentre várias possibilidades de escrita... o Memorial de Formação

Nossa produção de dados vem a partir dos memoriais de formação, que vamos caracterizar a seguir. Em torno dessa temática, do ato de narrar, há um fio importante a ser considerado: as histórias têm um destino, ou são contadas ou são lidas... Todo texto é “continuação de um diálogo, imaginário ou real, com interlocutores, reais ou imaginários, que tem, talvez, como possibilidade de sentido a ampliação do alcance de nossas interlocuções e produzir, em diálogo, novos sentidos acerca do tema posto e exposto na interlocução ocorrida” (PRADO; FERREIRA, 2014, p. 301). A narrativa é uma forma de organizar esses diálogos e histórias. Nela expomos, narramos ou relatamos algum fato, em um tipo de discurso que presume uma sucessão de acontecimentos, possibilitando o conhecimento destes (PRADO; SOLIGO, 2005).

A partir das histórias, escolhemos fragmentos em relação ao todo. Essas escolhas ocorrem porque a memória é seletiva. Ela não registra tudo, visto que é dependente do tempo e dos significados dados às vivências. Em meio a essa arte de narrar, temos a memória como potencializadora em comunicar aquilo que vivenciamos.

A escrita de memórias relatando eventos memoráveis é denominada memorial (PRADO; SOLIGO, 2005), logo, é uma forma de narrar a história pessoal por escrito. Na perspectiva desses autores, o memorial de formação é:

o registro de um processo, de uma travessia, uma lembrança refletida de acontecimentos dos quais somos protagonistas. Um memorial de formação é um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos. (PRADO; SOLIGO, 2005, p. 7)

Trata do registro de nossas próprias experiências e escrevê-lo é fazer o exercício constante de interrogá-las, para retomar as recordações e os fatos significativos que dão sentido às vivências do hoje. É uma atividade da linguagem na qual os fatos não são alterados, porém, as interpretações sim. Passeggi (2008) considera que o termo memorial (século XIV) advém, etimologicamente, do latim tardio *memoriale* designando “aquilo que faz lembrar” e o denomina como um gênero autobiográfico, sendo:

a arte profissional de tecer uma figura pública de si, ao escrever sobre recortes da vida: o processo de formação intelectual e o de inserção profissional no magistério. Percurso que inclui obrigatoriamente considerações sobre a vida familiar, escolar, profissional e coloca em foco questões como a formação inicial e continuada, o (des)emprego, a empregabilidade, as mudanças estatutárias, identitárias que fazem parte da história de vida ativa do adulto. (PASSEGGI, 2008, p. 27)

Ao considerarmos a vida como uma viagem de trem, o memorial torna-se o registro das memórias dessa viagem e a materialização escrita das experiências do itinerário percorrido nos vagões profissional e pessoal. É interessante notar que, no trem, apesar dos vagões serem unidades distintas, estes percorrem a rota sob um mesmo eixo, ou seja, em nossa vida, temos os aspectos da dimensão profissional e pessoal, que estão unidos e nos formam como sujeitos.

Investigar o memorial é uma forma de conhecer a realidade da profissão. É um processo voltado para o futuro e para o passado, uma ação que pode possibilitar um outro olhar sobre os mesmos sonhos. Esse tipo de escrita nos insere como pesquisadores no campo profissional e pessoal do sujeito que descobre um vínculo entre o indivíduo e sua formação.

Mas o leitor pode se perguntar como foi a produção dessa escrita. Após o aceite desses seis professores, enviamos um questionário, por *e-mail*, que teve o intuito de traçarmos um “perfil” inicial de cada professor, possibilitando uma primeira aproximação do campo, ainda que com informações reduzidas do contexto vivenciado por eles. A seguir, enviamos o roteiro para que iniciassem a produção escrita do memorial de formação. O memorial foi um instrumento no qual cada colaborador da pesquisa escreveu sobre sua trajetória docente. Nosso interesse por ele é de “justamente deixar ao candidato o cuidado de tecer os fios que entrelaçaram os fatos entre si, explicitar o que e como provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional” (PASSEGGI, 2008, p. 31). Cabe ressaltar que, durante o percurso da pesquisa, mantivemos diálogo com os colaboradores via *e-mail*, tanto para auxiliá-los como para oportunizarmos uma proximidade entre as pesquisadoras e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Foram realizadas algumas intervenções, no processo de escrita, em forma de perguntas, sem julgamento de valor acerca do sentido dos elementos apontados no memorial. Podemos dizer que realizamos o processo de mediação biográfica, que se refere a uma ação que exige daquele que acompanha “ao mesmo tempo humildade para se submeter ao ritmo da subjetividade de cada membro do grupo reflexivo e postura ética na relação intergeracional, que se estabelece no processo de formação e inserção profissional do (futuro) professor no meio acadêmico” (PASSEGGI, 2008, p. 54). A mediação é um processo dinâmico de acompanhamento e de troca entre os sujeitos. Cabe ao pesquisador levar elementos para que o narrador possa pensar e desenvolver sua interpretação acerca dos aspectos relatados. Na mediação da escrita, via *e-mail*, conforme os memoriais “chegavam”, realizamos sua leitura e apresentamos questões para esclarecer ou desenvolver a argumentação em algum trecho. Após essa intervenção, os memoriais foram reenviados aos professores para que realizassem as alterações e nos retornassem. Assim, foi desse modo que a mediação da escrita dos professores e nossas leituras e intervenções ocorreram.

Nessa viagem investigativa, era importante escolher lentes para olhar a paisagem e compreender seus detalhes. Essas lentes foram diretrizes que nos ajudaram a aprofundar os dados. A análise dos memoriais deu-se a partir da orientação metodológica desenvolvida pela análise de singularidades e convergências de Martins-Salandim (2007; 2012), que lança o olhar do pesquisador aos elementos subjetivos da narrativa e para além daquilo que foi dito. O pesquisador, ao analisar os dados, não se volta apenas para o diálogo ocorrido no cenário de pesquisa, mas para as diversas situações ali manifestadas; trata-se de um movimento analítico tortuoso, repleto de idas e

vindas. Nesse movimento de compreender os significados dessas narrativas, nos direcionamos para a análise das singularidades que se desdobram em um processo de produzir uma narrativa sobre e a partir de cada escrita, em torno de “quais questões, individualmente, cada uma delas dispara em nossa pesquisa. Neste sentido, buscamos registrar nossas percepções de como cada narrativa apresenta-se, seu fio condutor, suas marcas” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 242). Pelo memorial de formação, olhamos a perspectiva impressa de cada professor, ao escrever sua história, e buscamos detalhes do fio que o conduziu ao narrar. Nessa etapa, foi possível registrar elementos que nos levaram a pensar sobre aspectos da formação de professores de Matemática, bem como ressaltar a subjetividade de cada professor, preservando sua natureza singular.

Outro movimento deu-se pela análise de convergências, que consiste em olhar para os “elementos que se mostravam mais insistentemente numa série de fontes ou elementos que, nesse mesmo conjunto, se mostravam claramente divergentes; ou seja, uma análise que só pode ser conduzida a partir de um cotejamento entre fontes” (MARTINS-SALANDIM, 2012, p. 63). A percepção da trajetória de formação desses professores de Matemática ocorreu pelo cotejamento dos memoriais, leitura que nos possibilitou delinear um panorama de aspectos da formação, a partir da identificação dos temas mais recorrentes.

## Sobre a formação docente

O campo da formação docente constitui-se em um cenário carente de mudanças e marcado por transformações e discontinuidades. Sendo a escola um espaço de trabalho, cabe a essa instituição a reprodução das normas e a transmissão cultural, acompanhando a produção da sociedade. Assim, não é possível dis-

correr sobre esse processo sem antes observar os aspectos do tempo, lugar e espaço, postos em um contexto de tensão e lutas, pois a história da profissão é inseparável do lugar ocupado por seus membros (NÓVOA, 1991).

De acordo com Nóvoa (2003), a formação de professores é uma área que sofre intensamente com as alterações provocadas pela sociedade que tem, nas instituições formativas, os espaços propícios da constituição de uma profissão e da formação profissional. Entretanto, ainda falta a consciência crítica de que as licenciaturas são berços valiosos para concebê-las.

Entendemos a formação como uma construção contínua, revelada nas histórias de vida dos diferentes sujeitos (DOMINICÉ, 2014). Deste modo, ela é marcada por contratempos, impedimentos, resistências, aceitações e construções, incluindo a presença do “outro”, que ajuda a dar sentido à profissão. Concordamos com a reflexão de Dominicé (2014, p. 90), ao pontuar que “a formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dela”. Ou seja, corresponde a um processo no qual se dá forma à vida.

Estar em constante formação, possibilita aos profissionais, de modo geral, construir novos conhecimentos e saberes diante dos desafios surgidos, tanto na prática profissional quanto social, que se refletem no campo profissional. Ou seja, tal movimento pode ser entendido, segundo Nóvoa (2014, p. 159), “como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida pelas quais os adultos se constroem pouco a pouco”.

Tardif (2014) também discute a ideia de formação como um *continuum*, em que o professor intercala as fases de trabalho com as de formação, ao longo de sua trajetória profissional. Logo, não se restringe apenas aos conhecimentos iniciais adquiridos na universidade e, sim, aos que também percorrem toda a carrei-

ra profissional do docente. A formação acontece em diversos espaços, seja pelos pares, cursos, pelo ambiente de trabalho, pela pesquisa, entre outros. Sob esse aspecto, destacamos as experiências com o outro como fontes de aprendizagem do trabalho docente.

De acordo com Chené (2014), o conhecimento do professor funda raízes pela articulação entre os âmbitos pessoal e social e apresenta progressos a partir dos sentidos dados pelo sujeito. O professor, no exercício da profissão, engloba a mistura do “eu” pessoal com o “eu” profissional. A profissão docente é alterada constantemente pelo espaço social em que está inserida. Sob esse ponto de vista, “a formação é como um pequeno quadro dentro de um quadro maior, isto é, insere-se na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a sua problemática existencial” (CHENÉ, 2014, p. 122). A tentativa de compreensão da experiência docente é um modo de apreender o “eu” dado pelo entendimento das mudanças ocorridas no cotidiano e no próprio percurso de vida.

Um dos modos de remexer no caminho de construção do ser profissional é no ato da escrita, que, em nosso caso, se dá pelo memorial de formação. A escrita é um modo de teorizar aquilo que se fez durante a trajetória de vida, através de reflexão, autorreflexão e pensamento crítico. Consiste na negociação de significados e no confronto de ideias consigo mesmo, trazendo novos elementos para a reflexão durante a produção das memórias. Com a prática da escrita, podemos nos tornar aprendizes de nós mesmos a partir de nossas memórias. É uma ação que, ao refletir e criar novas estruturas, o sujeito vai criando a si mesmo e aprendendo sobre o seu “ser” ou seu “eu”. Assim, nessa dinâmica, o lugar da experiência é o “eu”.

Entendemos a formação como um percurso em que o sujeito adquire e desenvolve habili-

dades e conhecimentos para operar com seu “objeto” de trabalho, em um contexto situado. Nesse percurso, o professor constrói, ressignifica e modifica os saberes necessários ao exercício da profissão, os quais são importantes no desenvolvimento do profissional e na construção do “eu” singular.

## Os professores e seus “dois dedinhos” de prosa no memorial

Nessa empreitada investigativa, nossos colaboradores nos ajudaram a conhecer um pouco dos aspectos da formação de professores de Matemática. A partir da escrita de si, percebemos elementos de suas vidas pessoal e profissional, as relações constituídas, as práticas de formação e os diferentes momentos de suas vivências. Apesar da singularidade e individualidade,<sup>7</sup> os professores apresentaram aspectos que permitiram compreendê-los como um grupo e chegaram a elementos comuns que nos levaram a conhecer essas trajetórias. E é sobre esses aspectos que iremos tratar neste trabalho, ou seja, iremos apresentar as convergências dessas narrativas, tratando daquilo que apareceu de modo mais insistente nelas.

Ao narrarem sua trajetória, os professores tocam em questões relativas a sua origem, sua opção pela profissão, as experiências positivas ou negativas e até mesmo em algumas percepções da profissão. De acordo com Tardif e Raymond (2000), a socialização pré-profissional é um movimento formativo que comporta continuidades e rupturas que ocorrem em toda a história de vida do sujeito. Tal socialização compreende as experiências familiares

7 Trata-se de uma descrição das singularidades que consiste em um exercício de criação de narrativas “individuais”, por meio dos memoriais, anunciando o fio condutor pelo qual cada professor conduziu sua narrativa. Na dissertação, os memoriais de formação estão disponíveis na íntegra; apresentamos inicialmente o memorial de cada professor, para depois nos debruçarmos naqueles aspectos convergentes das narrativas.

e escolares dos docentes como um processo pelo qual os saberes são produzidos. Por isso, pode-se dizer que o saber profissional está “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 215).

## A presença da família

Todos os professores trazem a família em sua narrativa, como um grupo importante desse movimento formativo. A família possibilita a inserção no período de escolarização, ocupa também a posição de incentivar ou não os estudos, a carreira docente, seja na escolha da profissão, na continuidade do exercício da docência, dentre outras perspectivas. Nessa fase de formação, a família aparece como um grupo que também percorre esse caminho.

Em relação a essas vivências no seio familiar, Pedro comenta que esses laços favoreceram a aproximação, o gosto e a aprendizagem da Matemática, através das atividades do trabalho familiar. Narra que *“o gosto pela Matemática teve fundamento na minha vivência familiar, morando em sítio e lidando com a plantação de café e a criação de animais. Nesse sentido, [...] foram ferramentas naturais para o aprendizado da Matemática me fazendo ter contato desde muito cedo com as operações Matemáticas. Somar, subtrair, multiplicar e dividir era muito comum para mim, ensinado pelo meu pai, um homem que mesmo não tendo a oportunidade de frequentar a escola tinha muito conhecimento da Matemática, de forma prática é claro, nas experiências comerciais que desde muito cedo fez parte da sua vida. [...] Na venda dos frangos tinha que lidar com a operação de multiplicação com quilogramas e gramas combinado com o valor que era em cruzeiros e centavos, logo aprendi operar com*

*os números racionais decimais mesmo sem saber que o nome era esse [...] Na colheita do café tinha que medir o que era colhido pelos trabalhadores [...] No final da semana era necessário calcular o valor a ser pago, o que combinava as medidas inteiras e não-inteiras e os valores pagos por cada caixa de café colhida. Logo, foi muito natural para mim tomar gosto pela Matemática, pois era o meu dia-a-dia”.*

Esse aspecto da família também aparece em Lobato. Em seu memorial, apresenta os cuidados da avó ao ensinar a tabuada ao neto: *“Lembro-me que já tinha facilidade em aprender a tabuada e fazer operação de Matemática. Minha avó materna sempre estudava comigo e tinha muita paciência para me ensinar a tabuada”.* Além da dedicação, há destaque para a paciência da avó durante a atividade, ou seja, não se tratava apenas de ensinar, mas também de ter paciência e atenção ao sentar-se junto com ele. Sobre os primeiros tempos de aprendizagem, Melo (2008) apresenta em sua pesquisa que os professores se referem à família como um grupo importante de sua formação devido aos primeiros ensinamentos, pelo incentivo e motivação para frequentar a escola. No caso de Lobato, sua família vivia em um sítio, de onde vinha a fonte de renda. Em busca de melhores condições de vida, o avô convidou-o a morar na capital para continuar estudando.

As memórias de Benta a levam para os tempos da infância. Para ela, sua vida acadêmica teve início quando sua mãe a matriculou na pré-escola. Desde então, os pais, os irmãos e o marido sempre a apoiaram durante a graduação e o mestrado. Barnabé era envolto pelos cuidados da família em relação a sua formação, que o incentivava e dialogava sobre o assunto, *“... sempre fui incentivado por meus pais a ir à escola, local de aprendizado”.* Como a mãe era professora da escola onde estudava, sempre *“andava na linha”* e se via rodeado de

“cobranças em casa por bom rendimento e por uma pressão interna, natural de quem se via cercado na escola por pessoas ligadas à minha mãe”. Isso se estendia ao acompanhamento do cotidiano escolar, por parte de sua família. Notamos que o reconhecimento familiar auxiliou esses professores na travessia de barreiras e dificuldades da formação.

Em relação à influência familiar, no que se refere à escolha da profissão, a maioria alega ter escolhido o curso pelas condições do momento. Nastácia conta que as difíceis circunstâncias financeiras e sociais a levaram a escolher uma profissão que proporcionasse um ingresso rápido no mercado de trabalho. Como *“Minha família sempre foi pobre, então eu precisava de uma profissão que não precisava de altos investimentos [...] precisava de uma profissão que desse retorno financeiro o mais rápido possível para poder ajudar minha família”*. Justifica que, se a sua condição financeira fosse melhor, talvez sua opção teria sido outra. Pesou também em sua decisão o fato de ter o curso na faculdade da cidade em que morava, pois, com isso, não teria despesas extras.

Em vários momentos, a fala sobre o custo do curso repete-se e acaba não sendo algo exclusivo de Nastácia, visto que essas situações permeiam outros memoriais, como os de Lobato e Monteiro. Ao escolher o curso, Lobato tinha dúvidas e receios. Apenas levava a certeza da área (Exatas): *“Fiquei em dúvida entre Matemática, Física e Engenharia Elétrica, porém, devido ao valor do curso e instituições que os ofereciam optei por fazer Matemática [...] Engenharia era muito caro e pouquíssimas faculdades ofereciam o curso de Física, por isso resolvi fazer Matemática”*. A opção profissional veio pela afinidade com a área, mas estava restrita pelo custo e pelas opções de oferta na universidade. Salienta que, no decorrer do curso, gostou da profissão. Para Monteiro, não é diferente, *“[...] a escolha estava relacionada*

*com a afinidade que eu tinha com a Matemática, além de o preço da mensalidade era bem baixo”*. Nesse contexto, sua escolha aparece nos liames da afinidade e do custo do curso.

Enquanto esses professores narram as dificuldades decorrentes da escolha profissional, lembramos de Barnabé, que conta sobre sua opção, permeada por outro fio: o projeto dos pais para sua carreira. Sua família sempre incentivava e a dialogava sobre sua formação. *“Com a parte da Matemática mais evoluída e não me desviando muito do objetivo de estudar Engenharia, incentivado por minha mãe, prestei vestibular para Matemática na UFOP e fui aprovado em 2007. Essa escolha foi por conta de ser um curso afim a qualquer curso de Engenharia, podendo me proporcionar uma transferência interna para o curso que meus familiares queriam, mas não eu!”* Sendo assim, buscava mostrar à família que o seu bem-estar seria atuar em uma profissão em que tivesse gosto e familiaridade. O projeto familiar, quanto à escolha profissional, acaba sendo motivado pela expectativa dos pais em relação ao futuro dos filhos.

Para sustentar as necessidades materiais, muitas vezes, a escolha pela docência é garantia de se inserir rapidamente no mercado de trabalho. Diante do contexto, era viável escolher cursos com mensalidades mais baixas e ofertados em instituições localizadas na cidade ou arredores. Era a oportunidade a se “agarrar” àquele momento, tendo em vista a necessidade de aproveitar a ocasião. Entretanto, isso não torna a escolha menos autêntica, pois o percurso de vida se faz em meio a projetos planejados e a acontecimentos circunstanciais, o que não implica que esse último aspecto não seja pensado, pois a autenticidade da escolha se constrói e é afirmada nas ações cotidianas.

No decorrer dos anos, as transformações ocorridas na sociedade alteraram as relações

de trabalho. Estas estão interligadas às mudanças do mercado de trabalho, do contexto político, econômico, social e cultural, ou seja, “vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários de relações sociais e de trabalho, complexos e contraditórios, que geraram uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional” (GATTI et al, 2010, p. 142).

A partir das ideias de Lisboa (2002), Gatti et al (2010) acrescentam que, ao olhar para a realidade, o contexto, a prioridade e a viabilidade, a escolha profissional torna-se limitada. Essas limitações não estão apenas no plano da profissão, diante do mercado de trabalho presente ou futuro, como também “por objetivos que vão desde as expectativas familiares até o que existe de mais viável dentro da sua realidade, sendo, muitas vezes, até contraditório com seus desejos e possibilidades pessoais” (LISBOA, 2002, p. 44 apud GATTI et al, 2010, p. 143). O que está na direção do que foi delineado acima é que as escolhas são feitas a partir de situações planejadas e circunstanciais.

Vemos, nesse sentido, que a família tem um papel fundamental. Nas narrativas de professoras presentes na dissertação de Costa (2012), transparecem fatores de influência da situação econômica na decisão de serem professoras. Elas buscavam a formação para garantir rápida entrada no mercado de trabalho, sendo que muitas vezes a escolha do curso se dava pela falta de oferta de outros cursos na cidade ou nos arredores. Desse modo, a decisão pela profissão docente “decorre de fatores ligados ao campo econômico em que a busca pelo trabalho é para sanar as necessidades materiais do ser humano” (COSTA, 2012, p. 111). A família é esse primeiro meio de formação dos professores, dando suporte aos desafios e dificuldades enfrentadas. Além disso, ela transcende os limites e os cuidados do núcleo familiar e se estende a outras situações, que influenciam o sujeito em suas experiências e escolhas.

## Dos encontros com a Matemática

No que se refere à aproximação e às afinidades com a Matemática, um ponto recorrente se refere à escolha da profissão atrelada a outros fatores como a afinidade com a Matemática, às pequenas experiências na sala de aula e até mesmo por influência dos professores. Afinal, “o jovem não baseia sua decisão apenas nos familiares. Ele é influenciado pelos pares, que são os ‘outros’ significativos na sua vida” (SANTOS, 2005, p. 59). Esses “outros” podem ser os professores, o gosto pela área ou as pequenas vivências da profissão, sejam nas experiências em sala de aula, nas brincadeiras ou em outros locais.

Em seu trabalho, Soares (2012, p. 55) observa que a constituição das professoras de sua pesquisa se configura “na trajetória de vida e de trabalho, agregando, para isso, diversas experiências pessoais e profissionais obtidas ao longo do percurso e que, de alguma forma, influenciaram a escolha da carreira docente e a permanência nela”. As narrativas trazem suas vivências, como alunas da Educação Básica, e os professores do percurso escolar, que se tornaram modelos por suas atitudes positivas ou negativas, dentre outros fatores. Essas questões também permeiam os memoriais desse trabalho, em que as experiências durante a trajetória escolar proporcionam compreensões da profissão de professor. Diante disso, vamos continuar...

No período da Pré-escola, Monteiro inicia sua narrativa destacando esse gosto pela Matemática e narra uma primeira proximidade com a disciplina no gosto pelo desenho “[...] *desenhava muito, principalmente palhaços e figuras geométricas, esses meus desenhos ficavam tão bem coloridos que ganhavam estrelinhas e parabéns*”. Sobre a relação com a Matemática, Benta narra que no Ensino Fundamental I “*Adorava os momentos de competição para ver quem acertava a tabuada toda*”, demonstrando seu gosto por essa área.

Assim como Monteiro e Benta, Nastácia também se identifica com o ambiente escolar por meio das vivências proporcionadas em sala de aula. Ela diz que aproveitava a oportunidade de ensinar os colegas: “[...] me lembro de quando meus colegas não entendiam alguma disciplina sempre me dispunha para ajudar. [...] pois dessa forma além de ajudá-los estaria estudando. Eu sentia um bem-estar em poder ajudar meus colegas que tinham muita dificuldade em Matemática”. Sobre o último ano do Ensino Médio, “[...] pensei em ser professora e escolhi Matemática, pois era a matéria que mais gostava e tirava as melhores notas. Eu escolhi ser professora porque eu gostava de apresentar trabalhos para turma toda, acho que me identifiquei com o contexto”. Nastácia e os outros professores, em vários momentos, destacam a Matemática como a disciplina que mais gostavam. Ao trazerem essa frase, podemos perceber que não era apenas uma disciplina que tinham preferência ou proximidade, mas que de fato eles se encontravam nela.

Nastácia demonstra uma afinidade progressiva com essa disciplina, ao escrever: “[...] a minha relação com a Matemática melhorou a cada ano, não por motivação dos professores, mas porque gostava do desafio que era resolver um exercício e encontrar a resposta certa. O livro de Matemática tinha as respostas no final então ficava raciocinando de acordo com a matéria até conseguir resolver o exercício”. Era uma relação de superação frente aos desafios de resolver os exercícios. Algo semelhante ocorre em sua vida: sempre encara os acontecimentos como desafios, de modo que consiga superá-los.

Apesar de Barnabé narrar “Minha relação com a Matemática sempre foi de ‘amizade’. Me adaptava bem aos exercícios propostos e sempre tirei boas notas até o término do Ensino Fundamental. Digo amizade, pois não me fazia mal e a cada problema a resolver tinha uma troca: a disciplina me trazia uma contextuali-

zação para as questões e eu superava/resolvia o que era para resolver naquele momento”; na mudança de escola, descobriu uma nova Matemática, devido ao modo como os professores trabalhavam essa área, prezando por cálculos “mais bem justificados, ou seja, cada linha de resolução tinha sua importância, diferentemente de apenas se achar a resposta certa”. Ele se adaptou a essa forma de analisar a Matemática, mas “sem deixar de encará-la ainda como um conjunto de regras, fórmulas e padrões”; ou seja, deixa muito clara sua posição em relação à forma como entendia a Matemática.

Barnabé descreve que o gosto pela Matemática e seu olhar diferente para esse campo do conhecimento ocorreu quando se tornou monitor. “Com o trabalho de esclarecer as dúvidas dos alunos de Ensino Médio, que tomei gosto por Matemática [...] Ser monitor me fez praticar algo que é tarefa do professor: explorar os raciocínios dos estudantes. Gostava de ensinar. Esse gosto veio no momento em que percebi que não há respostas prontas, mas sim pensamento e sentimentos diversos nas mentes de cada um ao resolver as questões. Veio daí um dos principais motivos que me fez pensar em ser professor”. A motivação de ser professor foi despertada pela oportunidade de olhar a Matemática sob um outro ângulo e posição.

Essas experiências e motivações podem não ser determinantes, mas permitem apontar caminhos ou aproximações com o campo e com a profissão. A escolha profissional perpassa por laços sociais e também afetivos, ao ter o professor como influência e nos pequenos gostos e gestos vividos no dia a dia da escolarização. Isso também pode ser visto em Grandin (2008). Ao analisar os memoriais de seus colaboradores, esta autora percebe que, na sua constituição como docentes, há uma forte influência exercida pelos professores que tiveram, seja na aproximação da disciplina ou pela própria profissão, pois “o conhecer ‘ser-pro-

fessor' já começa quando estes sujeitos ainda são alunos" (GRANDIN, 2008, p. 75).

Algumas dessas questões, como o gosto pela Matemática, estão presentes no trabalho de Silva (2010). Pesquisando sobre professores de Matemática, percebeu que "o que os aproximou da área de Matemática foi a relação que estabeleceram desde muito cedo com ela [...]. Ao se contarem, narrarem e mostrarem como se constituíram, esses sujeitos demonstraram que gostavam da Matemática" (SILVA, 2010, p. 217).

## Imagens de si frente à Matemática

Durante a escrita dos memoriais, nossos colaboradores apresentam algumas imagens de si. Podemos notar que, no percurso de suas vidas, são unânimes as referências acerca de serem bons alunos: dão ênfase nas notas que obtinham, no gosto pela Matemática ou pela área de Exatas. Em algumas histórias, isso se resume a gostar de estudar e até mesmo à intensidade dos estudos para atingir determinado objetivo.

Nastácia descreve: "*Não me recordo como eram as aulas, mas me lembro que sempre tirei boas notas. [...] E no Ensino Médio me dedicava mais ainda aos estudos para conseguir entrar em uma faculdade. Eu gostava mais de Matemática, Física e Química [...]. Eu estudava muito, acho que umas oito horas por dia, para poder conseguir passar no vestibular para licenciatura em Matemática. E deu muito certo passei em décimo terceiro lugar em quarenta vagas na UNIPAC em um curso noturno de Licenciatura em Matemática*".

Já Lobato nos conta que "*No Ensino Médio me destaquei positivamente como aluno, principalmente, nas disciplinas de Física e Matemática [...] Nos trabalhos e provas minhas notas eram excelentes*". Mas essa condição se altera na graduação: "*Me senti muito mal, pois era a primeira vez que tirava notas péssimas*". Essa

situação acontecia em decorrência do intenso ritmo de trabalho, que o impedia de ter momentos de estudo fora da universidade. O estágio remunerado possibilitou maior dedicação e empenho nos estudos e, com isso, se tornou um graduando mais comprometido e confiante.

Pedro também se insere nesse contexto, ao contar que acordava cedo para realizar as atividades do sítio e, ao retornar da escola, almoçava e dava continuidade aos afazeres. Além disso, traz os detalhes de como ia para a escola, em um período em que não havia transporte escolar. "*A partir da antiga 5ª série passei a estudar a noite, o que apertou um pouco mais quanto a cumprir os horários das tarefas em casa. Cursei meu Ensino Fundamental e Médio em minha cidade natal e como vivia na zona rural eu ia caminhando para a escola, pois naquela época isso era comum e não havia o transporte escolar e também meus pais não tinham condições de me levar. Estudei de manhã até a 4ª série onde já me destacava na aprendizagem da Matemática por desde muito cedo aprender com meu pai trabalhar as operações matemáticas*".

Lobato vivia com a família na zona rural e na 4ª série mudou para uma escola que se localizava na cidade. "*Estudei nessa escola até concluir o Ensino Médio, mas todos os dias eu ia e voltava em uma van disponibilizada pela prefeitura, pois essa escola ficava longe da minha casa. No Ensino Médio me destaquei positivamente como aluno, principalmente nas disciplinas de exatas: Matemática, Física e Química. [...] Participei, durante o Ensino Médio, de três feiras de Física, que aconteciam anualmente, sendo que meus trabalhos sempre ficavam entre os primeiros colocados*". Essa postura permaneceu na graduação: "*As disciplinas de Cálculo, Álgebra e Análise foram excelentes, as que mais me destaquei durante o curso. Consegui boas notas em todas as demais e nunca fui reprovado*".

Ao ingressar em uma nova instituição, no Ensino Médio, Barnabé percebeu que a forma como havia sido ensinado não era a mais adequada, o que se refletiu em seus rendimentos: *“nos dois primeiros bimestres obtive rendimentos em Matemática nunca vistos, abaixo da média de 60% exigida. No ciclo anterior, tal rendimento era superior a 90%, só que no ensino tradicional, mecânico [...] Essa mudança foi encarada com dificuldade, com tristeza, como um fator de incapacidade. Como um aluno que obtinha um bom rendimento até o 8º ano podia estar com tantas dificuldades no Ensino Médio?”*. As notas, naquela época, representavam para ele seu nível de aprendizagem, por isso dava importância aos resultados. Concluiu a Educação Básica sem nenhuma reprovação. Tal afirmação perpassa o memorial de Lobato e Nastácia.

Nossos colaboradores apresentam visões em torno de suas capacidades acerca dos sucessos e destaques ou não em relação à aprendizagem da Matemática. Há traços das condições difíceis que enfrentavam para ir à escola, devido às condições familiares que vivenciavam. Esses fragmentos trazem algumas afirmações sobre si, principalmente, acerca daquilo que consideravam como sucesso, ou seja, tirar boas notas. Em contraposição, devido às adversidades de trabalho e estudo isso muitas vezes não era possível.

É importante discutir a fase pré-profissional, pois aquilo que os docentes sabem acerca de diferentes elementos que envolvem a profissão advém de suas histórias de vida, principalmente enquanto estudantes, pois estão imersos em seu ambiente original de trabalho durante sua escolarização (TARDIF; RAYMOND, 2000). A partir da ideia de imersão no ambiente original, abre-se um amplo leque para discutir a formação de professores. Assim, na perspectiva de Melo (2008), acrescenta-se, ao ambiente, a imagem construída acerca do que é ser professor de Matemática, enquanto es-

tudantes, que também recebem influência de seus professores.

Ao longo desse percurso, diante das experiências vivenciadas, nossos sujeitos não são meros receptores passivos. Pelo contrário, são espectadores ativos que constroem sua trajetória profissional e criam referências acerca daquilo que consideram, como alunos, professores e escola, com base em sua vivência em meio à escolarização ou à vida familiar. A velha frase “na minha época era assim...”, não corresponde a um sentimentalismo ou saudosismo, mas é uma colocação que nos leva a pensar que essa foi a imagem construída pelo sujeito ao longo de sua trajetória acerca do que considera como escola e educação.

## Um diário de viagem

Finalizar um texto nem sempre é um movimento fácil, pois, como mencionamos no início, nele materializamos aquilo que nos tocou naquele momento. Essa tarefa vai se tornando um labirinto, com suas idas e vindas, que vão se bifurcando em várias possibilidades. Para tanto, decidimos seguir o conselho de Jorge Luis Borges (2010, p. 17): “Não esperes que o rigor de teu caminho, Que teimosamente se bifurca em outro, Que obstinadamente se bifurca em outro, Tenha fim”. Não propomos um fim, mas um ponto de continuação para outras reflexões...

Ao analisarmos essas narrativas, tendo em vista a compreensão da pessoa, no que se refere às suas vivências e experiências, como nos aponta Finger (2014), buscamos destacar alguns elementos que nos chamaram a atenção nos escritos dos memoriais. Ao olharmos para eles, pudemos refletir sobre os aspectos das trajetórias desses professores de Matemática, ou seja, investigar o memorial nos possibilitou conhecer a realidade da profissão e verificar que essa reflexão não se restringe apenas a esse campo de formação de profes-

sores, como também amplia nossa discussão a outras áreas.

O movimento de tornar-se professor é permanente e se dá por meio de diversas vivências, em que vários cenários os vão construindo enquanto professores de Matemática. As configurações do percurso de vida de cada professor têm movimentos singulares, em que cada narrativa expressa sentimentos e sentidos próprios. Os acontecimentos tecem melindrosamente essas trajetórias, assim cada história se forma em uma dinâmica própria, que dialoga entre si nas experiências.

Percebemos, ao longo dessas narrativas, que esse professor de Matemática se constitui à medida que adquire, incorpora, modifica e adapta os saberes em função de sua carreira como profissional. Nessa trajetória, vários elementos são evidenciados: a família e os professores, com um papel fundamental na formação, a aproximação e construção de afinidades com a Matemática; a referência a si mesmo, como um bom aluno; a escolha da profissão e, durante a carreira, o gosto pelo ensinar e pela profissão.

A escolha da docência, muitas vezes, é a garantia de se inserir rapidamente no mercado de trabalho, condição dada pela necessidade de sustentar-se materialmente, mas também pelo fato do curso de Matemática, em geral, ter um custo relativamente baixo e possuir facilidade de ingresso. Tais decisões não se configuram como uma escolha menos autêntica, mas se dão pelas circunstâncias, urgências e emergências daquele momento. A escolha da profissão ocorre sob a influência de professores, o gosto pela área ou as pequenas vivências da profissão, seja nas experiências em sala de aula, nas brincadeiras ou em outros locais. Observamos nas narrativas que são unânimes as referências ao fato de terem sido bons alunos, dando ênfase às notas que obtinham, ao gosto pela Matemática ou pela área de Exatas. Em

algumas histórias, isso se resume a gostar de estudar e até mesmo à intensidade dos estudos para atingir determinado objetivo.

Apesar das contingências vividas por esses professores, vemos a escola como um espaço que ainda desenvolve no sujeito o gosto pelo conteúdo (Matemática ou pela área de Ciências Exatas), pelo cotidiano escolar e pelo ensinar, elementos que marcam suas narrativas. E embora estejam envoltos por todas essas circunstâncias, esses professores têm persistido na superação dos desafios da profissão e da sociedade, buscando permanecer na docência e dar o melhor de si mesmos, para se desenvolverem enquanto professores, além de proporcionarem uma educação de qualidade aos seus alunos.

Ao (re)visitarem esses diferentes encontros, consigo e com o outro, em seu processo formativo, o processo de escrita se consolidou também em um processo de formação, à medida que esses professores, ao lembrarem os acontecimentos de sua vida, perceberam e refletiram sobre o percurso profissional realizado. Nesse contexto, percebe-se a presença do “outro” como marcante na formação, pois o “outro” é em nós uma presença formativa. Afinal, nossa história de vida constrói-se em um campo altamente relacional, ou seja, não nos formamos sem a presença do outro.

## Referências

- BORGES, Jorge Luis. **Elogio da sombra**. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.
- CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFERN, 2014. p. 121-132.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

- COSTA, Maria Lemos da. **Formação de professores alfabetizadores**: a trajetória formativa em serviço. 2012. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.
- DUBOC, Silvana. Trem da vida. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-santa-maria/trem-da-vida/>>. Acesso em: 31 mar. 2019.
- DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 77-90.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 29-55.
- FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. Ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 111-119.
- FIORENTINI, Dario. Memória e análise da pesquisa acadêmica em Educação Matemática no Brasil: o banco de teses do CEMPEM/FE – Unicamp. **Zetetiké**, v. 1, n. 1, p. 55-76, mar. 1993.
- FIORENTINI, Dario. (Org.). **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- GATTI, Bernadete Angelina et al. A atratividade da carreira docente no Brasil: estudos e pesquisas educacionais. **Fundação Víctor Civita**, São Paulo, n. 1, p. 1-82, 2010.
- GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço**: um estudo com memórias de formação. 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
- MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Escolas técnicas agrícolas e educação matemática**: história, práticas e marginalidade. 2007. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A interiorização dos cursos de Matemática no Estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 379 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- MELO, Maria José Medeiros Dantas de. **Olhares sobre a formação do professor de Matemática** – Imagem da profissão e escrita de si. 2008. 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- NACARATO, Adair Mendes; PASSOS, Cármen Lucia Brancaglioni; SILVA, Heloisa da. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago. 2014.
- NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 109-139, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- \_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora. 2003. p. 13-34.
- \_\_\_\_\_. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014. p. 143-175.
- OLIVEIRA, Iara Letícia Leite de. **Estações da escrita de si: trajetórias formativas de professores de Matemática em memoriais**. 2017. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figu-

ra pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27-42.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, mai./ago. 2006.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta. Narrativas docentes: contornos e entornos. In: VICENTINI, Adriana A. Fernandes; EVANGELISTA, Francisco. (Orgs.). **Um baú de histórias: narrativas e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narraram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Graf, 2005.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. O papel da família e dos pares na escolha profissional. **Psico-**

**logia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005.

SILVA, Diva Souza. **A constituição docente em Matemática à distância: entre saberes, experiências e narrativas**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SOARES, Rosana Maria Cavalcanti. **A constituição do ser professor: uma análise do percurso de formação e trabalho de docentes da educação básica**. 2012. 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de et al. Fios e teias de uma rede em expansão cooperação acadêmica no campo da pesquisa (auto)biográfica. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 21, p. 1-17, jan./abr. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em: 15.01.2019

Aprovado em: 26.03.2019

**Iara Leticia Leite de Oliveira** é Mestre em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro. GHOEM – Grupo História Oral e Educação Matemática. e-mail: [iaral.oliveira@yahoo.com](mailto:iaral.oliveira@yahoo.com)

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – campus Rio Claro - Avenida 24A, 1515, Bela Vista, Rio Claro, SP, CEP: 13506-900. Tel: (19) 98396-6391

**Rosana Areal de Carvalho** é Doutora em Ciências Humanas. Professora no Departamento e Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. GERAES – Grupo de estudos e pesquisas em História da Educação. e-mail: [rosanareal@ufop.edu.br](mailto:rosanareal@ufop.edu.br)

Universidade Federal de Ouro Preto - Rua do Seminário s/n, Mariana, MG, CEP: 35420-000. Tel: (31) 99748-8180

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva** é Doutora em Educação. Professora no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. FOPROFI – Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente. e-mail: [fernandasilva@ufop.edu.br](mailto:fernandasilva@ufop.edu.br)

Universidade Federal de Ouro Preto – Rua do Seminário s/n, Mariana, MG, CEP: 35420-000. Tel. (31) 97523-8681

# NARRATIVAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM FORMAÇÃO CONTÍNUA

■ NATHALIA TORNISIELLO SCARLASSARI

Universidade Cruzeiro do Sul

■ CELI ESPASANDIN LOPES

Universidade Cruzeiro do Sul e Universidade Cidade de São Paulo

## RESUMO

Este artigo pretende discutir aspectos da trajetória profissional de três professores de matemática, efetivos da rede municipal da cidade de Valinhos, São Paulo, que optaram por permanecer em contínua formação, participando efetivamente de um grupo de estudos colaborativo. A análise de suas narrativas (auto)biográficas, pautadas na reflexão de si, oferecerá elementos para responder a esta questão: como os professores, em processo de formação contínua, analisam sua trajetória profissional e percebem sua prática em sala de aula? Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo narrativa, segundo os princípios da pesquisa (auto)biográfica, desenvolvida em uma das vertentes apontadas por Paula Perin Vicentini, Eliseu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi (2013), que toma as narrativas de si como práticas de formação e autoformação. Como resultado, salienta-se a necessidade dos professores em efetivo exercício docente de buscar formação contínua como educadores, aperfeiçoando sua prática na sala de aula e algumas potencialidades para o trabalho docente.

**Palavras-chave:** Grupo colaborativo. Pesquisa (auto)biográfica. Narrativa. Formação de professores.

## ABSTRACT

### NARRATIVES OF MATH TEACHERS IN CONTINUOUS FORMATION

This article intends to discuss aspects of the professional trajectory of three mathematics teachers, effective in the municipal network of the city of Valinhos, São Paulo, who opted to remain in continuous formation, effectively participating in a collaborative study group. The analysis of their autobiographical narratives, based on self reflection, will offer elements to answer this question: how do teachers, in the process of continuous formation, analyze their professional trajectory and perceive their practice in the classroom? It is a qualitative research of the narrative type, according to the principles of

(self) biographical research, developed in one of the aspects pointed out by Paula Perin Vicentini, Eliseu Clementino de Souza and Maria Conceição Passeggi, who takes the narratives of self as practices of formation and self-formation. As a result, it is necessary to emphasize the need of teachers in effective teaching exercise to seek continuous training as an educator, improving their practice in the classroom and some potential for teaching work.

**Keywords:** Collaborative group. Autobiographical Research. Narrative. Teacher education.

## RESUMEN **NARRATIVAS DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS EM FORMAÇÃO CONTINUA**

Este artículo pretende discutir aspectos de la trayectoria profesional de tres profesores de matemáticas, efectivos de la red municipal de la ciudad de Valinhos, São Paulo, que optan por permanecer en continua formación, participando efectivamente de un grupo de estudios colaborativo. El análisis de sus narrativas (auto) biográficas, pautadas en la reflexión de sí, ofrecerá elementos para responder a esta cuestión: ¿cómo los profesores, en proceso de formación continua, analizan su trayectoria profesional y perciben su práctica en el aula? Se trata de una investigación cualitativa del tipo narrativo, según los principios de la investigación (auto) biográfica, desarrollada en una de las vertientes apuntadas por Paula Perin Vicentini, Eliseu Clementino de Souza e Maria da Conceição Passeggi, que toma las narrativas de sí como prácticas de formación y autoformación. Como resultado, se destaca la necesidad de los profesores en efectivo ejercicio docente de buscar formación continua como educador, perfeccionando su práctica en el aula y algunas potencialidades para el trabajo docente.

**Palabras clave:** Grupo colaborativo. Investigación autobiográfica. Narrativa. Formación de profesores.

## Introdução

Algo que nos inquieta em nossa profissão é a maneira como nós, professores, desenvolvemos nosso trabalho em sala de aula. Sabemos que a rotina não é fácil e que precisamos estar atentos às mudanças da sociedade, que acontecem em ritmo acelerado.

Estamos em busca constante de melhorias na nossa prática e acreditamos que uma for-

ma de aperfeiçoá-la é fazer parte de grupos de estudos colaborativos, em que professores se reúnem, trocam ideias, se apoiam e estudam, em busca de melhorar, cada um a seu modo, sua postura na sala de aula.

Fazemos parte do Grupo de Investigação e Formação em Educação Matemática (GIFEM), que teve seu início em 2012, estando vinculado

ao Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Estatística – CEPEME – da Universidade Cruzeiro do Sul e coordenado pela segunda autora deste texto. O grupo conta com a participação de oito professores dos diferentes níveis de ensino, desde o 2.º ano do Ensino Fundamental até a Pós-Graduação. Esse grupo se tornou colaborativo ao longo do tempo, e percebemos expressivas mudanças nas práticas dos professores, narradas constantemente pelos participantes.

Imersas neste contexto, delineamos uma pesquisa com o objetivo de compreender os movimentos vividos pelos professores em um processo de formação com foco na investigação matemática para a abordagem da Educação Estatística – uma abordagem pedagógica diferenciada, na qual os sujeitos, diferentemente da prática tradicional, assumem papéis ativos na busca de soluções para problemas de contextos reais.

A ideia é identificar o processo empreendido pelos professores, ao se inserirem em um movimento de refletir e agir com a investigação matemática. Os protagonistas são três professores da rede municipal de Valinhos, participantes do GIFEM, que se dispuseram a descortinar seus trabalhos em sala de aula para que pudéssemos analisar a forma como a participação deles no grupo de estudos influencia a prática de cada um. Com as primeiras entrevistas realizadas, já podemos adiantar que a trajetória de vida de cada professor também influi diretamente na perspectiva que ele tem sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. A busca pelo aprendizado contínuo continua interferindo nessa prática.

Apresentaremos neste texto um recorte da pesquisa de doutorado da primeira autora, sob orientação da segunda autora e que teve início em fevereiro de 2017, na Universidade Cruzeiro do Sul, Campus Liberdade.

## Contexto: um grupo colaborativo

Um grupo colaborativo composto por docentes tem como principal objetivo a mudança na prática pedagógica do professor que está na sala de aula, em contato direto com estudantes e em busca de um trabalho consistente, em que todos se sintam satisfeitos, no que se refere ao aprendizado. Porém, um grupo não nasce colaborativo, ele se torna colaborativo por meio das ações de seus membros. O GIFEM tornou-se colaborativo quando seus membros se sentiram seguros para expor suas dúvidas, suas angústias, que – fomos percebendo – são comuns a todos. Como diz Freire (1989, p. 39): “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. E é com esse sentido que o grupo vem se constituindo: com base na troca de experiências, de saberes, de práticas, em que cada um tem muito a ensinar ao outro.

O GIFEM é um grupo diversificado, pois é constituído por oito membros de diferentes níveis de ensino, das redes pública e particular: duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro professores dos anos finais do Ensino Fundamental, uma pesquisadora e uma professora-pesquisadora de cursos de Pós-graduação na área de Educação e Ensino de Matemática. Nosso foco é o ensino de Estatística e Probabilidade.

Essa diversidade enriquece ainda mais o trabalho do grupo e as reflexões que surgem, a partir das vivências de cada um. Assim, temos uma noção do todo, de como o ensino se dá desde os anos iniciais da escolaridade e podemos acompanhar o modo como os alunos pensam e desenvolvem o raciocínio estatístico. Para isso, discutimos atividades que cada membro traz de sua realidade e pensamos juntos em formas melhores de trabalhar, em

conceitos e contextos que podem ser explorados numa perspectiva investigativa.

Ser membro desse grupo significa estar consciente e aceitar a necessidade de crescimento profissional; atender aos sentimentos e às preocupações de se comportar de maneira diferente na sala de aula e mudar suas ideias sobre o que significa ser professor de matemática (LUEHMANN, 2007). A participação em um grupo colaborativo nos possibilita estar em um lugar seguro, onde construímos andaimos que nos permitem experimentar e desenvolver nossas identidades como professores de matemática e capitalizar oportunidades únicas de práticas criativas, que dialogam com nossa realidade, nos diferentes contextos em que atuamos. Sentimo-nos reconhecidos pelos trabalhos realizados e socializados, em um processo de reflexão contínua, estruturada e apoiada teoricamente.

Os encontros do GIFEM nos permitem buscar respostas aos questionamentos sobre nossas práticas em sala de aula. A troca de experiências, estudos e produções, tanto individuais quanto coletivas, nos aproxima de práticas pedagógicas investigativas, em especial em Estatística, que permitem que o aluno desenvolva conceitos por meio da investigação de problemas reais, que fazem parte da sua vivência. Como destacam Lopes e Mendonça (2018, p. 3):

no GIFEM os educadores matemáticos participantes são protagonistas e se prontificam a conectar conhecimentos e práticas de forma dialética, inserindo-se em um movimento de relações entre teoria e prática, realizando análises de suas ações pedagógicas, discutindo a elaboração e o desenvolvimento de atividades orientadas de ensino que abordem combinatória, probabilidade e estatística.

A partir dessa experiência, a investigação matemática passou a se constituir em um foco de reflexão, particularmente em função do ca-

ráter interdisciplinar que converge com a didática da Estatística e da Probabilidade. Buscar indícios de pensamento matemático, nas falas, nos gestos e nos registros dos estudantes, é o grande desafio que se coloca, ao trabalhar na perspectiva da investigação. Esse processo, no entanto, é um campo fértil para a formação profissional do professor, em função da multiplicidade de conhecimentos profissionais que essa dinâmica exige.

Como nos alerta Nóvoa (1995, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência”. Os protagonistas desta pesquisa acumulam muitos cursos, mas a participação no GIFEM faz toda a diferença em sua prática, pois a dinâmica desse grupo vai ao encontro dessa fala de Nóvoa, o que nos move a continuar trilhando esse caminho.

## Caminhos trilhados

Nosso foco é analisar como a trajetória dos três membros do GIFEM, que lecionam nos anos finais do ensino fundamental, se desenvolveu profissionalmente e como isso influencia em suas práticas de sala de aula, no modo como eles desenvolvem a Estatística para além do uso do livro didático. Dessa forma, a questão que nos norteia é: “como os professores, em processo de formação contínua, analisam sua trajetória profissional e como ocorre a prática em sala de aula?”

Para responder a essa pergunta, nada seria mais fiel do que ouvir as vozes dos professores. Assim, estes foram convidados a ceder narrativas orais (entrevistas) e escritas, para que pudéssemos ter mais clareza dos caminhos trilhados por eles.

Foram realizadas entrevistas narrativas que, na perspectiva de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), se caracterizam por deixar o entrevistado bastante à vontade para falar do assunto que o entrevistador solicita e explicar com clareza qual é o seu objetivo. A entrevista narrativa contrapõe-se à entrevista tradicional de perguntas e respostas, que direciona a fala do entrevistado. Ao contrário, na entrevista narrativa, o entrevistado deve dar o rumo que melhor representa a sua experiência, colocar suas emoções e expressar sentimentos de uma maneira mais fiel à realidade. O processo de narrar a própria prática e a trajetória profissional mobiliza memórias, sentimentos e lembranças que não fazem parte do nosso dia a dia como professores. Quando nos propomos a colocar em pauta nossa prática e os motivos que nos levam a agir de uma forma ou de outra, consciente ou inconscientemente escolhemos, selecionamos, organizamos os fatos num enredo, gerenciamos e adaptamos esse enredo, de modo a transformar crenças e valores pela reflexão, atribuindo sentido ao que antes não tinha significado (PASSEGGI; CUNHA, 2013).

As entrevistas narrativas permitem uma aproximação entre pesquisador e sujeito, possibilitando uma maior valorização das suas particularidades, das suas memórias e seus relatos (PASSEGGI, 2010). Dialogando com Vicentini, Souza e Passeggi (2013, p. 15), vimos que as pesquisas (auto)biográficas se desenvolveram a partir de quatro vertentes:

A primeira vertente focaliza o ato de narrar como fenômeno antropológico e civilizatório, que se realiza mediante diferentes sistemas semióticos, notadamente, a linguagem oral e escrita. A segunda vertente considera as narrativas autobiográficas como método de pesquisa, preocupando-se com a constituição e a análise de fontes biográficas e autobiográficas para investigar aspectos históricos, sociais, multiculturais, institucionais da formação humana. A terceira vertente toma as narrativas de si como

práticas de formação e de auto formação, procurando investigar a reflexividade autobiográfica e suas repercussões nos processos de constituição da subjetividade e da inserção social do sujeito. A quarta vertente investiga o uso das narrativas autobiográficas como dispositivos de intervenção educativa.

Como metodologia de pesquisa, para este artigo, consideraremos a segunda vertente, pois serão analisadas qualitativamente as (auto)narrativas dos professores participantes por meio das entrevistas narrativas. A terceira vertente será considerada com o intuito de incentivar no professor o hábito de refletir sobre sua prática e a percepção de como isso pode influenciar no seu dia a dia, em suas ações em sala de aula, no cotidiano escolar. Ao falar sobre si e sobre sua prática, o professor “redimensiona, notadamente, o papel atribuído ao sujeito como agente social no seu processo de formação, no campo de sua abordagem experiencial, ao possibilitar maior visibilidade de suas implicações na própria formação” (VICENTINI; SOUZA; PASSEGGI, 2013, p. 16).

A partir dessa concepção, a narrativa se constituirá tanto como metodologia de pesquisa quanto como meio de formação, considerando seu potencial para instigar reflexões e ações na prática profissional. Destacamos que a descrição da trajetória desses professores não acontece de forma linear, tendo em vista a importância que cada um dá ao movimento de sua própria vida.

## Professores narrando sua trajetória

Este estudo se constitui em uma pesquisa narrativa (auto)biográfica, cuja ambição é, por meio das narrativas orais e escritas dos professores colaboradores, “compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou grupos (familiares, profissionais, gregá-

rios...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história”, como relata Passeggi (2010, p. 112).

A discussão que nos cabe nesse momento está pautada nas falas dos professores, com ênfase em sua formação profissional, na aprendizagem e nos fazeres docentes. Os nomes dos professores são fictícios.

Tomamos neste estudo a concepção de formação contínua, na perspectiva de Passos et al (2006, p. 195):

Consideramos a formação docente numa perspectiva de formação contínua e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas. Além do crescimento pessoal ao longo da vida, compreende também a formação profissional (teórico-prática) da formação inicial — voltada para a docência e que envolve aspectos conceituais, didático-pedagógicos e curriculares — e o desenvolvimento e a atualização da atividade profissional em processos de formação continuada após a conclusão da licenciatura. A formação contínua, portanto, é um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas.

Ao narrar suas experiências referentes à formação inicial, ou seja, os cursos de licenciatura, os protagonistas demonstram certo incômodo em suas falas. Eles tiveram mais momentos ruins e de decepções do que boas lembranças, ao cursar as disciplinas da graduação.

Mariana começa sua narrativa, afirmando que se decepcionou na faculdade, como mostra sua fala: “... eu achava que eu ia estudar o que eu ia ensinar, como ensinar, coisas desse tipo e aí era aquele monte de cálculo”. A frustração começou quando percebeu que não sabia tanta matemática quanto imaginava: “... aí eu vi que eu tinha dificuldade em matemática, que eu não tinha facilidade, que eu não tinha

*aprendido metade do que eu deveria saber*”. Essa frustração, que ela carregou dos anos anteriores, refletiu-se em seu desempenho na graduação: “*Já no meu primeiro ano, meu pior ano foi o primeiro, eu sofri, peguei DP<sup>1</sup>, depois do segundo ano em diante eu tomei jeito e resolvi esses problemas*”. Essa fala mostra que Mariana, na época da sua formação inicial, já tinha uma postura reflexiva e proativa, sempre em busca de resolver suas inquietações.

Roger relata que esperava ter contato com professores que iriam inspirá-lo, pois era um curso de licenciatura, totalmente voltado para a sala de aula, e afirma que “*observava que tinha professores de todo o tipo: tinha professor que dava mais atenção para o aluno; que não interagia com aluno, tinha professor que não enxergava as dificuldades dos alunos*”. Como a maioria dos professores se encaixava nas duas últimas classificações, Roger começou a ajudar seus colegas, pois percebia que, muitas vezes, mesmo os professores que tentavam ajudar, não compreendiam as dúvidas dos alunos. E, assim, ele foi desenvolvendo essa habilidade e valorizando o trabalho colaborativo. Nesse momento, “*comecei a dar valor na questão do trabalho colaborativo que vem influenciar hoje na minha prática. Enfim... fiz a faculdade com esse olhar aí principalmente na interação professor-aluno e aluno-aluno*”, afirma Roger. Segundo ele, na faculdade que cursou, a preocupação maior não era com a questão do aluno, “*tinha psicologia, pedagogia, essas sim trabalhavam esse tipo de coisa, mas ela visava mesmo o ensino de álgebra, o ensino de estatística, nunca a educação*”. Ainda afirma que as “*disciplinas não estavam muito preocupadas, a meu ver, com o aprendizado do aluno, eram muito conteudistas*”.

Débora já era bacharel em Química quando fez a complementação pedagógica para lecio-

1 DP é a sigla para informar que não foi aprovada na disciplina e precisou fazê-la novamente, no ano seguinte.

nar Matemática e relata que o curso foi bem superficial, *“apesar de ter aula de didática, tudo, a gente aproveita as matérias da faculdade, mas as matérias foram pra eu saber matemática e não para saber ensinar matemática”*. Como consequência desse ensino focado no cálculo, ela faz uma reflexão sobre sua prática: *“Aí eu comecei a dar aula escrevendo muito texto na lousa, ... dava dó daquelas crianças”*.

As lembranças boas referem-se a alguns poucos professores ou disciplinas cursadas. Professores que se preocupavam com os alunos, com o aprendizado e com o bem-estar deles foram os mais marcantes e os que se tornaram mais importantes na formação dos protagonistas. Mariana lembra-se de dois que marcaram positivamente sua trajetória na graduação: um deles era professor de estágios e de laboratório de ensino e orientou os alunos a desenvolverem várias oficinas, com jogos e atividades lúdicas, posteriormente aplicados junto a seus alunos; e houve também Eliana, que, apesar de ministrar Geometria Analítica, *“era super mãezona, pois tinha uma postura diferente, de explicar, dar exemplo, de tirar dúvida”*, explica Mariana. E ainda complementa: *“mas só tinha esses dois, o resto eram aqueles que davam listas e listas de exercício mesmo e nem tinha essa proximidade com a gente”*.

A partir desse contexto, os professores protagonistas sentiram necessidade de dar continuidade aos estudos, pois sabiam que havia muito a ser aprendido e muito a ser melhorado em suas práticas, como já relatado; e até hoje participam do GIFEM, como um meio de melhorar sua prática, com foco no aprendizado dos alunos.

## Professores narrando suas práticas

A partir das narrativas orais sobre as trajetórias de cada professor, algumas reflexões

emergem para responder à questão proposta neste texto, ou seja, como se dá a prática desses professores, que apresentam uma trajetória profissional e estão em busca constante de aprendizagem e aperfeiçoamento. Nóvoa (1995, p. 24) contribui com esta reflexão:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar e formar-se’, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Mostraremos e analisaremos, da prática de cada um dos professores protagonistas, um exemplo, em sintonia com a articulação aos projetos da escola, como propõe Nóvoa.

## Mariana: projeto “Comprando o jantar”

Mariana, em sua narrativa escrita, relata que sempre gosta de preparar aulas diferentes para seus alunos e explica: *“diferentes quero dizer não apenas utilizar os livros didáticos com suas explicações e exercícios”*. Afirma que gosta de utilizar materiais concretos e jogos para tornar as aulas mais atrativas e prazerosas, e acredita que *“o material concreto contribui para que os alunos entendam certos conteúdos”*.

Solicitamos que narrasse por escrito uma atividade interessante que tivesse desenvolvido para trabalhar Estatística, e ela nos conta:

Com os cursos de estatística que fiz voltados para a sala de aula aprendi que mais do que en-

sinar gráficos e tabelas é importante envolver os alunos em pesquisas estatísticas relevantes para eles e que estas não tenham um fim em si mesmas e que eles possam fazer inferências a partir dos resultados encontrados.

Ela revela que todos os anos desenvolve projetos envolvendo Estatística, e os mais marcantes para ela foram os projetos “Atletismo” e “Gravidez na adolescência”. O projeto “Atletismo” faz parte de uma coletânea de narrativas dos membros do GIFEM.

Em sua narrativa escrita, Mariana reforça a importância da sua participação no grupo de estudos: “Com a participação no GIFEM passamos a estudar sobre o tema estocástica em que são apresentadas a estatística, a probabilidade e a combinatória de maneira inter-relacionadas”. Pensando nisso, planejou o projeto: “o que você come no jantar?” Para dar início, solicitou que todos os alunos respondessem a essa questão, que era o tema do projeto. Com as respostas em mãos, realizaram um levantamento coletivo, e Mariana ia registrando na lousa os resultados, depois utilizados na construção do jogo, que se tornou próximo da realidade dos estudantes da turma. Os alunos também pesquisaram em revistas e na internet sobre alimentos saudáveis e elaboraram cartazes para apresentar.

Para trabalhar com a probabilidade, Mariana criou um jogo de trilha, intitulado “Comprando o jantar”, no qual havia 6 casas vermelhas, 12 casas verdes e 18 brancas. Já com o tabuleiro, foi possível discutir a probabilidade de, ao lançar o dado, cair em casas vermelhas,  $6/36$  (um sexto); em casas verdes,  $12/36$  (um terço); e em casas brancas,  $18/36$  (um meio).

Ao cair nas casas coloridas, o jogador deveria lançar o dado da cor correspondente: vermelho, comprar uma carne; e verde, comprar uma salada. No dado da carne, havia três opções que se repetiam duas vezes cada: bife de

boi, frango e peixe. No dado da salada, havia seis opções: rúcula, repolho, alface, pepino, cenoura e batata. Esses dados foram construídos após a coleta e a análise dos dados obtidos no início do projeto, e correspondiam às escolhas feitas pelos alunos. Salientamos a importância de se trabalhar com dados construídos/obtidos pelos alunos, pois, quando isso acontece, o trabalho com o conteúdo se torna mais significativo.

Se, ao lançar o dado numérico, o aluno passasse em uma casa colorida, ele deveria comprar o alimento correspondente. Dessa forma, o jogo também trabalhava com o sistema monetário. Havia uma ficha de registro na qual deveriam anotar o alimento comprado e seu respectivo valor. Cada um recebeu, inicialmente, R\$ 50,00. O intuito da ficha era apenas verificar se estavam realizando os pagamentos e o troco corretamente, pois, ao final, deveriam conferir se os R\$ 50,00 iniciais menos os itens comprados resultariam em valor igual ao troco que sobrou em mãos.

Mariana relata que, simultaneamente ao desenvolvimento do projeto, no intuito de facilitar a compreensão dos alunos, realizou outras atividades com probabilidade, como lançamentos de moedas, sorteios de bolinhas, roleta de cores, lançamento de dados etc.

A terceira parte do projeto desenvolvido por Mariana consistia em trabalhar com atividades de combinatória. Para isso, preparou diversos cartões com as mesmas figuras dos dados de carnes e saladas e distribuiu aos grupos de alunos, juntamente com um conjunto de pratinhos descartáveis. A partir das fichas de registro das compras do jogo de cada aluno, Mariana propunha que eles representassem quais opções de jantar seriam possíveis, escolhendo uma carne e uma salada, de acordo com os itens comprados e indicados naquela ficha, por exemplo:

**Figura 1:** Ficha de registros

Ficha	Itens comprados
Aluno 1	Frango, alface e rúcula
Aluno 2	Frango, peixe, pepino, rúcula e batata
Aluno 3	Bife de boi, frango, peixe, rúcula, batata, alface e cenoura

**Fonte:** Narrativa da professora Mariana.

Os alunos realizaram diversas simulações e encontraram o número de possibilidades. Após as primeiras simulações, alguns alunos já falavam o próximo resultado, mesmo antes de realizar a operação. De acordo com Mariana, os alunos se envolveram bastante e não queriam que o projeto acabasse. Pediram para jogar novamente, por diversas vezes.

Mariana reafirma que desenvolveu as atividades de estatística, probabilidade e combinatória com o intuito de desenvolver o raciocínio estocástico dos alunos. Segundo ela, “as discussões que realizamos no nosso grupo de estudos (GIFEM) são fundamentais para o nosso desenvolvimento profissional e de nossas aulas”.

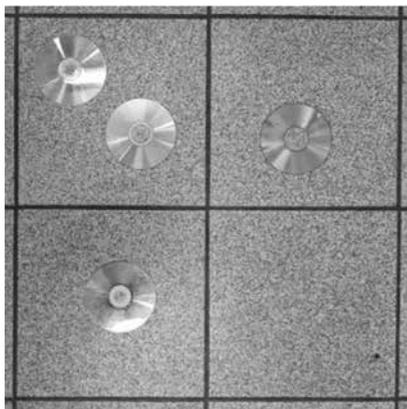
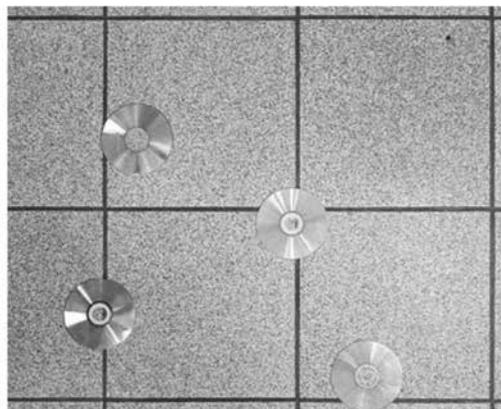
## Roger: atividade “Lançamento de CD”

Em suas narrativas, Roger salienta sua preocupação em trabalhar de uma maneira diferen-

ciada da tradicional: deixar um pouco o livro didático de lado, criar atividades interessantes para os alunos e utilizar diversos espaços da escola para promover uma aprendizagem mais atraente para os alunos.

O objetivo de Roger com essa atividade era permitir que os alunos percebessem a importância da estimativa na resolução de problemas, tanto na escola como em diversas situações da vida. A intenção era conscientizar os alunos de que estimar não leva a uma única solução, o que vai ao encontro das ideias da Educação Estatística. Essa ciência se diferencia da matemática pela sua subjetividade, ao analisar as informações e também pelas tomadas de decisão, pois a aleatoriedade e a incerteza são opostas aos aspectos determinísticos da matemática (ASSIS, 2015).

Roger adaptou essa atividade de uma proposta dos professores Paulo Antonio Silvani e Roberto Ribeiro Paterlini (2010), disponível no Portal do Professor, do Ministério da Educação (MEC). Para desenvolvê-la, os alunos lançaram CDs no chão, de forma aleatória, observando se eles caíam apenas sobre os ladrilhos ou também sobre os rejuntas. O lançamento do CD é favorável quando este fica apenas sobre o ladrilho, conforme a Figura 2. No caso do CD sobrepor-se também ao rejunte do piso, dizemos que o lançamento foi não favorável, o que pode ser observado na Figura 3.

**Figura 2 – Lançamentos favoráveis****Figura 3 – Lançamentos não favoráveis**

**Fonte:** Narrativa de Roger.

Este experimento foi dividido em três etapas e realizado em grupos de até quatro alunos. Na primeira etapa, os alunos deveriam opinar em relação ao lançamento dos CDs ser favorável ou não e responder qual tipo de lançamento teria maior probabilidade de acontecer. Na segunda, lançaram os CDs no piso do pátio da escola, registrando os resultados encontrados; e, na última, analisaram os resultados obtidos; determinando as medidas de tendência central, encontrando a probabilidade do lançamento ser favorável, de modo a concluir o que observaram. Os alunos receberam as seguintes orientações: cada estudante do grupo deveria pegar um CD e se posicionar de frente para o piso. De olhos fechados, cada um deles lançaria o CD em direção ao piso. Este procedimento deveria ser repetido até que se tivesse lançado um total de 10 CDs, que chamamos de sessão. Na sequência, deveriam registrar os dados, verificando quantos foram os CD favoráveis em cada sessão. Para esse registro, utilizaram tabelas, até completar um total de 20 sessões de lançamento.

Várias questões, envolvendo estimativas, cálculos de probabilidades, cálculos de medidas de tendência central e análise dos dados, foram discutidas. Uma das questões solicitava que o aluno colocasse a razão entre o número de lançamentos favoráveis e o número de lançamentos totais, na primeira sessão, e eles foram orientados por Roger para registrar suas respostas na forma de fração, decimal e porcentagem. A ideia, segundo ele, era desenvolver uma matemática de forma integrada, de modo a não fragmentar os conteúdos, já que uma das dificuldades encontradas pelos alunos é saber associar os diferentes tipos de representação do número racional (fração, decimal e porcentagem) (CURTY, 2016). Posteriormente, Roger discutiu as questões de probabilidade a partir das razões calculadas, o que, no seu ponto de vista, facilitou muito a compreensão dos alunos.

Após a conclusão desta etapa do experimento, Roger levou os alunos para a sala de informática, com o objetivo de comparar os cálculos realizados na sala de aula com aqueles que iriam gerar na planilha eletrônica do Excel, determinando também a média e a moda dos lançamentos favoráveis.

Antes de iniciar esse procedimento, Roger solicitou aos alunos que estimassem a média, olhando para os valores de suas 20 sessões. Sem realizar cálculos, os alunos apresentaram oralmente suas estimativas, chegando a valores aproximados da média de lançamentos favoráveis. O próximo passo foi a elaboração de uma tabela e, utilizando os comandos que o programa Excel oferece, verificaram se os seus cálculos estavam corretos.

De volta para a sala de aula, iniciaram a discussão dos resultados obtidos. Na lousa, foi registrada a porcentagem de CDs favoráveis que cada grupo encontrou e, nas discussões, Roger procurou lembrar que já estavam desenvolvendo atividades sobre Estatística, há algum tempo. Ele questionou os alunos se eles sabiam qual turma da escola estava realizando um trabalho de Estatística e uma aluna disse que eles mesmos estavam fazendo esse trabalho. Roger afirma que esperava outra resposta, pensou que eles responderiam que eram os alunos do 9.º ano, já que essa turma realizava uma pesquisa sobre cultura, e os alunos do 7.º ano já tinham sido entrevistados.

Nesse momento, discutiram o significado de população em uma pesquisa. A turma do 9.º ano coletava dados para seu trabalho, e isso caracteriza uma atividade de estatística. Essa pesquisa envolvia todos os alunos da escola, ou seja, era um censo, pois estavam investigando todos os elementos da população. Não era, portanto, uma pesquisa por amostra, considerada uma investigação com alguns elementos dessa população (CAZORLA, 2017).

Roger perguntou aos alunos o que tem de estatística na atividade de lançamento de CDs. Uma aluna respondeu que eles também coletaram dados no pátio, o que é considerado uma atividade de estatística. Roger insistiu, querendo saber quais dados foram coletados no pátio, e outra aluna disse que os dados são os CDs que ficam dentro dos ladrilhos.

Roger afirma ter observado, nas falas dos alunos, que eles lidaram com a atividade como uma competição, por ser algo que gostam de fazer entre os colegas da turma. Estão acostumados a vivenciar, em seus cotidianos, situações que promovem competições, sejam brincadeiras fora da escola ou até mesmo atividades matemáticas, como jogos, nos quais a proposta é competir e tentar vencer os desafios.

A discussão seguiu, no sentido de perceber qual evento seria mais provável e qual seria menos provável. Alguns alunos achavam que os lançamentos favoráveis eram mais fáceis de acontecer, e outros pensavam o contrário. Acreditavam que o tamanho do ladrilho influenciaria nos resultados. Roger, então, desenhou na lousa um ladrilho com as dimensões daquele utilizado no experimento (30 cm de lado) e perguntou se a probabilidade de acertos (CD favorável) seria maior ou menor, se o ladrilho tivesse 50 cm de lado. Os alunos responderam que a probabilidade seria maior.

Eles perceberam que, se o ladrilho fosse quadrado, medindo um metro de lado, os lançamentos favoráveis seriam prováveis e, se o tamanho dele fosse o mesmo do pátio da escola, ou seja, fosse um único ladrilho, só aconteceriam lançamentos favoráveis, e o evento seria certo.

Roger esclareceu aos alunos que não podemos saber com certeza o resultado de um experimento aleatório, que é considerado um fenômeno atribuído ao acaso. Daí vem a importância de saber analisar os dados antes de fazer qualquer escolha.

No decorrer do experimento, que foi realizado em um considerável número de lançamentos, observamos que os alunos começam a ter opiniões diferentes daquelas que tinham antes de realizá-lo. Segundo Soares (2014), as decisões ou previsões, para serem válidas, devem ser baseadas em um grande número de dados. Se os dados traçassem situações identificáveis, seria fácil fazer tais previsões, mas isso não acontece devido à variabilidade.

Roger afirma que é possível verificar nas falas dos alunos que eles começaram a adquirir a noção do impossível, do provável e do certo, mostrando também que, utilizando as informações compartilhadas nos grupos, optaram por melhores escolhas.

Foi importante destacar aos alunos a importância da compreensão sobre a variabilidade. A coleta de dados torna possível chegar a conclusões válidas, e as discussões e as interações a respeito dos diferentes pontos de vista favorecem uma comparação pertinente dos dados (SOARES, 2014).

## Débora: o Projeto Filmes

Débora iniciou sua narrativa escrita com uma reflexão sobre as atividades que desenvolvia “em tempos passados”, em suas aulas sobre estatística: elas não estavam organizadas de acordo com o seu plano de ensino e não proporcionavam aos alunos um raciocínio crítico e a capacidade de analisar dados ou situações problematizadoras. Foi com a intenção de mudar esse cenário, que começou a estudar este assunto e a planejar suas próximas aulas. Afirma que escrever as narrativas aciona para ela mecanismos de reflexão.

Na sequência, enfatizou a importância de dar voz ao aluno e, então, colocou a proposta de realizar uma pesquisa de opinião na escola, da mesma forma como tem realizado todos os anos. A proposta era que a turma escolhesse

um tema. Para isso, os alunos sugeriram várias propostas, que ela foi registrando na lousa, organizando as sugestões por blocos que pudessem ser agrupados como um único tema. Algumas sugestões foram: esportes, profissões, saúde, dentre outras. A maioria escolheu o tema “filmes”, e vários subtemas foram surgindo (bilheteria, filmes premiados, premiações, categorias de filmes, efeitos especiais etc.). Em grupos, os alunos foram convidados a aprofundar esses tópicos e socializar com os colegas. Eles se empenharam nessa etapa, e as apresentações foram muito interessantes. Na sequência, elaboraram questões que pudessem ser usadas em uma pesquisa de opinião.

As questões mais interessantes foram colocadas na lousa e, coletivamente, fizeram as alterações necessárias. Cada grupo ficou responsável por entrevistar uma turma de alunos da própria escola. Iniciaram as entrevistas durante o intervalo e completaram no início da aula seguinte. Na sala de aula, Débora e os alunos compuseram uma tabela na lousa e completaram com os resultados das entrevistas.

Na aula seguinte, na sala de informática, muitos alunos não sabiam usar o programa Excel. Por isso, foram orientados a sentar em duplas, cada uma responsável por construir um gráfico. Embora a maioria tivesse precisado de ajuda nessa etapa, os resultados foram muito bons. Com os gráficos em mãos, os alunos tiveram uma noção geral das preferências dos entrevistados e puderam elaborar conclusões interessantes.

Débora e a professora de Arte fariam juntas uma feira científica com esta turma e, motivadas pela escolha dos alunos para o trabalho em matemática, tiveram a ideia de orientá-los a criar um filme usando o aplicativo Stop Motion, que transforma em filme as fotos organizadas em sequência. Débora apresentou para a turma alguns vídeos feitos com esse aplicativo, muitos dos quais usavam massinha de mode-

lar para “montar” os personagens. Criaram um grupo no Whatsapp para que pudessem compartilhar os vídeos e as críticas para melhorar o trabalho. Alguns grupos se empolgaram com a ideia, e houve filme de mágica, família, namoro e brigas, usando como personagens eles próprios, brinquedos e massinha de modelar.

Na feira cultural, a sala foi organizada com réplicas de obras de arte nas paredes, os gráficos em um grande painel sobre a lousa, uma mesa lateral com os trabalhos de pesquisa, dados da pesquisa estatística e uma mesa central com dois *notebooks* que rodavam os filmes que os alunos fizeram. A sala foi bastante visitada. Todos, professoras e alunos, ficaram orgulhosos do trabalho final.

## Algumas considerações

Os professores protagonistas, ao narrarem sua trajetória e práticas, revelam que a aproximação entre os integrantes do grupo colaborativo se constitui em potencialidade para o processo de formação contínua. No caso específico do GIFEM, o fato de termos professores de todos os níveis de ensino facilita o diálogo entre as pesquisas científicas e a escola, fazendo com que elas, as pesquisas, cheguem até os alunos do ensino fundamental.

Socialização de fazeres profissionais, diversidade de opiniões, múltiplos olhares e contextos diferentes colaboram para o enriquecimento e o redimensionamento das práticas profissionais desses professores e permitem evidências sobre suas produções de conhecimento teórico e didático. A cultura colaborativa gera o acúmulo e a circulação de conhecimento e ideias, assim como cooperação e apoio, o que ajuda os professores a serem bem-sucedidos, impulsiona sua confiança e os motiva a ser mais receptivos e ativamente comprometidos com o progresso e as transformações educacionais (HARGREAVES; FULLAN, 2014).

As atividades narradas por Mariana, Roger e Débora demonstram as contribuições da participação em grupos de estudos para a constituição da identidade profissional. Sozinhos, geralmente, as reflexões e os redimensionamentos da prática ocorrem mais lentamente, porém a sistematização das narrativas orais e escritas proporciona a ampliação do conhecimento profissional.

Isso remete à opção pela pesquisa narrativa (auto)biográfica, uma metodologia que se pauta no fato de que narrar possibilita a reflexão dos professores acerca do modo como desenvolvem seu trabalho; a criação da própria identidade pessoal; a aproximação entre a academia e a educação básica, como citado anteriormente; e a construção de sentidos acerca da profissão docente. Como afirmam Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 86), “a investigação narrativa permite entender como os professores dão sentido ao seu trabalho e como atuam em seus contextos profissionais”. Dessa forma, a metodologia adotada contribui para analisar como as práticas de sala de aula estão sendo vistas e analisadas pelos profissionais que lá atuam, como os professores percebem suas práticas e o que muda por influência da formação contínua.

É evidente, nas narrativas dos protagonistas, a ânsia por desenvolverem práticas de sala de aula diferenciadas, que permitam aos alunos a construção dos dados estatísticos, de atividades que façam parte do cotidiano ou que sejam facilmente realizadas por eles. A contrapartida disso é o envolvimento dos alunos nas atividades e a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Em atividades como as narradas, que envolvem conceitos matemáticos e estatísticos e exploram as ideias apresentadas pelos alunos, a aprendizagem ocorre num processo dinâmico, favorecendo o desenvolvimento de habilidades e a criatividade. Por meio da manipulação e da experimentação de

materiais, não estamos apenas proporcionando atividades lúdicas, mas também criando situações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento abstrato (LOPES, 2003).

As atividades mostraram também que, diferentemente do que os alunos vivenciam na matemática, a estatística e a probabilidade não propiciam tarefas que tenham uma solução única, pois os estudos envolvem números em contextos diversificados, o que possibilita várias opiniões e soluções (OLIVEIRA, 2014). Os protagonistas destacam também a importância da participação dos alunos no trabalho com os dados coletados. O uso de simulações e experimentos permite ao aluno basear-se em dados concretos para poder argumentar de forma coerente, e as atividades investigativas constituem uma estratégia de ensino que traz para a sala de aula uma poderosa ação educativa em busca da construção do conhecimento.

Enfim, cada um dos protagonistas, a seu modo, por meio das narrativas, mostra a importância e a significância da sua participação no grupo colaborativo. Eles percebem e afirmam que suas práticas, antes da participação no grupo, eram pautadas em atividades prontas, sugeridas pelos livros didáticos. E revelam que agora, depois de anos aperfeiçoando suas práticas, elaboram atividades mais significativas para os alunos, partindo de situações do interesse deles ou que tenham significado no mundo deles. É bastante evidente, nas práticas narradas, a valorização das vozes dos estudantes, da troca de ideias e das reflexões que emergem dessa forma investigativa de realizar o trabalho em sala de aula.

## Referências

ASSIS, Leonardo Bertholdo de. **A formação do usuário de estatística pelo desenvolvimento da literacia estatística, do raciocínio estatístico e do pensamento estatístico através de atividades exploratórias**. 2015. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional

em Educação Matemática) – Mestrado Profissional em Educação Matemática, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2015.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla, 2001.

CAZORLA, Irene et al. **Estatística para os anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2017.

CURTY, Andréia Caetano da Silva. **Números racionais e suas diferentes representações**. 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Centro de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

HARGREAVES, Andy; FULLAN, Michael. **Capital profissional: transformar la enseñanza en cada escuela**. Madrid: Morata, 2014.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com estatística e probabilidade na Educação Infantil**. Tese. 281 f. (Doutorado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOPES, Celi Aparecida Espasandin; MENDONÇA Luizete. O percurso de grupo que se tornou colaborativo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GRUPOS COLABORATIVOS E DE APRENDIZAGEM DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA, 4., JORNADA DE ESTUDOS DO GEEM, 4., 2018, Vitória da Conquista. **Anais eletrônicos...** Campinas, SP: GALOÁ, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/geem/geem-2018/papers/o-percurso-de-grupo-que-se-tornou-colaborativo>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

LUEHMANN, A. L. Identity development as a lens to science teacher preparation. **Science Education**, Indianapolis/USA, p. 822-839, 2007. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.20209>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Débora. A prática docente em estocástica, revelada por professores que ensinam matemática na educação infantil. In: LOPES, Celi Aparecida Espasandin. (Org.). **Os movimentos da educação estocástica na escola básica e no ensino superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014. p. 39-72.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Meireis da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-57.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. XV, n. 1-2, p. 193-219, 2006.

SILVANI, Paulo Antonio; PATERLINI, Roberto Ribeiro. Lançando CD's no chão da escola para estudar probabilidade. Espaço da aula. **Portal do Professor**. 06 jul. 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=19562>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

SOARES, Elizabeth. **Uma análise sobre as atividades de probabilidade propostas nos livros didáticos de matemática dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. 145 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) – Programa de Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2014.

VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013.

Recebido em: 2019

Aprovado em: 30.03.2019

**Nathalia Tornisiello Scarlassari** é doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Estatística – CEPEME. Mestre em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: [ts.nathalia@gmail.com](mailto:ts.nathalia@gmail.com)

Av. Padre Guilherme Ary, 81, bloco A, ap.44, Vila Satúrnica, Campinas-SP, CEP: 13031-090. Tel: 19-997406700.

**Celi Espasandin Lopes** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Cruzeiro do Sul e da Universidade Cidade de São Paulo. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática e Estatística – CEPEME. E-mail: [celi.espasandin.lopes@gmail.com](mailto:celi.espasandin.lopes@gmail.com),

Rua Galvão Bueno, 868 – São Paulo. Tel: 19-981462017.

# O QUE DIZEM AS NARRATIVAS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE SUA FORMAÇÃO MATEMÁTICA?

■ JANE MARIA BRAGA

Universidade Federal de Juiz de Fora

■ REGINALDO FERNANDO CARNEIRO

Universidade Federal de Juiz de Fora

## RESUMO

Uma possibilidade de investigação e formação do professor que ensina matemática, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser efetivada pela escrita de narrativas. Temos como objetivo, neste artigo, investigar as percepções de estudantes de Pedagogia sobre sua formação matemática na Educação Básica e na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I – FTM I – a partir de narrativas escritas. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa em que utilizamos, para a produção de dados, duas narrativas de 58 estudantes de um curso de Pedagogia. Na primeira delas, eles abordaram as lembranças de matemática e seu ensino durante a sua escolarização e na seguinte, escrita após terem cursado FTM I, eles retomaram a suas lembranças e refletiam sobre o processo formativo vivenciado nessa disciplina. A análise evidenciou que os estudantes trouxeram lembranças da memorização e da repetição para a aprendizagem, no entanto, alguns apresentaram situações vivenciadas e materiais que rompiam com essa maneira de ensinar matemática. As problematizações e as reflexões ocorridas em FTM I dão indícios que os estudantes passaram a ver o ensino de matemática com outro olhar e que poderão ter uma prática docente diferente daquela que vivenciaram em sua trajetória escolar.

**Palavras-chave:** Narrativas. Formação matemática. Estudantes de Pedagogia.

## ABSTRACT

### WHAT DO THE NARRATIVES OF PEDAGOGY STUDENTS SAY ABOUT THEIR MATHEMATICAL EDUCATION?

One possibility of teacher research and education that teaches mathematics in the early years of Elementary School is through the writing of narratives. The purpose of this article is to investigate the perceptions of Pedagogy students about their mathematical education in Basic Education and in the discipline Theoretical and Methodological

Foundations of Mathematics I - FTM I - from written narratives. We developed a qualitative research in which we used for the data production two narratives of 58 students of a Pedagogy course. In the first one, they addressed the memories of mathematics and its teaching during their schooling and the following, written after they had taken FTM I, they resumed their memories and reflected on the formative process experienced in this subject. The analysis showed that students brought memories of memorization and repetition to the learning of mathematics, however, some presented experienced situations and material that broke like this way of teaching mathematics. Problematisations and reflections that occurred in FTM I give indications that the students started to see the teaching of mathematics with another vision and that they could have a teaching practice different from the one that they experienced in their school trajectory.

**Keywords:** Narratives. Mathematical education. Pedagogy students.

## RESUMEN

### ¿QUÉ DICEN LAS NARRATIVAS DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA SOBRE SU FORMACIÓN MATEMÁTICA?

Una posibilidad de investigación y formación del profesor que enseña matemática en la Educación Primaria es a través de la escrita de narrativas. Tenemos como objetivo, en este artículo, investigar las percepciones de estudiantes de Educación Primaria sobre su formación matemática en la Educación Básica y en el curso Fundamentos Teóricos y Metodológicos de la Matemática I – FTM I – por medio de narrativas escritas. Así que desarrollamos una investigación cualitativa en que utilizamos para recogida de datos dos narrativas de 58 estudiantes de un curso de Educación Primaria. En la primera, ellos abordaron los recuerdos de matemática y su enseñanza durante su escolarización y en la siguiente, escrita después de haber hecho FTM I, ellos volvieron a sus recuerdos y reflexionaron sobre el proceso formativo vivido en el curso. El análisis evidenció que los estudiantes se recordaron de la memorización y de la repetición para el aprendizaje de la matemática, sin embargo, algunos presentaron situaciones vividas y materiales que rompieron con esa manera de enseñar la matemática. Las problematizaciones y reflexiones ocurridas en FTM I nos dan indicios de que los estudiantes pasaran a tener una nueva mirada hacia la enseñanza de la matemática y que podrán tener una práctica docente diferente de aquella que vivieron en su trayectoria escolar.

**Palabras clave:** Narrativas. Formación matemática. Estudiantes de Educación Primaria.

## Introdução

A formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais tem sido discutida e debatida, nos últimos anos, em muitas pesquisas e em políticas públicas como, por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Para contribuir com esse debate, neste artigo, temos como objetivo investigar as percepções de estudantes de Pedagogia sobre sua formação matemática na Educação Básica e na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I – FTM I – a partir de narrativas escritas.

No curso de Pedagogia investigado, há duas disciplinas que abordam aspectos da matemática, Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I e II – FTM – com carga horária de 60 horas cada uma. Essas disciplinas são oferecidas no quarto e no quinto período do curso, portanto, no segundo semestre de um ano e no primeiro semestre do ano seguinte.

O professor da disciplina solicita aos estudantes que escrevam narrativas durante as aulas que são utilizadas tanto para a avaliação do seu andamento como também para verificar o movimento dos futuros professores nesse processo formativo.

São escritas, via de regra, de três a quatro narrativas por semestre letivo. Na primeira narrativa da disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I, os estudantes relatam suas lembranças com relação à matemática e seu ensino enquanto alunos da Educação Básica. Essa narrativa é devolvida para que eles a retomem e escrevam um outro texto narrativo, na segunda disciplina, buscando refletir sobre as lembranças referentes à matemática e ao processo que vivenciaram na primeira disciplina.

Essa dinâmica nos apresenta indícios de que eles começam a ver a matemática com

outro olhar e que percebem que podem ensiná-la de uma maneira diferente daquela que aprenderam. Analisamos, neste artigo, essas duas primeiras narrativas, respectivamente, de FTM I e FTM II.

A partir do exposto, trazemos inicialmente o referencial teórico que embasa nossas discussões seguido dos aspectos metodológicos. Depois apresentamos e analisamos os dados que emergiram das narrativas e, por fim, tecemos algumas considerações.

## O desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática e as narrativas

Compreendemos o desenvolvimento profissional de professores na perspectiva de Marcelo e Vaillant (2009), que o consideram com a conotação de evolução e continuidade, superando a simples justaposição entre a formação inicial e continuada. Assim, o desenvolvimento profissional docente caracteriza-se “por uma atitude permanente de indagação, de formulação de perguntas e problemas e a busca de suas soluções” (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 75).

Para esses autores, não é mais possível pensar que a formação inicial e a experiência prática são suficientes para o trabalho docente. Assim, o desenvolvimento profissional é um processo complexo e multidimensional, que ocorre de forma individual e coletiva e é perpassado por diferentes experiências formativas.

O desenvolvimento profissional é um processo que vai se compondo, não apenas pela agregação de novos conhecimentos, mas também pela (re)significação e a (re)construção dos conhecimentos docentes. É importante que faça parte desse processo a experiência dos professores, em diferentes espaços forma-

tivos, como em cursos de graduação e de curta duração, em congressos, em palestras, em oficinas, em grupos de estudo, em horários de trabalho coletivo, na escola e na sala de aula.

No desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática nos anos iniciais, temos visto que sua formação inicial apresenta muitas lacunas, como destacam Nacarato, Mengali e Passos (2009), pois os futuros professores têm contato com o ensino e a aprendizagem de matemática em disciplinas com carga horária reduzida e não vivenciam os fundamentos da matemática e da prática da pesquisa em educação matemática. Considera-se que a carga horária é reduzida, pois é condensada em poucas disciplinas, às vezes em uma única de 60 horas, uma área de saber que requer construção de conceitos, compreensão de seus fundamentos e estratégias de ensino para a etapa da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a prática profissional desses docentes reproduz a dos professores que eles tiveram, em sua escolarização, que têm forte influência na sua identidade e na constituição de seu modelo de aula de matemática, pois tiveram um ensino de matemática pautado nas operações aritméticas e que enfatizou apenas os algoritmos das operações fundamentais (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2009).

Por isso, as práticas vividas na formação inicial são de grande importância para (re) significar e construir conceitos e concepções. Este estudo evidencia o quanto a matemática pode ser “um bicho de sete cabeças”, ancorada em práticas de repetição, memorização e sofrimento, e o quanto ela pode ser divertida e com sentido, a partir de vivências no curso de Pedagogia.

Serrazina (2012, p. 268) explicita que o professor precisa “ter oportunidades de viver experiências matemáticas do tipo das que se espera que proporcione aos alunos”. Dessa

forma, não é possível apenas falar sobre como deve ser o ensino, mas também se deter em práticas que possibilitem a experiência de uma matemática com sentido.

Tardif (2012, p. 103, grifo do autor), ao tratar dos saberes docentes e da formação profissional destaca que:

Os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’ que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais, sociais e pragmáticos*.

Ao caracterizar os referidos saberes, o autor deixa claro que o *saber existencial* está vinculado a sua vida, a suas experiências emocionais, afetivas, pessoais e interpessoais, não se restringindo apenas à área acadêmica. O docente carrega consigo toda a sua trajetória vivida e busca memórias e esquemas que o ajudem a resolver e organizar novas informações. Nessa perspectiva, “levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências pessoais e profissionais que foram significativas para eles”, contribui para a constituição da identidade profissional (TARDIF, 2012, p. 103).

Também são *saberes sociais*, porque são oriundos de fontes diversas (família, escola, universidade), documentos oficiais (curriculares, ciências da educação etc.), cabendo ao docente equacionar essas diferentes fontes, legitimando, adaptando, invalidando, reproduzindo um e outro, com maior ou menor intensidade, de acordo com suas concepções e as forças (externas) exercidas no momento de sua atuação, o que estará de acordo com um tempo e um espaço específico.

São *saberes pragmáticos* porque estão “ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador”, portanto, são saberes sobre a

função do professor e suas condições de desenvolvimento. “Sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas educacionais e às situações do trabalho, assim como os objetivos educacionais que possuem um valor social” (TARDIF, 2012, p. 105). São ainda saberes mobilizados nas interações com os outros sujeitos envolvidos no processo educacional, em relações mais ou menos diretas, que abrangem afetividade, normatividade, interpretações e reações diante das situações vividas.

Nesse contexto, uma possibilidade de trabalho, na formação inicial de professores que ensinam matemática, são as narrativas, que permitem levá-los a refletir sobre sua formação matemática experienciada na Educação Básica e também nesse processo formativo. Assim, nas disciplinas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I e II de um curso de Pedagogia, os estudantes são solicitados a escrever narrativas.

Nas narrativas, podemos observar como esses saberes se relacionam, coexistem e favorecem concepções sobre o ensino de matemática. Acioná-los, desenvolvê-los e ampliá-los é o objetivo do exercício escrito, servindo de base para este estudo.

A narrativa é também entendida como metodologia de pesquisa em Educação, uma vez que quando “saem dos muros da escola e passam a ser vistos como enunciados úteis para compor os dados de pesquisa do campo educacional, acontece uma valorização desse gênero e de seus produtores” (SERODIO; PRADO, 2015, p. 91).

Ainda para Serodio e Prado (2015, p. 91), “aos poucos, ao passar do gênero oral para o escrito, essas narrativas se tornam textos acadêmicos, além de configurarem-se como um modo de produzir o conhecimento (científico-narrativo)”.

Ao realizarem o registro escrito, os estudantes de Pedagogia fizeram um exercício de

estudante-pesquisador-narrador, sendo possível analisar suas memórias e identificar diferentes saberes, concepções e aspirações. Esse movimento favorece a constituição do ser docente. Quando confrontam suas primeiras memórias com o segundo exercício, realizado após cursar FMT I, indicam (re)significações do ensino de matemática.

Espera-se assim um saber-fazer que atenda as demandas atuais da educação: garantir os direitos de aprendizagem, favorecendo não só a permanência da criança na escola, mas sua qualidade, seu sucesso, com um ensino de matemática que tenha a ver com seu cotidiano, e que também favoreça o raciocínio lógico, estabelecendo relações entre os diferentes eixos da matemática, entre as diferentes áreas do conhecimento, entre a escola e a vida.

Outra demanda crescente é desenvolver uma formação docente em que o professor seja sujeito de sua ação – problematize, reflita e teorize –, promovendo a construção contínua de conhecimentos, e podendo redimensionar suas práticas frente aos desafios da sala de aula.

## Caminhos da pesquisa

A partir do objetivo da pesquisa, investigar as percepções de estudantes de Pedagogia sobre sua formação matemática em narrativas escritas, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) em que buscamos apreender nas narrativas as percepções dos futuros professores sobre seu desenvolvimento profissional.

O professor, ao recorrer à memória como ferramenta de aprendizagem e formação, percorre o caminho de abertura e disponibilidade para novas indagações e descobertas, cria projetos, revê, abandona e valoriza práticas já percorridas e ilumina esse processo com as lembranças remexidas na gaveta dos guardados. (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 39)

A opção por esse exercício narrativo revela possibilidades de compreensão de práticas em tempos e espaços distintos, contribuindo para o desenvolvimento profissional do ser docente. Revisitar práticas enquanto discentes gera novos sentidos e apropriações do fazer pedagógico, o que é possibilitado pelo processo de ação-reflexão-ação. Quando os estudantes de Pedagogia se tornam sujeitos de seu processo de conheci-

mento, com base nas memórias narradas/ouvidas no grupo, passam a ser produtores de saberes, relacionando os pressupostos teóricos com as práticas vividas (e lembradas) no cotidiano escolar e referendados pelos textos estudados.

Neste artigo, foram analisadas as narrativas de 58 estudantes do curso de Pedagogia de três turmas diferentes, como podemos ver no Quadro 1:

**Quadro 1** – Turmas e número de alunos

Ano	Número de alunos
2015/2016	24
2016/2017	12
2017/2018	22
Total	58

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Nas três turmas em análise, o número de estudantes era maior do que a quantidade de narrativas indicadas no quadro, mas alguns deles não deram continuidade à disciplina, no semestre seguinte, por isso, optamos apenas pelas narrativas daqueles que fizeram os dois registros, ou seja, que escreveram sobre suas lembranças com relação à matemática e seu ensino, enquanto estudantes, e a segunda escrita, em que retomaram a primeira e refletiram sobre o processo vivenciado durante a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos II.

Para identificação das narrativas fizemos a opção pela(s) letra(s) inicial(is) do nome do estudante e trazemos ao final do excerto NI ou NII a indicação referente à primeira ou à segunda narrativa respectivamente, assim como o ano dos registros.

Nesta investigação, a escrita de narrativas buscou promover reflexões e problematizações sobre a formação dos futuros professores que ensinarão matemática nos anos iniciais e também para a produção dos dados em estu-

do. Compreendemos, como Cunha (1997, p. 3), que a utilização de narrativas na pesquisa e no ensino permite a “desconstrução/construção das próprias experiências tanto do professor/pesquisador como dos sujeitos da pesquisa e/ou do ensino”. Assim, a escrita narrativa pode tornar-se um processo emancipatório em que se aprende ao construir seu próprio desenvolvimento profissional.

Ainda de acordo com Cunha (1997, p. 7), as pesquisas com narrativas são ao mesmo tempo investigação e formação, pois há uma relação dialética entre a teoria e a realidade. “Ao mesmo tempo em que a realidade informa a teoria esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la, dar conta dela, num processo sem fim de distanciamento e aproximação”.

No tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo que, para Bardin (1977, p. 44), é um conjunto de técnicas que busca “obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permi-

tam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Escolhemos a análise de conteúdo temática que permite, a partir de um conjunto de dados brutos, organizar de forma sistemática as informações, interpretá-las e processá-las, para chegar-se a alguns resultados – buscamos regularidades, determinamos suas partes, aspectos que consideramos mais importantes, extraímos elementos comuns e divergentes (BOLÍVAR, [201-]).

A análise temática pode ser utilizada para investigar motivações, opiniões, crenças, concepções, atitudes, valores, tendências, entre outros aspectos que podem ser encontrados nas narrativas e também porque percebemos muitas aproximações em relação a diferentes temas que fizeram emergir os eixos de análise

Emergiram três eixos de análise – percepções dos estudantes sobre a matemática, recursos didáticos no ensino de matemática e o professor de matemática da Educação Básica – que passaremos a apresentar a seguir.

## Olhares possíveis

Placco e Souza (2006, p. 32), ao estudarem os processos de aprendizagem do adulto professor, destacam a memória como um de seus fundamentos essenciais, pois o “ato de evocar, remexe os conteúdos da memória e nesse processo interno pode acolher seus próprios significados e os dos outros que relatam e compartilham”. A experiência de refletir sobre a memória e reconstruí-la, individual e coletivamente, pode provocar transformações nos modos de perceber e construir novos conceitos; por essa potencialidade, fizemos a opção pelo uso das duas narrativas das disciplinas Fundamentos Teórico e Metodológicos em Matemática I e II, para desenvolver o estudo sobre a matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem

como organizar o processo de formação inicial do professor, de forma mais efetiva.

A narrativa I teve por objetivo evocar lembranças, enquanto discente, na trajetória escolar dos futuros professores, destacando a disciplina matemática, e a narrativa II buscou refletir sobre a narrativa I e suas vivências, tendo em vista a construção de uma futura prática docente. Na perspectiva de Placco e Souza (2006, p. 37):

Percorrer o passado da escola e da sala de aula e seus rituais nos permite descortinar a história de nossa escola e de nossa profissão, que deve ser analisada, refletida e compartilhada com as novas gerações de educadores. Que essa abordagem de memória gere na formação dos educadores caminhos transformadores para a escola brasileira do presente.

As autoras ainda afirmam “que a memória é matéria-prima para a possibilidade da transformação” (2006, p. 35), tanto do professor que propõe esse exercício como dos estudantes que o fazem, pois possibilita movimentos, que desencadeiam sentimentos, inquietações, iniciativas, proposições a partir do vivido, refletido e significado, por meio da experiência, não somente com a matemática, mas com todo o conhecimento construído ao longo dos diferentes contextos escolares.

As narrativas dos estudantes de Pedagogia construídas nas referidas disciplinas evidenciam valores, práticas, recursos, impasses, potencialidades e limites do cotidiano escolar, sendo possível retomar conteúdos e estratégias do ensino de matemática a serem abordados na formação docente.

Os Quadros 2 e 3 trazem alguns recortes dos aspectos da prática pedagógica que apareceram nas narrativas I e II, evidenciando as reflexões que se seguem. Esse exercício de copilar os dados permite refletir sobre alguns agrupamentos que são evidenciados com maior ou menor intensidade.

**Quadro 2** – Aspectos da prática pedagógica lembrados anterior a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I

Narrativa I	Quantidade/ano			
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Total
Decoreba sem entender	4	5	5	14
Abstrato, sem sentido	3	0	1	4
Relação de medo/ódio com a matemática	2	3	4	9
Dificuldade com a tabuada	12	2	4	18
Preso a livro didático, quadro e caderno	3	7	5	15
Repetição para gravar conteúdo	3	2	6	11
Dificuldade na fração	1	0	0	1
Professor como motivador, marcaram minha vida	6	6	12	24
Professor como carrasco	3	2	13	18
Aulas expositivas e conteudistas	3	1	2	6
Presença de jogos e brincadeiras	4	2	0	6
Presença do material dourado	2	0	4	6
Trabalho prático: idas a supermercados, divisão de bolo/pizza para aprender fração	2	0	3	5
Feira de Matemática	1	0	0	1
Dificuldade nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio	8	7	12	27
Experiências boas até os anos iniciais do Ensino Fundamental	4	3	4	11
Matéria que mais apresentou dificuldades	2	2	2	6
Matéria que tinha facilidade	1	0	5	6
Nota baixa em matemática e recuperação	6	5	7	18
Avaliação: repetição, lista de exercícios, sem sentido	7	4	4	15
Greve (sem reposição, prejuízos)	0	0	2	2
Não lembra muito	3	2	6	11

**Fonte:** Elaboração dos autores.

Podemos observar vários aspectos que evidenciam como a matemática era ensinada, por exemplo, a partir da memorização e da reprodução de conteúdos, o que causava dificuldades e fazia surgir sentimentos negativos com relação à disciplina. As aulas eram, via de regra, expositivas, e o professor se limitava ao livro didático.

Além disso, alguns futuros professores tiveram contato, enquanto estudantes, com uma forma diferente de aprender matemática, em que seus professores utilizaram jogos e materiais manipuláveis e práticas de sala de aula que rompiam com o modelo das aulas expositivas.

Podemos também verificar que o professor é apresentado, nas narrativas, tanto por as-

pectos positivos quanto negativos, no que se refere à maneira como interagia com os alunos, e não pela maneira como abordava os conteúdos matemáticos em suas aulas.

O professor pode ter a intenção de ensinar os conceitos e conteúdos de sua disciplina, mas a sua fala, seus gestos, suas atitudes, seus valores, que emergem na aula, mesmo de forma inconsciente, são aprendizagens mais significativas e permanentes para os alunos (MORALES, 1999).

No decorrer de uma mesma narrativa, observamos vários aspectos, que foram quanti-

ficados pela proximidade de significados, de acordo com que aparece nos registros. Muitos destacam aspectos positivos, nos anos iniciais, e negativos, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As práticas vivenciadas pelos estudantes formam o núcleo da cultura escolar que são os “modos de atuar que, sedimentados ao longo do tempo, são adotados e interiorizados de um modo automático, não reflexivo, pelos professores e alunos” (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 179). Assim, constituem as representações de matemática que influenciam a maneira como irão atuar.

**Quadro 3** – Aspectos da prática pedagógica indicados após cursarem a disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I

Narrativa II	Quantidade			
	2015/2016	2016/2017	2017/2018	Total
Matemática mais prazerosa sem decoreba	8	3	5	16
Aulas mais dinâmicas do que teve	2	1	3	6
Matemática na prática melhor do que situação imaginária/abstrata	1	0	0	1
Matemática não é complicada, sem medos	1	3	4	8
Como ensinar a Matemática é a questão	5	1	4	10
Uso de diferentes recursos: jogos, brincadeiras, músicas e material manipulável	12	9	9	30
Mudança na forma como viam a matemática	7	2	6	15
A iniciativa do professor pode fazer o diferencial	7	2	6	15
Respeito os processos de solução dos alunos	2	0	1	3
Análise e aprendizagem com as crianças e suas estratégias	4	1	1	6
Uso do lúdico	14	2	6	22
Ampliação do que conhecia de matemática	1	2	8	11
Oportunidade de relacionar o conteúdo com o mundo a sua volta	1	2	3	6
Matemática com a literatura infantil: potencialidade	3	1	2	6
Boas práticas por meio da experimentação	1	0	3	4
Trabalho interdisciplinar	0	1	5	6

**Fonte:** Elaboração dos autores.

A partir da experiência com a disciplina FTM I, os futuros professores evidenciam indícios de que esse processo fez com que eles começassem a lançar um outro olhar para a matemática, e que poderiam ser professores diferentes dos que tiveram em sua vida escolar. Assim, explicitam que a matemática não precisa ser monótona, mas prazerosa, e que seu ensino pode se fazer por meio de jogos, brincadeiras, materiais manipuláveis, literatura infantil etc. Ainda afirmam que podem relacionar os conceitos e conteúdos matemáticos a aspectos práticos da vida dos alunos e realizar um trabalho interdisciplinar, referindo-se a uma proposta em que os docentes das disciplinas de FTM e de Ciências trabalharam juntos, a partir de temas escolhidos pelos estudantes.

Em seguida, apresentamos e discutimos os dados presentes nas narrativas escritas dos estudantes, para o fazer matemático, demonstrando o potencial da memória/narrativa no processo de formação.

## Percepções dos estudantes sobre a matemática

Há um número significativo de narrativas que apontam para uma matemática escolar sem significado, pautada na repetição, na memorização, no livro didático, sem sentido, fora e dentro da escola. Com a vivência da disciplina de FTM I, no curso de Pedagogia, os estudantes mostram indícios de que novos olhares foram construídos, a partir de leituras, reflexões e práticas possibilitadas nessa disciplina. Alguns trechos descrevem essa construção:

*D – Não vejo a Matemática agora como uma dificuldade a ser vencida, mas como uma ferramenta utilizada em todos os momentos e que está profundamente relacionada com a vida e a realidade do mundo. E também no decorrer deste curso compreendi que há formas e modos diferenciados para se ensinar matemática, e que cabe ao professor mostrar sensibilidade e*

*comprometimento na execução deste trabalho para que seja realmente produtivo e significativo para o aluno. (NII - 2015/2016)*

*R – Existem diferentes “maneiras” de ensinar matemática, tem que ser de um jeito que atraia a turma toda. O ensino de matemática ligado a literatura infantil. (NII – 2015/2016)*

*TT – O que mudou minha visão em relação a matemática é que ela (a Matemática) não tem culpa... que ela pode ser muito mais interessante e atraente para os alunos dependendo da estratégia e forma de ensinar. (NII – 2017/2018)*

*LA – A principal diferença que percebo ao lembrar como foi a disciplina de Matemática quando eu estava na escola e como foi trabalhada em Fundamentos da Matemática I é a interdisciplinaridade. Na escola não havia essa relação, ou não era percebida por nós, alunos, e ressaltada pelos professores como ocorreu na graduação. Perceber como isso é possível acontecer na prática e em como pode enriquecer para os alunos e também para os professores. (NII – 2017/2018).*

*E – Minha visão e sentimentos sobre a Matemática sofreram bastante mudanças no semestre passado, pois nas primeiras aulas já foi derrubada uma barreira que parecia muito sólida no meu entendimento, já que na infância e adolescência a matemática me foi apresentada de maneira complicada, chata e tão difícil que passei a acreditar que apenas quem tinha um “dom especial” poderia lidar com o tanto de problemas, fórmulas, símbolos, sinais etc. (NII – 2017/2018)*

Além de indicarem a mudança na maneira como veem a matemática, ao se colocarem como professores, no ensino de matemática, propõem uma prática que tenha sentido para o aluno. Para isso, apontam que é importante considerar o modo de ensiná-la. Os estudantes parecem corroborar os pressupostos de Serrazina (2012, p. 267-268) de que o professor precisa:

Ter oportunidades de viver experiências matemáticas do tipo das que se espera que proporcione aos alunos, pois só assim poderá cumprir uma das suas funções como professor de Ma-

temática. Desta ideia resulta que, na formação de professores não basta pensar no que deve ser ensinado, é necessário também equacionar o como ensinar.

Ainda segundo a autora, para desempenhar a função de professor, é necessário que sua formação seja pensada levando em consideração o que será ensinado e também o modo como se ensina. Acrescenta ainda que “vários autores reconhecem que os professores têm, eles próprios de viver experiências matemáticas ricas, do tipo das que se espera que proporcionem aos seus alunos e que para eles constituam um desafio intelectual” (SERRAZINA, 2012, p. 272).

Esses aspectos são importantes, pois o futuro professor passa muitos anos na escola e tende a reproduzir práticas daqueles que considera bons professores. Aprende-se muito com a observação dessas práticas, mas, como alunos, têm acesso somente a uma parte do ensino e aprendizagem, que é a ação em sala de aula e, dessa forma, não conseguem apreender como o professor seleciona os conteúdos que serão ensinados, as estratégias metodológicas para isso etc. (HAMMERNESS et al, 2005).

A experiência na disciplina foi destacada pelos estudantes de Pedagogia como importante estratégia para desconstruir ou reforçar como percebiam o ensino de matemática.

*S – O mais legal não foi somente saber que existem jogos ou formas diferentes de se trabalhar o conteúdo. Mas sim a vivência de jogos, brincar mesmo, e fazer os exercícios. Então mesmo não tendo vivido na escola “essa” matemática, pude viver na universidade. E como futura professora viver isso é muito importante porque na minha opinião, somente assim poderei possibilitar que as crianças também tenham essa vivência e possam construir relação prazerosa com a matemática. (NII – 2016/2017)*

*LY – Gostaria de ressaltar que estou gostando muito das aulas, principalmente, das práticas*

*que através da experimentação podemos vivenciar experiências únicas que levarei para os meus futuros alunos. (NII – 2015/2016)*

*Y – [...] as duas atividades propostas (trabalho com Geometria – Tangran e montagem de figura a partir de três formas geométricas do livro As três partes) nos mostra que é possível encontrar outros caminhos que chamem a atenção e o interesse dos estudantes, fugindo do “padrão” das escolas que focam no aprendizado através dos livros e do caderno a partir da cópia do conteúdo. (NII – 2017/2018)*

*AC – Aprendi também a valorizar e respeitar os processos de solução que o aluno pode chegar, por mais que não siga o “roteiro”, “caminho” estipulado pelo professor em um problema e também a analisar e aprender com as crianças as suas estratégias nos jogos, por exemplo. (NII – 2015/2016)*

*T – A disciplina de Fundamentos trouxe uma nova perspectiva de ensino, onde não vejo mais a Matemática como algo maçante e que já me dava desespero ao pensar que chegaria o momento em que teria que ensinar algo que não me agradava. Mas atualmente tenho uma visão de algo fundamental e divertida. (NII – 2015/2016)*

*AP – [...] percebo em minha vida escolar obtive um bom ensino de matemática, que sempre utilizou o lúdico como ferramenta de ensino. Penso que a partir de minha vida escolar e também da disciplina já concluída obtive um olhar diferente para esse ensino que é mau, tido por muitos da sociedade. (NII – 2015/2016)*

*J – Hoje penso que tenho o compromisso de ensinar matemática evitando cometer os mesmos erros que me fizeram ter uma visão tão negativa dessa disciplina. É certo que nem sempre vou acertar, no entanto, um ensino de qualidade é um direito de toda criança e o dever de todo professor. (NII – 2015/2016)*

Esses excertos evidenciam diversos aspectos sobre a matemática que são importantes para o futuro professor dos anos iniciais. Essas discussões foram possibilitadas pela escrita das narrativas, que permitiram aos estudantes deslocarem-se e refletirem sobre a própria

prática discente, gerando desenvolvimento profissional. Segundo Passos (2018, p. 183-184):

Narrar a respeito de sua trajetória de formação faz com que professores revelem aprendizagens e também determinadas atuações didáticas que lhes são marcantes. Esse processo de reflexão pedagógica lhes permite compreender as consequências de sua atuação, criar novas estratégias de ensino; revela-nos indícios de seu desenvolvimento profissional. Os textos narrativos possibilitam identificar; compreender e analisar como se dá o processo de produção de conhecimento ainda na formação inicial. Quando uma pessoa produz narrativa ela pode destacar situações positivas ou negativas e reforçar influências que têm muito significados.

Nas narrativas em estudo, podemos observar diferentes práticas vividas, enquanto discentes, descritas no Quadro 2, que evidenciam situações como: decorar tabuada, exercícios repetitivos, ensino abstrato sem sentido, uso excessivo de livro didático, ausência de situações práticas e prazerosas, professor como carrasco, entre outras. Essas situações foram problematizadas, repensadas durante a disciplina de FTM I, possibilitando um outro entendimento do saber-fazer matemática.

Nos excertos acima, os estudantes demonstraram que podem ser professores diferentes daqueles que tiveram durante sua escolarização, não ficando “presos” somente à utilização do livro didático e de lousa e giz. Um dos motivos foi a disciplina ter proporcionado o contato deles com diferentes jogos, brincadeiras, livros de histórias infantis e materiais manipuláveis.

Os estudantes de Pedagogia explicitaram que é fundamental vivenciar a utilização desses materiais, como apontado por S, ao referir-se aos jogos. O estudo teórico dos conteúdos, dos conceitos matemáticos e das estratégias de ensino são importantes e foram abordados na disciplina. Contudo, eles também puderam experimentar na prática esses materiais.

Essa manipulação dos materiais e sua experimentação são discutidos por Serrazina e Matos (1996, p. 4), destacam que “um uso inadequado ou pouco exploratório de qualquer material manipulável, pouco ou nada contribuirá para a aprendizagem matemática”, pois é necessário perceber e explorar suas características, formular e resolver problemas, favorecer relações e conceitos. Dessa forma, não basta apenas disponibilizar os materiais, sua eficácia estará na maneira de utilizá-lo.

Outro fator destacado pelos estudantes é aprender a valorizar as diferentes formas de resolver um problema, o que mostra a concepção de que a matemática não é algo pronto e acabado, mas que as crianças podem ter suas próprias maneiras de pensar para chegar à sua solução.

Observamos também que alguns futuros professores já tiveram, em sua vida escolar, um contato com uma matemática diferente daquela em que é preciso somente memorizar e repetir procedimentos e fórmulas e que, segundo eles, foi ampliada pela disciplina.

É possível identificar esses aspectos nas narrativas dos estudantes, principalmente no semestre da disciplina FTM II, pois partem da própria história para refletir sobre o seu futuro fazer profissional, indicando que por meio de sua experiência poderão fazer escolhas mais adequadas como observamos na estudante AC:

*AC – Hoje, entendo muitas frustrações e dificuldades que passei quando era aluna e acredito que a maioria delas poderia ser evitada se eu tivesse a ajuda e o apoio de meus professores. Por esse motivo, penso que posso acabar auxiliando meus futuros alunos nas frustrações delas, para que não criem traumas ou decepções com essa disciplina (matemática) que, além de ter várias coisas interessantes a nos oferecer, nos cerca em quase todos os momentos do cotidiano. (NII – 2016/2017)*

Outra estudante, a CA, mostra uma mudança de percepção, entre sua vivência como es-

tudante na Educação Básica e no Ensino Superior, destacando que é possível, por meio de conhecimento mais específico, ter uma prática diferente do que vivenciou, e apontando as possibilidades para esse desenvolvimento profissional.

*CA – Diante de tudo que estudei a minha forma de pensar teve sim uma mudança para melhor, posso não amar a matemática, mas aprendi que podemos inovar com ela. A partir dos jogos, das aulas surpreendentes, das brincadeiras e das dinâmicas, a matemática passou a ter outro conceito em minha concepção. (NII – 2016/2017)*

Ambos os trechos das narrativas indicam que as estudantes conseguem reconhecer as dificuldades que enfrentaram com a matemática e que podem fazer com que seus futuros alunos, mesmo que não gostem muito de matemática, não desenvolvam sentimentos negativos em relação à disciplina.

A escrita de narrativas, segundo Josso (2010, p. 71), faz com que seus autores reflitam sobre o que pensam e porque têm aquelas ideias, permitindo a “tomada de consciência de significados novos e enriquecedores para a compreensão de si próprios ou do ambiente que os rodeia”, processo reflexivo que pode influenciar a prática de sala de aula desses futuros professores.

Mobilizar a memória de sua trajetória escolar e registrá-la em forma de narrativa escrita revela as marcas, ou seja, os saberes docentes praticados e forjados na história de cada um desses estudantes. Esperamos, portanto, que, ao recorrer à memória sobre sua aprendizagem, isso possa ajudar “a depurar o vivido e decidir como pretende dar continuidade a sua história” (PLACCO; SOUZA, 2006, p. 37). Esse movimento é evidenciado no trecho acima em que a estudante CA indica as possibilidades de uma atuação futura, tendo em vista uma experiência nada agradável com a matemática na Educação Básica, mas que foi (re)significada

na formação inicial. Fortalece-se aqui a narrativa como possibilidade metodológica de pesquisa em Educação, pois é possível tornar-se estudante-pesquisador-narrador. Uma vez que provoca a reflexão, a problematização leva a uma ação mais consciente.

## Recursos didáticos no ensino de matemática

De forma geral, os estudantes remetem à dificuldade presente na área da matemática, ao processo de abstração, de memorização e de repetição. As memórias positivas estão relacionadas ao uso de algum recurso que auxilie na compreensão dos conceitos. São lembrados com mais frequência o material dourado, o bolo para o ensino da fração, a música e o desenho, como estratégias de ensino para aproximar o aluno da matéria pretendida.

*M – A matemática entrou bem cedo na minha vida. Tenho vagas lembranças de estar em sala na pré-escola trabalhando com material dourado. (NI - 2015/2016)*

*LG – Durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, me recordo das aulas com o material dourado, que eram divertidas, pois saíamos da rotina de resolver questões no caderno de forma repetitiva e mecânica. Essas questões eram diversos problemas ou operações, normalmente constavam de questões “a” até “f” no mínimo. As turmas gastavam muito tempo copiando as questões e sempre tinha tarefas para casa. (NI – 2017/2018)*

*MP – Me lembro apenas de duas vezes que gostei muito de matemática uma foi quando na 3ª série aprendi a mexer com material dourado e fechei uma prova. Outra experiência foi na 6ª série [que] tive um grande professor que ensinava matéria de um jeito muito divertido cantando músicas, fazendo desenhos, isso me fez um dia pensar em ser professora de matemática. (NI – 2015/2016)*

*F – As atividades com o ábaco, o material dourado, os jogos (nunca dez, torre de Hanói, o bo-*

liche entre outros) ajudaram a criar um clima de descontração sem perder o foco. Os textos como o livro “Os números” (Georg Ifrah) possibilitaram um aprendizado “suave” com aprofundamentos teóricos de alta qualidade, além dos textos de Romanatto e outros que abordaram questões práticas e cotidianas da sala de aula. (NI- 2015/2016)

T – Uma lembrança muito forte para mim foi aprender fração, já na 4ª série, com a professora Maria do Rosário, Dona Rô. Ela levou um bolo para fracionar e como uma aluna de escola pública, qualquer comida diferente na merenda da escola era considerado uma festa. (NI – 2015/2016)

AC – [...] fomos a um supermercado com a turma da escola e me recordo que foi minha primeira experiência de comprar sozinha. Lembro que a professora levava vários folhetos e propagandas e fazíamos várias tarefas. (NI – 2015/2016)

Nos relatos, os estudantes apresentam situações vivenciadas, tanto na sua trajetória escolar como na formação inicial, que relacionam ao gosto pela matemática e à utilização de materiais, jogos, músicas etc. Contudo, também destacaram a importância de discussões teóricas, que enriqueceram o processo de sua formação.

Essas afirmações evidenciam a contraposição que os futuros professores fazem à maneira como a matemática muitas vezes é abordada pelos professores, sem justificativa e baseada apenas na reprodução. As ideias e experiências que tiveram durante todo o seu processo formativo podem impactar sua futura prática de sala de aula.

Reforçam também a importância dos recursos manipuláveis para o ensino de matemática.

AP – quando fui para a 1ª série do Fundamental [...] me recordo que este colégio sempre utilizava jogos para o ensino de matemática, o que tornava o aprendizado muito mais significativo, prazeroso e divertido. [...] Toda a semana havia um horário destinado para ir na oficina de ma-

temática que possuía muitos jogos legais, lembro que eu gostava mais do jogo “Mancala”. (NI – 2015/2016)

LU – [...] só me lembro de uma atividade que juntamos caixas de ovos e macarrão colorido para montar um ábaco. (NI – 2016/2017)

CT – [...] a professora percebendo a dificuldade dos alunos elaborou aulas nas quais elaboramos figuras geométricas através de dobraduras, o que facilitou a compreensão. Tanto essas aulas, como a professora marcaram o meu aprendizado de Matemática, pelo fato da busca de alternativas para facilitar a compreensão (NI – 2017/2018)

Verificamos que os jogos e materiais manipuláveis marcam positivamente o ensino de matemática, na Educação Básica, e são relacionados, nas narrativas, a uma maneira diferente e divertida de aprender matemática, assim como a uma forma que o professor tinha para buscar minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

A tabuada é apontada como um recurso necessário às avaliações e também relacionada ao processo de decorar que gerava sofrimento:

T – Um dos problemas que sempre enfrentei na área foi com a tabuada, demorava muito tempo para decorar e sempre esquecia dias depois da prova. Não importava quantas vezes eu estudasse. (NI – 2015/2016)

MF – Recordo-me que possuía muita dificuldade em decorar a tabuada [...] durante o meu Ensino Fundamental fui forçada a decorar a tabuada e várias vezes fui reprimida pela professora por não conseguir decorá-la. (NI – 2015/2016)

MN – Nas séries iniciais com o ensino dos números de 0-99 e a tabuada, lembro-me de passar minhas tardes decorando, repetindo, repetindo até saber decor. (NI – 2017/2018)

GC – Outro fato que me marcou muito foi a arguição da tabuada, que além de criar pânico também induzia a competição entre meninos e meninas (a professora separava em duas filas: meninos e meninas para tomar a tabuada). (NII – 2017/2018)

As questões que envolvem a tabuada explicitam perspectiva do professor que se fundamenta no paradigma tecnicista (FIORENTINI, 1995), pelo qual se enfatiza a reprodução, a memorização de fórmulas e algoritmos, em que as aulas ocorrem a partir da exposição dos conteúdos pelo professor.

A memorização da tabuada foi discutida em sala de aula, na disciplina de FTM I, buscando fazer com que os estudantes refletissem sobre suas lembranças e também sobre as possibilidades de trabalhar com esse recurso, em sala de aula, sem a necessidade de decorar.

Com a disciplina cursada, os estudantes de Pedagogia, em sua maioria, como se pode observar no quadro 2, apontam, na segunda narrativa, a importância de recursos didáticos diversificados na construção dos conceitos matemáticos e dos materiais manipuláveis, para sair do “padrão” de repetição sem sentido, apontado na primeira narrativa.

*E – As aulas do semestre passado, além de quebrar esse meu preconceito matemático, também serviram como material para eu reconstruir um novo conceito. Aprendi, ao longo do semestre, que através da simplicidade em utilizar materiais acessíveis: caixas, palitos, barbante, o próprio corpo, muita criatividade e boa vontade, é possível trabalhar conteúdos que parecem complicados como por exemplo: geometria, frações, equações... [...] Outra estratégia muito interessante que aprendi é elaborar uma lista com os interesses dos alunos por assuntos diversos que podem servir como ponto de partida para aulas mais práticas e participativas. (NII – 2017/2018)*

*LM – Outra coisa que gostei bastante e vou levar para a sala de aula, caso eu opte por trabalhar nessa área, é a construção de sólidos geométricos com jujuba. Foi uma aula bem legal que trabalha o raciocínio de forma lúdica e divertida. (NII – 2017/2018)*

Novamente, os materiais utilizados nas aulas de FTM I foram motivadores para os estudantes, que os indicam como possibilidades

de utilização, em sua prática futura, nos anos iniciais, apresentando-os como contribuições da disciplina. Esses materiais, muitas vezes, simples, como apontado por E, podem ser usados para elaborar materiais manipuláveis importantes para a aprendizagem dos conceitos e conteúdos matemáticos, como o ábaco, por exemplo.

Chama a atenção também a novidade do trabalho com as histórias infantis, indicada pelos estudantes da Pedagogia:

*LY – Foi muito importante a atividade com o livro de literatura infantil com o conteúdo matemático, ainda não havia pensado na possibilidade de ensinar matemática com livros de história infantil. (NII – 2015/2016)*

*LG – O manuseio dos materiais didáticos, bem como a discussão de novos meios de utilizá-los me chamou a atenção, pois em toda minha vida escolar o único material que utilizei foi o material dourado, sempre da mesma forma. Além disso, a questão dos livros infantis com conteúdos matemáticos foi muito importante, pois o uso dos livros nunca ocorreu de forma tão lúdica para um público infantil, como foi na disciplina de matemática I (NII – 2017/2018)*

As histórias infantis passam a ser vistas como uma estratégia possível para um ensino de matemática mais contextualizado, divertido e significativo. Uma prática que não foi vivenciada/evidenciada nas memórias da Educação Básica, mas no curso de formação inicial, passa a ser alternativa para um processo interdisciplinar, que vai além dos conceitos matemáticos.

Para Lopes (2009, p. 66):

A leitura de textos que tenham como objeto conceitos e procedimentos matemáticos, história da matemática ou reflexões sobre a matemática, seus problemas, seus métodos, seus desafios pode, porém, muito mais do que orientar a execução de determinada técnica, agregar elementos que não só favoreçam a constituição de significados dos conteúdos matemáticos.

cos mas também colaborem para a produção de sentidos da própria matemática e de sua aprendizagem pelo aluno.

Assim é possível sair dos exercícios de repetição e da tabuada para dar sentido e significado ao que se aprende e ao que se ensina. A potencialidade das histórias infantis é descoberta para a dinamicidade das aulas, além de permitir a integração entre a alfabetização matemática e linguística.

## O professor de matemática da Educação Básica

Em sua maioria, os relatos remetem à figura do professor, tornando-o inesquecível, em uma perspectiva positiva ou negativa:

*M – Quando conheci o professor Marcel, que me acompanhou da 5ª série até o 3º ano do ensino médio, minha vida se complicou, excelente professor, porém muito exigente, pelo meu semblante ele sabia que eu não havia entendido nada da matéria. (NI - 2015/2016)*

*L – Percebi que a matemática pode ser uma matéria gostosa de dar e de aprender, depende muito da formação do professor e como ele pretende dar as matérias, é importante o professor gostar do que faz. (NII – 2015/2016)*

*T – A Dona Rô sempre me instigava a conhecer matemática, pois antes de apresentar o conteúdo ela nos dava problemas para buscarmos formas de resolvê-los. (NI – 2015/2016)*

*LI – Uma situação que eu tenho positivamente foi quando uma professora do 8º ano montou uma musiquinha que continha as combinações dos sinais e como agir em operações de potência. Foi essa mesma professora que marcou a minha vida, porque ela nunca desistiu de mim, me colocava sempre para cima e nunca deixava desistir e sempre me ajudava e ensinava quando não entendia. (NII – 2016/2017)*

*LG – [...] ela me marcou muito, pois era divertida e deixava a turma à vontade para fazer perguntas e conversar sobre outros assuntos além da disciplina de Matemática. Essa professora suge-*

*riu a leitura do livro “O homem que calculava”, que me marcou muito, pois lia escondido em outras aulas, e em algumas situações soltava uma gargalhada na sala de aula e dava a desculpa que me lembrei de uma piada, para disfarçar. (NI – 2017/2018)*

O desenvolvimento profissional do professor começa antes mesmo da entrada no curso de formação inicial, quando tem início sua experiência como aluno, e nos exemplos de professores que teve (GARCÍA, 1992). Há uma tendência a repetir, na docência, as práticas que vivenciou enquanto aluno. No entanto, quando é possível tomar consciência dessas práticas, por meio das suas próprias narrativa e da narrativa dos colegas, refletindo sobre elas e vivenciando outras alternativas, o cenário pode ser modificado como aponta a estudante LG:

*LG – Por fim, de todas as comparações, diferenças e aprendizados entre minha vida escolar e a disciplina de matemática cursada ano passado, foi possível me aprimorar como professora, não repetir os mesmos erros que ocorreram em minha vida escolar, e sempre lembrar que não existe apenas uma forma de ensinar, nem de aprender, por isso a importância de mostrar todas as formas aos meus futuros alunos, sempre inovando. (NII – 2017/2018)*

As concepções do ser docente encontram-se enraizadas nos contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola. Constrói-se um papel para o professor, em que há traços comuns, por exemplo, nas brincadeiras infantis. Ao brincar de escolinha, sempre há um quadro negro, cadernos, papéis para escrever, recreio, merenda, o professor falando (em tom autoritário) e os alunos ouvindo (sem muito questionar). As representações construídas remetem a uma prática socialmente difundida e encontrada em muitas memórias.

As características que tornam marcantes os professores são variadas, destacando aspectos profissionais e pessoais, tanto em seu

caráter positivo quanto negativo. Positivamente, são lembrados os professores que respeitavam o aluno, utilizavam recursos manipuláveis para o ensino de matemática, pois auxiliavam no conteúdo – como o caso da Dona Rô com o bolo para ensinar frações. O professor que usava músicas e desenhos é lembrado e indicado como um elemento motivador da escolha da profissão (professora de matemática).

As narrativas evidenciam que a docência não se esgota na dimensão técnica, mas está diretamente relacionada com a dimensão pessoal, na relação aluno-professor, seja de afeto, seja de indiferença, seja de desrespeito.

Negativamente, a figura do professor é lembrada pelo caráter pouco democrático e punitivo, em momentos de avaliação, de práticas nada motivadoras como apontam B e MA:

*B – As tarefas eram bastante repetitivas e longas. Listas de arremate e efetue, problemas e “continhas” sem fim só me faziam ter vontade de ir embora daquela aula. As avaliações eram apenas para saber se o aluno tinha decorado o que o professor disse em sala de aula. (NI – 2015/2016)*

*MA – Recordo-me também de ter vergonha e ser reprimida pelos professores por fazer contas de multiplicação com os dedos. [...] Os jogos que eram levados pela professora eram fichas que continham uma divisão ou multiplicação que você deveria escolher uma e resolver na frente de toda a turma. Se você respondesse errado o seu grupo perdia pontos. Era constrangedor. (NI – 2015/2016)*

Situações são narradas pelos estudantes, destacando as duas experiências, assim comparam professores marcantes, tanto pelo aspecto positivo quanto negativo, como nos aponta a aluna JX:

*JX – Me lembro de uma situação no ensino médio, no primeiro ano que o professor tampou um giz na minha testa por ter virado para pedir um lápis e isso me fez pegar mais repulsa contra a matéria, pois não gostava dele. E no segun-*

*do e terceiro ano do ensino médio também um professor me marcou, só que positivamente por ter me feito gostar e compreender novamente a matemática. (NI – 2016/2017)*

Após cursarem a disciplina, os futuros professores propõem-se a uma prática mais significativa, com o uso de jogos e brincadeiras, e materiais como o ábaco, o Tangram, a torre de Hanói, na resolução de problemas, para favorecer uma matemática mais próxima do aluno, o que constrói um objetivo para essa formação, que “não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimento ou técnicas) mas, sim através de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Essa identidade se constrói na história de vida, no grupo de formação, em que é possível narrar e refletir sobre lembranças escolares, enquanto discentes, e nos estudos teóricos e práticos, na formação inicial. Nessa construção, o estudante de Pedagogia é convidado a debruçar-se sobre si mesmo, sobre sua experiência com a matemática, e lhe é oferecida a possibilidade de evidenciar seu aprendizado, reintegrando e aprofundando conhecimentos. M aponta que procurou uma área profissional que não tivesse a matemática devido a sua experiência anterior, porém, ao reencontrá-la na faculdade, pôde dar novos sentidos a essa disciplina.

*M – Tanto fiz para buscar um curso que passaria longe dessa matéria (matemática) e acabei me reencontrando com a mesma na faculdade. [...] No decorrer do período pude ver que a matemática não é nenhum logaritmo insolúvel, nós como futuros professores podemos mudar a maneira como a matéria é vista. (NII - 2015/2016)*

Catalisar experiências vividas no ambiente escolar para a formação de professores abre espaço para a reflexão, para a crítica, para a revisão de conceitos e a construção de outros olhares.

## Algumas considerações

Buscamos, neste artigo, investigar as percepções de estudantes de Pedagogia sobre sua formação matemática na Educação Básica e na disciplina Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I, a partir de narrativas escritas. Selecionamos alguns aspectos para este trabalho, e outros desdobramentos ainda poderão ser feitos, a partir dos dados, inclusive dos “não ditos”, pois muitas são as possibilidades com o exercício narrativo, para a constituição dos saberes docentes e do desenvolvimento profissional.

As narrativas fizeram emergir inúmeros dados que evidenciam lembranças da matemática, enquanto estudantes, como a repetição e a reprodução de procedimentos e algoritmos, para que acontecesse a aprendizagem, explicitando uma matemática sem sentido, em que o professor se pautava quase que exclusivamente no livro didático e na exposição dos conteúdos. Contudo, alguns estudantes de Pedagogia relatam que tiveram, em sua escolarização, um contato com outras maneiras de ensinar os conceitos matemáticos, como a ida ao supermercado, o bolo para abordar frações, músicas e outros recursos, como o material dourado e o ábaco.

Essas situações foram problematizadas durante a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Matemática I e levou a indícios de mudança na forma de ver a matemática que podem influenciar a futura prática profissional dos professores. Nesse sentido, Nacarato (2010) aponta a necessidade da formação romper com crenças e culturas de aula de matemática que foram vivenciadas na Educação Básica.

Os estudantes também explicitaram a importância dos estudos teóricos, para o desenvolvimento desse novo olhar, além das problematizações e das atividades práticas durante a FTM I, que auxiliaram na (re)construção de como percebiam o ensino de matemática.

As narrativas revelaram marcas positivas e negativas referentes aos professores da Educação Básica que foram lembrados, ora por respeitarem e valorizarem os alunos, ora por aprofundarem sentimentos de medo e angústia em relação à disciplina. Assim, eles tomaram consciência de como a matemática foi marcante, de alguma forma, em suas vidas, percebendo que podem ser professores que mostrem a seus alunos que não precisa haver uma relação de sofrimento na aprendizagem dos conceitos e dos conteúdos matemáticos.

Além disso, podemos perceber que as narrativas são carregadas de *saberes existenciais* (TARDIF, 2012), pois são apresentados aspectos afetivos, pessoais e de suas histórias de vida.

Por fim, lembramos que as disciplinas dos cursos de formação inicial, de modo geral, apresentam carga horária reduzida, pela própria característica do curso, que busca formar um professor polivalente, responsável pelas diferentes áreas do conhecimento. Podemos pensar este processo formativo como um início do saber-fazer docente, em que o professor dos anos iniciais não precisa saber tudo o que irá ensinar, pois compreendemos que um dos papéis do formador é mostrar possibilidades e promover experiências que os estudantes poderão colocar em prática, em sala de aula, além de fomentar a necessidade de uma contínua formação diante dos desafios da profissão.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOLÍVAR, Antonio. **A pesquisa biográfica e narrativa**: fundamentos epistemológicos e metodológicos. [201-]. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~aboli>

var/Publicaciones.html>. Acesso em: 05 mar. 2015.

CUNHA, Maria I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010225551997000100010#1aut](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010225551997000100010#1aut)>. Acesso em: 20 mai. 2008.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. **Zetetiké**, Campinas, SP, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

GARCÍA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

HAMMERNESS, Karen, DARLING-HAMMOND, Linda, BRANSFORD, John, BERLINER, David, COCHRAN-SMITH, Marilyn, MACDONALD, Morva, ZEICHNER, Kenneth. How teachers learn and develop. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (Eds.). **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. United States of America: Jossey-Bass, 2005. p. 358-389.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN, 2010. p. 59-79.

LOPES, Celi A. E. **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?** Madri: Narcea, 2009.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

NACARATO, Adair M. A formação matemática das professoras das séries iniciais: a escrita de si como prática de formação. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 23, n. 37, p. 905-930, 2010.

NACARATO, Adair M.; MENGALI, Brenda L. S.; PASSOS,

Cármen L. B. **A matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSOS, Cármen L. B. Trajetória de uma professora que ensina matemática nos anos iniciais marcada em narrativas. In: FURLANETTO, Ecleide C.; NACARATO, Adair N.; GONÇALVES, Terezinha V. O. **Espaços formativos, trajetórias de vida e narrativas docentes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 181-193.

PLACCO, Vera M. N. S.; SOUZA, Vera L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SERODIO, Liana A.; PRADO, Guilherme V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme V. T.; SERODIO, Liana A.; PROENÇA, Heloisa D. M.; RODRIGUES, N. C. **Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015. p. 91-127.

SERRAZINA, Maria L. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 6, n. 1, p. 266-283, mai. 2012.

SERRAZINA, Maria L., MATOS, José M. **Didáctica da matemática**. Lisboa: Universidade Aberta, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2012.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3., 1998, Valladolid – España. **Anais...** Valladolid – España, 1998, p. 167-183. Disponível em: <<http://www.ahistcon.org/docs/Valladolid.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2012.

Recebido em: 10.01.2019

Aprovado em: 30.03.2019

**Jane Maria Braga** é doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – e mestre em Educação. Formada em Pedagogia também pela UFJF. Professora e Coordenadora Pedagógica da rede municipal de ensino de Juiz de Fora. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GREPEM. e-mail: [janebraga.jf@gmail.com](mailto:janebraga.jf@gmail.com)

Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Av. Getúlio Vargas, 200 – Centro. Juiz de Fora, MG. CEP: 36010-909. Telefone: (32) 3690-7341

**Reginaldo Fernando Carneiro** é Doutor em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GREPEM. e-mail: [reginaldo.carneiro@ufjf.edu.br](mailto:reginaldo.carneiro@ufjf.edu.br)

Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Rua José Lourenço Kelmer, s/n – Campus Universitário, São Pedro, Juiz de Fora, MG. CEP: 36036-900. Telefone: (32) 2102-3650

# NARRATIVAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

■ MARIA DAS GRAÇAS DOS SANTOS ABREU

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

■ MARIA AUXILIADORA BUENO DE ANDRADE MEGID

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

■ ALESSANDRA RODRIGUES DE ALMEIDA

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

## RESUMO

Este artigo analisa experiências de formação de estudantes de um curso de licenciatura de Matemática de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo, que participaram de disciplinas relacionadas aos estágios docentes entre os anos de 2014 a 2018. São apresentadas e colocadas em discussão as orientações e estratégias de organização das disciplinas, bem como a execução e a realização das mesmas pelos envolvidos. Por estratégia reflexiva, foram adotadas as narrativas de vida e de formação, tanto no decorrer das disciplinas como na apresentação de um relatório final. Tais ações possibilitaram o processo reflexivo dos licenciandos sobre si e sobre a formação profissional. As narrativas, produzidas nesse percurso formativo, proporcionaram rememorar as experiências vivenciadas e também confrontar expectativas, sonhos e realidade, tanto profissional quanto da realidade educacional. Foi possível identificar os efeitos dessa proposta de formação, como propulsora de reflexão sobre o percurso de aprendizagem docente, em que os participantes, ao narrarem suas experiências, encontraram possibilidades para uma ampliação da capacidade de conhecer-se e reconhecer-se na complexidade do ambiente formativo e educacional.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Narrativas. Educação matemática. Estágio supervisionado.

## ABSTRACT

### NARRATIVES OF MATHEMATICS TEACHER TRAINING ON SUPERVISED INTERNSHIPS

This article analyzes the experiences of student training within a Mathematics degree course of a private university in the country-

side of the state of São Paulo that participated in disciplines related to the teaching stages between 2014 and 2018. The orientations and strategies of the organization of the disciplines are presented and discussed, as well as the execution and realization of the same by those involved. By reflective strategy, life and training narratives were adopted, both in the course of the subjects and in the presentation of a final report. These actions made possible the reflexive process about themselves and the professional formation. The narratives, produced in this formative course, allowed us to recall the lived experiences and also to confront expectations, dreams and reality, both professional and educational reality. It was possible to identify the effects of this training proposal as a propulsive reflection on the course of teacher learning, in which the participants, in narrating their experiences, found possibilities for an increase in the capacity to know oneself and to recognize oneself in the complexity of the formative environment and educational. **Keywords:** Teacher training. Narratives. Mathematical Education. Supervised internship.

## RESUMEN

### NARRATIVAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS SOBRE LAS ETAPAS SUPERVISADAS

Este artículo analiza experiencias de formación de los estudiantes del curso de licenciatura en Matemáticas de una universidad privada del interior del estado de São Paulo, que participaron de disciplinas relacionadas a las prácticas docentes entre los años 2014 a 2018. Se presentan y ponen en discusión las orientaciones y estrategias de organización de las asignaturas, así como la ejecución y realización de las mismas por los involucrados. Por estrategia reflexiva se adoptaron las narrativas de vida y de formación, tanto en el transcurso de las asignaturas como en la presentación de un informe final. Tales acciones posibilitaron el proceso reflexivo de los graduandos sobre sí y sobre la formación profesional. Las narrativas, producidas en ese itinerario formativo, proporcionaron recordar las experiencias vivenciadas y también confrontar expectativas, sueños y realidad, tanto profesional como de la realidad educativa. Fue posible identificar los efectos de esta propuesta de formación como propulsora de reflexión sobre el recorrido de aprendizaje docente en el que los participantes, al narrar sus experiencias, encontraron posibilidades para una ampliación de la capacidad de conocerse y reconocerse en la complejidad del ambiente formativo y educativo.

**Palabras Clave:** Formación de profesores. Narrativas. Educación Matemática. Etapa Supervisada.

## Introdução

Nas disciplinas de Metodologia do ensino de Matemática e Estágio Supervisionado, que compõem a grade curricular do curso de licenciatura em Matemática de uma universidade privada do interior do Estado de São Paulo, procuramos desenvolver um trabalho que buscou contemplar os movimentos que estudam a formação de professores de Matemática e que buscaram romper com a lógica estrutural do pensamento vigente de que a área em que se situa essa disciplina é “dura”, difícil e rígida, o que pode sugerir que o profissional de matemática não seja sensível aos problemas educacionais.

Nossa proposta de trabalho com tais disciplinas alinha-se ao pensamento de que as atividades de ensino devem romper com a estrutura centrada no professor, e com a ideia de que a formação isolada proporciona a constituição de um profissional competente e com domínio dos conteúdos específicos da área, sem considerar os demais temas que envolvem a formação do futuro professor. Já sabemos que tal procedimento corrobora com a constituição de um profissional automatizado e sem interesse em compartilhar saberes e que permanece distante de iniciativas que permitam um conhecimento maior de si mesmo, como pessoa e como profissional docente, das tantas e diferentes experiências da sala de aula. Sobretudo, traz uma dificuldade em reconhecer como o aluno aprende e de que forma é possível contribuir com seu aprendizado.

Nesse sentido, buscamos, ao longo de todo o curso, priorizar uma formação dialogada, com a utilização de estratégias que, com frequência, solicitam trabalhos em equipe, compartilhamento de saberes, e que mostram e colocam em discussão o trabalho realizado em sala de aula, conhecendo e discutindo a atuação de diferentes pares.

No elenco das disciplinas pedagógicas do curso de Licenciatura em Matemática, dentre as quais estão Metodologia do Ensino da Matemática e Estágio Supervisionado, buscamos desenvolver uma proposta pedagógica inovadora, que visa a integração com as demais áreas do conhecimento e a parceria entre a escola básica e a universidade, em uma perspectiva contextualizada que favoreça uma postura formativa e interdisciplinar, atendendo as demandas pessoais, formativas e sociais.

Entendemos que essas estratégias são essenciais para promover uma formação inicial que permita aos futuros professores construir caminhos formativos direcionados ao perfil do profissional que se pretende habilitar para o trabalho com a Matemática, nas escolas de ensino básico.

Compreendemos nessa relação dialógica tornar-se possível avançar em conhecimento e com possibilidade de progressos para a formação pessoal e profissional docente do futuro professor de matemática. Um profissional com capacitação no trabalho da docência, com pleno domínio da matemática e das práticas ativas para sua interpretação, de maneira dinâmica e simples, para alunos da educação básica.

Para tanto, neste artigo, discutimos as estratégias de organização das disciplinas – a execução e a realização das mesmas pelos envolvidos (futuros professores e docentes das disciplinas), e a adoção da narrativa de vida e formação como um relatório final de trabalho que possibilita e dispara um processo reflexivo sobre si e sua formação profissional.

Discutimos o processo de formação e o potencial das narrativas, aqui entendidas, como um instrumento que favorece e potencializa o processo reflexivo da ação pedagógica e que também permite uma compreensão maior de

si mesmo, revisitando um passado – remoto ou recente – na perspectiva de que haja condições de reformulá-lo, a partir de conhecimentos acadêmicos. Essa possibilidade de conhecimento, reflexão, criação e reformulação, oferecida pela produção de narrativas se orienta na mesma direção prevista por Oliveira (2011, p. 290), na compreensão de que a escrita de narrativas “como atividade que envolve interpretação e produção, assume um papel central em qualquer processo educativo, pois mobiliza conceitos e sistemas teóricos o que possibilita ao sujeito da ação formativa assumir o papel de protagonista”. A partir do exposto, indicamos nossas concepções e trabalhos com as narrativas de formação na constituição do professor de matemática.

## As narrativas e a formação do professor

Dentre os vários desafios da formação docente, destacamos o de formar profissionais que atendam as demandas velozes e emergentes do contexto educacional, de maneira mais focada nos aspectos da escola básica, por tratar-se do lócus de atuação dos profissionais do curso em questão.

As atualizações em cursos de formação inicial de professores estão sendo solicitadas por força de regulamentos legais acumulados nas últimas décadas, resultantes de debates e estudos sobre os professores, sua formação e atuação nas escolas. A partir dessa realidade, todos os cursos de licenciatura estão sendo ajustados às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2015).

Para além dos atuais desafios e obrigаторiedades de atualização, concordamos com Serrazina (2012, p. 267), no sentido de que “ser professor sempre foi uma profissão complexa”.

Tal complexidade faz emergir necessidades de recursos e estratégias formativas que envolvam os licenciandos – futuros professores – de forma a pensarem na sua formação como libertadora para o exercício do magistério. É imperativo fazer uso dos conhecimentos específicos que legitimam o exercício da profissão, mas, ao mesmo tempo, conhecer tais conteúdos de maneira reflexiva, projetada e ampliada, para que possam transformar esse conhecimento em algo a ser ensinado aos jovens da escola básica no contexto em que vivemos neste século.

O professor é um profissional que trabalha com o conhecimento, e, para tanto, precisa ter compromisso com a aprendizagem. Para Marcelo (2009), ser professor, nos dias de hoje, se configura em compreender que tanto os alunos como o conhecimento transformam-se e esse movimento de transformação acontece muito rapidamente, exigindo a formação de um professor que seja preparado para lidar com essas mudanças de maneira ágil, criativa e eficaz.

Concordamos com Imbernón (2011, p. 42), no sentido de que uma formação consistente necessita “dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento e à interpretação das situações complexas em que se situa”. O autor indica também ser necessário envolver os docentes em atividades de formação comunitária, a fim de conferir à educação escolar uma dimensão que se situa na realidade social em que estão inseridos os alunos e no saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber.

Na mesma direção, trazemos os apontamentos de Nóvoa (1995, p. 25), quando explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Para

o autor, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e na construção permanente da identidade pessoal. Dessa maneira, estar em formação implica um envolvimento da pessoa do professor e requer o desejo de formar-se.

A integração do sujeito como participante de seu processo de formação (NÓVOA, 2000), abriu caminho para estudos sobre as histórias de vida e os percursos profissionais dos professores. No Brasil, desde o início dos anos de 1990, despontam os estudos sobre o uso de narrativas de formação e aquelas que tomam “a experiência do sujeito adulto como fonte de conhecimento e de formação” (FREITAS; GHE-DIN, 2015, p. 111).

Nas narrativas de formação, o passado, o presente e o futuro ganham um sentido temporal, que dimensiona a experiência do narrador. E na mesma dimensão destacada por Clandinin e Connelly (2011, p. 63):

[...] localizar as coisas no tempo é a forma de pensar sobre elas. Quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas sim como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Qualquer evento, ou coisa, tem um passado, um presente, da forma como aparece para nós, e um futuro implícito.

Buscamos, junto aos licenciandos, localizar elementos, em suas narrativas, que expressassem essa tridimensionalidade temporal, identificando as experiências que estruturam suas narrativas e que são lembradas com o objetivo de arquitetar o presente ao mesmo tempo em que são usadas para projetar o futuro.

Abrahão (2011) defende que uma linearidade sequencial não precisa fazer parte do discurso narrativo, apoiando-se no fato de que a vida não tem essa natureza linear. O licenciando então, ao narrar suas experiências, quer sejam da sua trajetória escolar, ou das vivências nos estágios, pode lembrar episódios ao

interpretar o presente, ao mesmo tempo que projeta suas ações futuras, sem que seja esperado que ele faça esse movimento de maneira linear, mas sim com interesse de que suas experiências evidenciem essa dinâmica.

Essa escrita sem linearidade é percebida também quando verificamos que muitos dos alunos do curso de matemática não têm experiência com a escrita e, não raro, a proposta de um trabalho narrativo gera desconforto e apreensão.

A ausência de um trabalho com a escrita nas aulas de matemática ainda é bastante recorrente e várias estratégias têm sido apresentadas e propostas para encorajar e incorporar essa rotina em diferentes níveis de ensino.

Freitas (2006, p. 276), sobre a escrita no processo de formação do professor, argumenta que:

A experiência formadora, mediada pela escrita discursiva, pode promover uma aprendizagem que articula, em diferentes contextos, tempos e interações, vários conhecimentos relativos ao saber ser, saber fazer e saber conduzir-se.

Concordando com esses autores, entendemos que, num nível local, buscamos contribuir com os futuros professores criando mecanismos que favoreçam o processo formativo. Nesse sentido, entendemos a narrativa como um instrumento facilitador e que propicia a configuração de um processo reflexivo sobre si e sobre a própria formação, exercendo forte mediação entre a formação acadêmica, a formação pessoal e o desenvolvimento profissional. Serve também de motivação para práticas futuras, de modo a minimizar angústias que podem surgir na atividade docente, possibilitando repensar ou compartilhar práticas docentes com o objetivo de estudá-las para a sua manutenção, adequação ou transformação.

A esse respeito, Reis (2008, p. 4) assim destaca:

Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redacção de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas acções; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromisso e a definição de metas a atingir.

Ancoradas nessas perspectivas, temos nos aprofundado na compreensão e no uso das narrativas, como apresentaremos a seguir.

## Metodologia

A estrutura das disciplinas Metodologia do Ensino da Matemática e Estágio Supervisionado, no curso de Licenciatura em Matemática em que atuamos, está organizada de maneira a privilegiar uma aproximação da prática pedagógica, com avanços significativos na perspectiva de trabalhos compartilhados com outros professores da área e com profissionais experientes que recebem os alunos quando da realização dos estágios supervisionados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas, são determinadas 400 horas de carga horária mínima de estágios supervisionados. Assim, o curso de Licenciatura em Matemática oferece essas horas, distribuídas em três disciplinas semestrais de estágio supervisionado, a partir do quarto semestre, no segundo ano do curso. Os estágios supervisionados são acompanhados das disciplinas de Metodologia do Ensino de Matemática que acontecem nos mesmos semestres. Essas disciplinas têm por objetivo dar suporte teórico ao estudo de metodologias trabalha-

das na introdução e no desenvolvimento dos diferentes conteúdos matemáticos. Busca ainda oferecer apoio no preparo de materiais e planos de aula para que os estagiários possam desenvolver as atividades de atuação planejadas junto aos professores da escola e da universidade.

As disciplinas que acontecem, nos 4º, 5º e 6º períodos (semestres) do curso têm por finalidade colocar o licenciando em contato com a realidade escolar, seu provável futuro local de trabalho, possibilitando uma visão abrangente do processo de formação profissional.

Utilizamos a estratégia de solicitar que cada estágio seja realizado em escolas de diferentes regiões do Município com o propósito de propiciar ao licenciando o contato com diferentes estruturas organizacionais, comunidades sociais e com alunos em diferentes fases do processo de aprendizagem. Ainda mais: proporcionar que diferentes equipes responsáveis pelo trabalho de gestão e organização educacional sejam observadas. Cabe salientar que tal proposta é sugerida, e que fica a critério do licenciando acatá-la ou não.

Os licenciandos são estimulados, desde o início do estágio, a assumir responsabilidades de acompanhamento do professor que o recebe e de auxiliar os alunos com intervenções que são previamente combinadas com ele. Podem ser orientações para os diferentes caminhos, na busca das soluções ou de conteúdos que precisam ser revisitados para realização das atividades. Os licenciandos em estágio são orientados também, e agora, pela docente universitária responsável pela disciplina de estágio, para que não se ocupem em dar respostas aos alunos, e sim em orientá-los sobre quais os caminhos/estratégias que podem escolher, chamando sempre a atenção para os conceitos que eles já possuem ou para cálculos recentes que tenham sido realizados e que podem ser acessados para diferentes atividades.

São orientados também para que, sempre que possível, comentem com os alunos sobre os conceitos, propriedades ou outros recursos que acessam, mesmo quando não têm clareza sobre eles. Essas ações caminham sempre em movimento crescente e são executadas com cuidado e acompanhadas, em aulas presenciais, pela docente universitária responsável pela disciplina de Estágio.

Todas as atividades são preparadas entre os profissionais da universidade e da escola, com interlocução realizada via aplicativo *Whatsapp*, ou por intermédio do licenciando, e estão orientadas pela concepção de que o trabalho está em construção, portanto, não se regulam por bases rígidas e podem ser reestruturadas, a depender da necessidade observada durante a sua realização. Tal possibilidade e/ou necessidade de mudança e adaptação é entendida, por nós, como algo que tende a desenvolver uma condição de autonomia no aluno que já está se preparando para o futuro exercício da profissão. Para além disso, pode proporcionar a configuração de um profissional com domínio sobre os conhecimentos específicos da disciplina que ministra. Bem por isso, precisa compreender a necessidade de constante adaptação e replanejamento de suas aulas, de acordo com as necessidades e a maturidade cognitiva de seus alunos. As atividades preparadas ganham valor à medida que atendem as especificidades dos grupos de alunos que vão sendo acompanhados pelos estagiários.

Ao final de cada atividade de estágio, de posse das anotações que são registradas em seus diários de estágio, os licenciandos são convidados a escrever uma narrativa com o objetivo de refletir sobre a experiência vivenciada, dando destaque aos episódios que entendem como formativos.

Essa escrita, portanto, constitui-se em momento reflexivo e, como bem traduz Oliveira

(2011), “numa aprendizagem experiencial”, colocando o aluno diante e no interior de seu processo formativo a relatar as experiências e aprendizagens que entende como diferenciais em seu desenvolvimento profissional.

Considerando a organização curricular da licenciatura em matemática, o Estágio I está organizado de maneira a aproximar os alunos da escola básica e redirecionar o seu olhar que, até então, tinha um caráter mais passivo, que se manifestava com timidez, passando, agora, para um olhar observador e crítico, com as perspectivas de constituir o profissional professor.

Ao final do primeiro semestre da disciplina, o licenciando é orientado a escrever uma narrativa que contemple a sua trajetória escolar, destacando como entende essa mudança de lugar e a visão que ainda tem de aluno, para uma compreensão do papel do professor nesse processo. É proposto também que destaque como entende o trabalho, a vivência e a experiência que marcou sua trajetória de aprendizagem durante o ensino básico, sua decisão de tornar-se professor de Matemática, e como percebe sua inserção e envolvimento no processo de estágio, registrando as contribuições do curso, as próprias aprendizagens, e também as dúvidas e incertezas. Entendemos que a escrita das narrativas nessa perspectiva contribui para ampliar a compreensão sobre a sala de aula, o ensino, a aprendizagem, os alunos, com um olhar direcionado para o trabalho do professor, suas necessidades, sua postura, a condução dos diferentes momentos da aula. Os futuros professores são estimulados ainda a refletir como esses registros se encontram nas teorias estudadas sobre o que é ensinar e aprender.

No estágio II, e na disciplina de Metodologia II, os estudos e relatos das experiências permeiam as discussões sobre ser professor de Matemática. Na escola básica, o licenciando

observa a realização ou não de atividades experimentais pelo professor que o recebe. Faz as primeiras avaliações das condições de realização das atividades de investigação matemática, auxilia o professor na produção e utilização de materiais previamente preparados e acompanha os grupos de alunos na execução da atividade.

Para o relatório final, é solicitada uma descrição das observações e da atuação na escola, das discussões apresentadas pelos grupos de alunos, em forma de narrativa. Esses registros podem ser diários ou semanais, e os licenciandos também são orientados a relatar de maneira reflexiva sobre a avaliação que fazem da proposta, de como foi executada, das adaptações realizadas e dos ajustes que entendem como promissores para novas realizações.

No estágio III, o licenciando, além dos momentos de observação e acompanhamento dos alunos, também desenvolve integralmente uma aula para a introdução de um conteúdo/tema matemático, considerando o ano escolar e as orientações curriculares da escola. Essa intervenção também é discutida e organizada com o professor da escola parceira e preparada junto ao professor supervisor da universidade. Para esse estágio, é importante que o licenciando já tenha estabelecido um diálogo intenso com o professor da escola parceira para o planejamento da aula, com ênfase na discussão sobre o trabalho de atuação.

Para esta narrativa, que compõe relatório final do estágio, solicita-se um relato que privilegie o planejamento e a organização da aula e a atuação do licenciando. Ela deve ainda ser entendida como o eixo articulador da possibilidade de transformação das teorias sobre o que, para este graduando, significa ser professor de Matemática. Nesta narrativa, nosso foco de interesse são as experiências do último estágio realizado. A proposta ainda indica que sejam apresentadas, na narrativa, as reflexões

sobre o processo formativo, pressupondo-se que já há também um conhecimento do processo autoformativo. O licenciando deve destacar a sua compreensão sobre a mudança de lugar – de aluno para professor – e de como essa percepção impacta o seu processo formativo.

A escrita da narrativa é compreendida como possibilidade do licenciando registrar o que sentiu e observou na escola, nos encontros com gestores, professores e estudantes, na sala de aula, e poder, pela escrita, iniciar a problematização de suas concepções sobre ser professor, e que estão sendo construídas a partir do ambiente onde atuará profissionalmente e reconstruídas a partir das memórias dos ambientes escolares que frequentou e, por fim, de entender esse processo como constitutivo da sua formação profissional.

As narrativas revelam o movimento cíclico e constante que caracteriza a formação do professor, sua visão dos espaços formativos e qual o seu papel enquanto professor em formação. Ficam evidenciados os processos de mudança que ocorrem nas dimensões previstas por Reis (2008, p. 4), quais sejam: “a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromisso e a definição de metas a atingir”. Tais processos demandam novas compreensões, posturas e adaptações ao processo formativo. Para evidenciar os movimentos percebidos nas narrativas, apresentamos alguns relatos seguidos de nossas análises.

## Ações e reflexões narradas e... refletidas

Os trechos de narrativas apresentados na sequência, são centrados nas memórias e nos registros de dois licenciandos, provenientes

das suas experiências escolares e das ações realizadas nos três estágios detalhados anteriormente. Os textos foram organizados considerando-se cada um dos estágios realizados.

Iniciamos trazendo as considerações dos licenciandos 1 e 2, na primeira disciplina que envolveu o estágio:

Falar sobre minha experiência de estágio é algo que me agrada muito, principalmente de perceber o quanto eu tenho mudado minhas concepções sobre alguns assuntos, os quais eu possuía um pré-conceito sem embasamento, mas agora eu consigo discutir e inclusive dar exemplos claros com base na minha experiência adquirida este ano em sala de aula. [licenciando 1, narrativa produzida em: 11/2016]

Todos esses alunos e amigos faziam os estágios enquanto eu, que trabalhava no setor privado o dia todo e ia para a universidade à noite. [...] esse processo de mudanças de concepções acontecia nas conversas durante o intervalo e inclusive durante as aulas, onde eles falavam das experiências vividas em sala de aula. [...] o mais interessante é que eles falavam com um espírito diferente, um espírito de querer mudar... de embarcar de vez nessa profissão, além, principalmente, de amarem a matemática assim como eu tinha me apaixonado perdidamente conforme as disciplinas iam aparecendo. [licenciando 1, narrativa produzida em: 11/2016]

Analisar criticamente minha própria trajetória e formação acadêmica, a partir das reflexões promovidas pelo meu primeiro contato com a realidade escolar e suas demandas. Ao ter contato com o ambiente escolar e todas as suas nuances, isto é, as paredes, as salas, a biblioteca, os uniformes, os alunos, os professores, os secretários e inspetores, as cozinheiras, os faxineiros, o sinal que marca o final da aula, o intervalo, os diários de classe, as reuniões, os pais e tudo mais que caracteriza e denota essa atmosfera da escola, pude ver e perceber nitidamente que tudo que havia sido ensinado a mim nesses três semestres em que estou na universidade ganhou sentido prático. [licenciando 2, narrativa produzida em: 11/2017]

Nas narrativas relativas ao primeiro estágio, observamos a presença de duas dimensões destacadas por Reis (2008), uma vez que os apontamentos dos alunos apresentam o questionamento das suas competências e das suas ações e também o desejo de mudança. Em seus registros, os licenciandos, ao cumprirem as exigências do Estágio Supervisionado, deparam-se com a dualidade de vivenciar situações diferentes num mesmo cenário, ou seja, a escola. Embora, seja o mesmo lugar, os papéis e as experiências são diferentes.

O licenciando 1 destaca que, assim como seus colegas, após vivenciar o estágio, a mudança aparece como uma palavra potente em seu processo formativo. Evidencia sua própria mudança numa perspectiva de tornar-se professor, enfatiza o desejo de querer mudar, observado inclusive nas conversas com os colegas de curso.

O licenciando 2, ao observar e detalhar em sua narrativa os espaços pessoais e profissionais da escola, estabelece uma relação entre a experiência vivida e a formação universitária, o que pode ser articulado à ideia de relações entre competências e ações destacada por Reis (2008). Nesse sentido, as narrativas permitem registrar as memórias de lugares e concepções sobre o espaço educacional que traduzem lembranças e momentos de outro tempo. Dessa forma, estar no mesmo lugar, e por vezes encontrar os mesmos professores e gestores, provoca o dualismo tempo e lugar que marca espaços e papéis distintos.

Analisando agora os mesmos licenciandos no segundo estágio, passamos a considerar seus apontamentos quando são orientados a fazer uma descrição das observações e da própria atuação na escola. Destacamos alguns excertos das narrativas dos estudantes 1 e 2 sobre essa experiência.

Eu queria muito lecionar agora.

Eu fiquei tão entusiasmado com a ideia do estágio que eu quis fazer os três estágios na escola onde me formei, inclusive com a mesma professora que me deu aula... [licenciando 1, narrativa produzida em: 06/2017]

No meu trabalho durante o dia eu não conseguia conter tanta ansiedade de anoitecer e de poder ir até a escola e ajudar os alunos a aprenderem mais e mais e esse fato aconteceu de uma maneira bem natural, pois sou apenas quatro anos mais velho que a média de idade dos alunos do terceiro ano do ensino médio. [licenciando 1, narrativa produzida em: 06/2017]

De repente, você se percebe inserido em uma realidade que ao mesmo tempo é nostálgica mas também desafiadora no sentido de que, ao ver o cotidiano da escola e principalmente dos professores, você é confrontado.

Digo isso porque vi de perto a realidade que me espera e me pergunto se estou aproveitando bem esse tempo de preparação. Vi a demanda [...] e a qualificação que se faz necessária. [licenciando 2, narrativa produzida em: 06/2018]

Sendo assim, como é possível que volte à sala de aula da universidade com a mesma mentalidade? Ora, transformado que fui pela experiência de estágio, olho para as disciplinas que já cursei e para as que ainda vou cursar a partir de uma nova perspectiva. Perspectiva essa que me lança a importância de reavaliar cada passo que dei até aqui e refletir sobre minha prática formadora, discente e por que não, docente. [licenciando 2, narrativa produzida em: 06/2018]

Na narrativa abre-se caminho para que o aluno (definitivamente protagonista da própria história) manifeste à sua maneira, ao seu modo, do seu jeito o próprio ponto de vista. Que forma melhor eu teria para conhecê-los? Conhecer a maneira deles de pensar e de se expressar? [licenciando 2, narrativa produzida em: 06/2018]

A narrativa do licenciando 2 traz elementos que podem ser associados à tomada da consciência do que sabem e do que necessitam aprender. Apresenta ainda sua reflexão sobre a própria formação (REIS, 2008) – se estou aproveitando bem esse tempo de pre-

paração –, bem como marca a importância de refletir sobre sua “prática formadora”, tanto como aluno quanto como professor. Nessa perspectiva, destaca ser necessária uma formação sólida, que se faz necessária para que o professor saiba lidar com os desafios e demandas da escola.

O licenciando evidencia ainda a importância da escrita da narrativa para o seu próprio processo formativo, mas também como uma possível prática a ser utilizada enquanto professor, o que se relaciona com o estabelecimento de compromisso e a definição de metas a atingir, o que demanda novas compreensões, posturas e adaptações ao processo formativo (REIS, 2008).

Nas narrativas apresentadas, ao final do Estágio II, é possível notar algumas transformações nos licenciandos, principalmente no que diz respeito à capacidade de se perceber inserido na realidade educacional, com certa autonomia e aprofundamento dos níveis de reflexão. Tais aspectos resultam em relatos de atitudes conscientes da demanda e da qualificação que precisam ter para a tomada de decisões quanto à vida profissional. Aparecem de maneira mais clara questões acerca da gestão da sala de aula, do relacionamento com os alunos e de como adaptar os conhecimentos às necessidades que identificam.

Buscando seguir com essa formação reflexiva, aprimorada – segundo acreditamos –, com o uso da escrita, no Estágio III, fazemos a indicação de que os licenciados privilegiem, em suas narrativas, a descrição do planejamento, da organização da aula e de aspectos relevantes relacionados à sua atuação. Trazemos alguns excertos das narrativas dos mesmos alunos em formação.

Nessa parte deste relatório, mais conhecido como conclusão, eu decidi mudar o meu nome, pois acredito que nada está concluído, mas sim está em constante transformação, pois eu co-

mecei dizendo que não queria ser professor, mas estou terminando dizendo que quero seguir nessa área. [licenciando 1, narrativa produzida em: 11/2017]

Talvez eu tenha me esquecido de mencionar, mas que alegria poder ligar ou chegar à escola e as pessoas me chamarem de professor! [licenciando 1, narrativa produzida em: 11/2017]

Este espírito desacomodado é importante e necessário para que eu, atento a tudo que acontece ao meu redor, eu possa por em cheque a minha própria formação, ou seja, enxergar as possíveis conexões (e desconexões) entre a bagagem teórica que construí ao longo do curso e as demandas reais da sala de aula. Lançar um olhar crítico à minha formação e discutir até que ponto ela se mantém sólida e abrangente diante dessas demandas é o principal objetivo a que me proponho. [licenciando 2, narrativa produzida em: 11/2018]

Na narrativa do licenciando 1, sobre o desejo de mudança (REIS, 2008), ele registra sua decisão de “mudar o nome” nessa terceira etapa, destacando sua percepção de que tudo está em transformação, num movimento contínuo que não se encerra. Ele observa sua própria transformação, ao longo curso, de maneira especial no que diz respeito à postura de alguém que não queria ser professor e que agora sente que deseja sim a docência como profissão e que se sente feliz de ser reconhecido como professor.

A narrativa do licenciando 2 também coloca em destaque a dimensão relativa à tomada de consciência do que sabe e do que necessita aprender (REIS, 2008). Ele ainda reflete sobre as articulações entre o que estuda e vivencia na universidade com a experiência na escola básica e se questiona se efetivamente essa formação contribui para enfrentar os desafios da profissão que escolheu, a docência em matemática.

Nesta fase, os licenciandos apresentam, em suas narrativas, um nível de conhecimen-

to prático acentuado e um reconhecimento do seu papel como professor. Os relatos pessoais destacam as experiências formativas e as reflexões que fazem sobre si mesmos, sobre a qualidade da sua formação e sobre o seu papel profissional. Colocam em perspectiva suas lembranças, experiências rememoradas e atuais, sua atuação prática, suas reflexões de maneira mais aprofundada e já esboçam ações futuras delineando um caminho como profissionais da educação e projetando de forma consciente o professor que desejam ser.

## Algumas Considerações

Ainda que para os alunos do curso de Matemática pese o fato de se tratar de um trabalho de conclusão de semestre, momento de muitas provas e entregas de trabalho, e com o agravante de que a escrita ainda é desconfortável para muitos deles, a proposta de produção de narrativas como um relatório escrito – reflexivo –, que integra parte da avaliação dos estudantes, tem-se mostrado como um recurso importante para a discussão sobre a profissão docente.

As narrativas expressam os dilemas e as angústias com o trabalho e a realidade escolar com as quais se deparam nos estágios e a reafirmação do desejo de ser professor, a tomada de consciência do seu preparo acadêmico e a transição de sua condição de aluno para o responsável pelo trabalho em sala de aula. Essa tomada de consciência, essa dualidade, esse reverso de posições e diferentes atuações é o que mais temos presente na maioria das narrativas. Mas é também o que encontramos de mais criativo e provocador nesta proposta, a da escrita narrativa – uma vez que abre o debate para as experiências individuais e coletivas a que damos espaço, com a socialização das atividades, e para o compartilhamento desses saberes que buscam valorizar o processo de formação e desenvolvimento pessoal.

As experiências vividas, a rememoração de imagens e vivências de outro tempo permitem conectar dimensões pessoais esquecidas, mas que, ao serem acessadas e recuperadas, ganham novos significados e podem ser situadas num tempo que entrecruza cenários e significações.

As questões que emergem com os relatos dos envolvidos nesse processo de formação, e que são postas em discussão ao final de cada semestre, nos fazem acreditar que a construção de narrativas tem se revelado como uma estratégia muito eficaz e potente para o exercício da observação, da escuta, da consciência do choque de realidade na transição de aluno para professor, das necessidades de novas ações pedagógicas, da emergência de uma mudança de concepções e adequação de postura, do sentimento de pertencimento e da capacidade de entender-se como professor, como profissional.

A escrita de narrativas reflexivas também é um importante recurso para o pensar e o lidar com o inesperado da profissão, acessando uma multiplicidade de ações que são vivenciadas, discutidas e registradas, ao longo da trajetória formativa. Muito provavelmente essas reflexões serão lembradas em outros momentos e darão suporte a ações, fundamentando um comportamento íntegro e de responsabilidade social.

Por outro lado, também oportuniza ao professor formador o conhecimento de seus alunos em formação, o repensar sobre como vivenciam suas experiências formativas, o que priorizam, quais as suas reais necessidades e a possibilidade de investir em novas propostas formativas.

Os licenciados, ao narrarem sua história e as experiências formativas que vivenciam, buscam em suas memórias os fatos que destacam como os que representam as experiências que os marcaram, as relações com os grupos que

provocaram reflexões e redirecionamentos e, dessa maneira, reconstituem suas vivências, seu tempo, seus entendimentos, sua cultura, suas concepções e suas histórias. Ao lembrar e escreverem suas trajetórias, contam, recontam ... escrevem as suas histórias.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai./ago. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 1.302/2001. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 jan. 2002b, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 24 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CP; CNE; MEC, 2015.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa**

**narrativa:** experiências e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

FREITAS, Maria Tereza Menezes. **A escrita no processo de formação contínua do professor de matemática**. 2006. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

FREITAS, Liliâne Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 19, p. 111-13, jan./jun. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 14.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30. (Coleção Ciências da Educação, 4).

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. Cuiabá. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 289-305, mai./ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307>>. Acesso em 26 dez. 2018.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formação-de-professores-e-na-investigação-em-educacao>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

RICHIT, Adriana; ALBERTI, Luana Angélica. Tendências no ensino da matemática nos anos finais do ensino fundamental: abordagens evidenciadas em livros didáticos. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 152-172, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SERRAZINA, Maria de Lurdes Marquês. Conhecimento matemático para ensinar: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 1, mai. 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/355/162>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

Recebido em: 10.01.2019

Aprovado em: 27.01.2019

**Maria das Graças dos Santos Abreu** é Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e doutoranda em Educação pelo PPGE da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora da PUC-Campinas nos cursos de Matemática e Pedagogia. Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. e-mail: [maria.abreu@puc-campinas.edu.br](mailto:maria.abreu@puc-campinas.edu.br)

Rua Professor Luis Cassiano da Silva, 181 – Jardim Conceição-Campinas/SP – CEP: 13091-040 – Telefones: (19)997158787 e (19)32073181

**Maria Auxiliadora Bueno de Andrade Megid** é Mestre e Doutora em Educação – Educação Matemática pela Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas. Grupo de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. E-mail: [dmegid@puc-campinas.edu.br](mailto:dmegid@puc-campinas.edu.br)

Av. Alaor Faria de Barros, 1050, Bl. 1 ap. 164. Bairro Vila Alphaville. Campinas/SP – CEP: 13.098-393 – Telefones: (19)992998642 e (19)31437409

**Alessandra Rodrigues de Almeida** é Mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco e Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pelo PECIM Unicamp. Professora da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e Professora Colaboradora da Unicamp vinculadas aos Programas PECIM e Mestrado Profissional – Grupo de pesquisa: CIEspMat – Conhecimento Interpretativo e Especializado do Professor que Ensina Matemática. E-mail: [alessandra.almeida@puc-campinas.edu.br](mailto:alessandra.almeida@puc-campinas.edu.br)

Rua Maria Monteiro de Merlo, 91 – Parque Modelo. Amparo/SP – CEP 13.905-525 – Telefones: (19)996729393 e (19)38173579

# CONHECENDO MAIS SOBRE A LUDICIDADE, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE MATEMÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSCAR

■ AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA

Universidade do Estado da Bahia

■ CÁRMEN LÚCIA BRANCAGLION PASSOS

Universidade Federal de São Carlos

## RESUMO

Este artigo, recorte de tese de doutoramento, objetivou caracterizar as propostas presentes nos documentos de constituição do curso de Pedagogia da UFSCar, quanto à ludicidade e ao professor que ensinará matemática, nos anos iniciais, para entender o lugar que essas questões ocupam no curso. Para isso, respaldamo-nos nos pressupostos de uma pesquisa narrativa, elegendo-a como a melhor forma de compreender a experiência e abraçando as narrativas, simultaneamente, como método e como fenômeno a ser estudado. Essas narrativas foram analisadas, portanto, tendo em vista o seguinte movimento narrativo: olhar ao que propõe o curso de Pedagogia da UFSCar em busca de indícios de como se dá essa formação e como foi significada pelas estudantes. Foi a partir do olhar para o Projeto Pedagógico que percebemos que há uma supervalorização de um perfil específico de formação. Pelo histórico do curso e sua ligação, desde a criação, com as questões de orientação e administração escolar, e pelo que nos apresentaram as estudantes, notamos que se priorizou um determinado aspecto da formação em detrimento de outros. Uma maior preocupação com a formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais e a sua formação lúdica, por exemplo, foram silenciadas no documento.

**Palavras-Chave:** Formação inicial. Ensino de matemática. Anos iniciais. Ludicidade. Narrativas.

## ABSTRACT **KNOWING MORE ABOUT LUDICITY, TEACHER TRAINING AND MATH TEACHING IN THE UFSCAR PEDAGOGY COURSE**

This article, recontation of doctorate, aimed to characterize the proposals present in the training documents of the UFSCar Pedagogy course regarding playfulness and the teacher who teaches mathematics in the initial years and the meaning of the place that is occupied without a course. For this, therefore, he must support us in a narrative experience, choosing it as a method of understanding and experience as narratives, both as method and as a being studied. These narratives were analyzed, therefore, considering the following narrative exercise: i) Look for the UFSCar Pedagogy course in search of a training exercise as if it were meant by the students. It was a research project that emphasizes the overvaluation of a specific training profile. By the history of the course and its connection, as its creation, with the issues of guidance and school administration and why it is as good as the students, it was noted that they had already assumed the role of training over others. For example, the major problem for the teacher training that teaches mathematics in the early years and its playfulness has been silenced from the document. **Keywords:** Initial formation. Mathematics teaching. Initial years. Playfulness. Narratives.

## RESUMEN **CONOCIENDO MÁS SOBRE LA LUDICIDAD, FORMACIÓN DE PROFESORES Y ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UFSCAR**

Este artículo, recontación de doctorado, objetivó caracterizar las propuestas presentes en los documentos de formación del curso de Pedagogía de la UFSCar en cuanto a la ludicidad y al profesor que enseña matemáticas en los años iniciales y el significado del lugar que esta ocupada sin curso. Para ello, por lo tanto, debe apoyarnos en una experiencia narrativa, eligiéndola como un método de comprensión y experiencia como narrativas, simultáneamente, como método y como un ser estudiado. Estas narraciones fueron analizadas, por lo tanto, teniendo en cuenta el siguiente ejercicio narrativo: i) Mirar al curso de Pedagogía de la UFSCar en busca de un ejercicio de formación como si fuera significada por los estudiantes. Fue un proyecto de investigación que enfatiza la sobrevalorización de un perfil específico de formación. Por el historial del curso y su conexión, como su creación, con las cuestiones de orientación y administración escolar

y por lo que es tan bueno como los estudiantes, se notó que ellos ya habían asumido el papel de la formación en detrimento de otros. El mayor problema para la formación del profesor que enseña matemáticas en los años iniciales y su formación lúdica, por ejemplo, fueron silenciadas del documento.

**Palabras Clave:** Formación inicial. Enseñanza de matemáticas. Años iniciales. Alegría. Narrativas.

## Introdução

Para escrevermos este artigo, tivemos como norteadores da escrita caracterizar as propostas presentes nos documentos<sup>1</sup> de constituição do curso de Pedagogia da UFSCar, quanto à ludicidade e ao professor que ensinará matemática nos anos iniciais, tendo em vista entender o lugar que essas questões ocupam no curso.

Achamos, desde o princípio, que esse olhar mais analítico ao que propõe o curso de Pedagogia da UFSCar, sobre a ludicidade e a formação do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais, seria importante, por nos apresentar indícios de como se dá essa formação e, em consequência, algumas de suas possíveis implicações para a significação das experiências<sup>2</sup> pelas estudantes.

Concordamos com Rocha (2005), que todo programa de formação inicial<sup>3</sup> de professores

tem, de um modo explícito ou implícito, um modelo e/ou perfil de professor que se pretende formar. Esperamos entender, a partir do olhar para o curso, justamente isso.

Muitas pesquisas que buscaram investigar o curso de Pedagogia fizeram esse percurso, olhando para os documentos que o constituem. Pensamos em fazer isso, antes mesmo de constatar essa prática que, para nós, é realmente importante. Assim, o que difere o percurso que estabelecemos, nesse momento, com o que foi feito nas demais pesquisas? Além de nosso olhar, claro, que confere uma leitura diferente das demais, focalizamos as experiências e as suas marcas, a partir das estudantes.

As leituras feitas nos permitiram mergulhar em uma realidade “teórica” que pode, ou não, a partir de nossas experiências e envolvimento, por dois anos, com as participantes da pesquisa, corroborar a realidade que é diariamente vivenciada pelas futuras professoras. Nesse caso, portanto, traremos, neste artigo, também o que as estudantes revelaram, em seus diá-

1 Consideramos como documentos de constituição: i) Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Pedagogia da UFSCar; ii) Documentos oficiais que serviram de referência para a construção do PP; iii) Projetos de pesquisa e extensão realizados durante o período em que os sujeitos da pesquisa estavam matriculados; e iv) Planos de curso de disciplinas.

2 Segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos aconteceu, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

3 Tomamos por formação inicial, portanto, o primeiro momento que prepara o sujeito para ingressar na profissão. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2001), essa formação precisa ser entendida e vivenciada como um espaço que ensine o futuro professor a aprender de modo contínuo e reflexivo (PIMENTA, 1996) e é no momento inicial da formação que o estudante começa a ver-se como professor, permitindo-se construir

sua identidade docente. É importante considerar, antes de tudo, que os estudantes chegam ao início de sua formação trazendo concepções sobre o que é ser professor, muitas vezes resultantes das marcas deixadas pelas experiências vividas, positivas ou negativas, a depender da forma como tudo isso foi trabalhado e significado por eles. A formação inicial, como nos apresenta Oliveira (2011), “não pode abdicar de oferecer espaço e tempo para a deliberação sobre o ensino que se deseja desenvolver, para a justificativa das opções feitas e análise do confronto das escolhas e da ação desenvolvida e das aprendizagens dos alunos”.

rios<sup>4</sup> e nas entrevistas narrativas, a respeito das experiências propiciadas, seja nas três disciplinas acompanhadas, como nas demais atividades propostas, ao longo do curso, no que tange ao nosso *puzzle*<sup>5</sup> de pesquisa.

## Percurso metodológico adotado

Este artigo é um recorte de nossa pesquisa de doutoramento, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulada: “Querido diário... o que revelam as narrativas<sup>6</sup> sobre ludicidade, formação e futura prática do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais”.

Nossa pesquisa, portanto, articulou-se à pesquisa narrativa,<sup>7</sup> sobretudo pela necessidade de entender a importância da história e das marcas de vida, sob o processo de formação inicial e a futura prática docente. Tem como foco as experiências e as diversas aprendizagens delas oriundas. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa.

De uma forma geral, a tese que resultou na escrita deste artigo focaliza as narrativas produzidas ao longo da formação pelas participantes da pesquisa. Além de investigar o que

revelam essas narrativas sobre a ludicidade, o ensino de matemática e a constituição do professor que ensina(rá) matemática nos anos iniciais, buscamos entender como a construção desses diários e a anamnese de suas vidas podem ter sido formativas e contribuído na constituição da identidade docente<sup>8</sup> das participantes.

Participamos deste estudo<sup>9</sup>, eu (o pesquisador<sup>10</sup>), minha orientadora, a professora Cármen e cinco estudantes<sup>11</sup> do curso de Pedagogia da UFSCar, que aceitaram, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), participar de forma voluntária. Foi critério de escolha dos participantes que os estudantes estivessem matriculados, no segundo semestre de 2015, na disciplina “Matemática: conteúdos e seu ensino” e que, no semestre seguinte ao da realização do início da pesquisa, cursassem as disciplinas “Metodologia do Trabalho Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular” e “Prática de Ensino e Estágio Docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental Regular”.

As experiências propostas ao longo das três disciplinas e nossa participação durante

4 Pois é, temos aqui, na figura do diário, como nos apresentou Clandinin e Connelly (2015, p. 145), um “meio poderoso para que as pessoas possam dar relatos de suas experiências”. Os diários talvez, e muitas vezes, assumem “uma qualidade questionadora intimamente reflexiva, talvez menos como uma forma de relato de experiência, como observado por Sartre, e mais como uma forma de problematizar a experiência” (2015, p. 146).

5 O que revelam narrativas de licenciandos do curso de Pedagogia, construídas ao longo da formação, sobre a ludicidade, o ensino de matemática e o constituir-se professor que ensina matemática nos anos iniciais.

6 “A narrativa, por suas características, é uma forma de utilizar a linguagem nos processos que organizam a vida e as experiências vividas”. (MAFFIOLETTI, 2016, p. 52)

7 A pesquisa narrativa, como nos apresentam Clandinin e Connelly (2015), é uma das formas de compreender a experiência e dá-se por meio de colaboração entre o pesquisador e os participantes, ao longo de um tempo, com um lugar ou série de lugares, e em interação com o *milieus*.

8 Dessa forma, percebemos, nesse momento, a construção da identidade docente não como um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas como um processo (NÓVOA, 1992). De acordo com Pimenta (1999), a identidade docente constrói-se a partir da significação e reafirmação social e cultural da prática/profissão, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas em conjunto com as teorias existentes, da construção de novas teorias.

9 A pesquisa de doutoramento foi aprovada pelo Comitê de Ética por meio do parecer 1.697.334, número CAAE 53374116.0.0000.5504.

10 A inserção possibilitada pelo espaço propiciado no Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD), coloco-me, com esta pesquisa, na posição do professor-pesquisador que, estando totalmente envolvido em sua prática – e justamente por estar envolvido – levanta constantes questionamentos acerca de suas ações, a fim de encontrar caminhos para o melhor desempenho de suas atividades de formação e de seus pares e, assim, contribuir para a melhoria da educação. É, portanto, em busca de melhorias para o campo educacional, que volto o meu olhar para esse espaço, percebendo-o como um espaço de pesquisa e formação.

11 Hilda, Gabriela, Emily, Maria e Elisa.

todo esse processo compuseram os nossos diários: das participantes e do pesquisador. Nesses diários, registramos nossas experiências, impressões e angústias. Enquanto pesquisadores, fizemos observações sobre as falas e posicionamentos das estudantes e outras questões relacionadas à pesquisa, que consideramos relevantes para a construção do texto de pesquisa.

É preciso ouvir o que os licenciandos têm a nos dizer sobre as suas vivências. Entender esse movimento, a partir dos lampejos da história de vida dos participantes da pesquisa, poderá permitir aprendizagens, tanto aos licenciandos quanto ao formador de professores, e, conseqüentemente, revelar elementos importantes para (re)pensar os cursos de formação de professores.

Para este artigo, focaremos apenas em caracterizar as propostas presentes nos documentos de constituição do curso de Pedagogia da UFSCar quanto à ludicidade e à formação de professores que ensinarão matemática. Para isso, portanto, realizaremos o seguinte percurso:

Identificar, nos documentos de constituição do curso de Pedagogia da UFSCar, indícios das concepções<sup>12</sup> de ludicidade, formação de professores e ensino de matemática.

E como serão feitas as análises? Compreendemos, concordando com o que nos apresenta Crecci (2016), que a análise e a interpretação precisam levar em consideração um processo tridimensional, envolvendo temporalidade (diacronia), interações pessoais e sociais e o lugar (cenário) onde se situa o fenômeno a ser

investigado e narrado. Tudo isso precisa estar presente no momento da escrita do texto de pesquisa. A análise, portanto, precisa ser entendida como uma forma de construir sentidos a partir das narrativas das experiências apresentadas pelas participantes da pesquisa. Para isso, tendo em vista a perspectiva diacrônica, tomamos como referência nossa própria experiência, ao longo da convivência no curso de Pedagogia, com as cinco participantes, durante dois anos.

## Problematizando o Projeto Pedagógico a partir das experiências

Lemos o Projeto Pedagógico (PP) algumas vezes, ao longo desses quatro últimos anos. Desse exercício de leitura ficava, sempre, uma infinidade de questionamentos que, pensávamos, seriam ampliados à medida que a experiência acontecesse. Hoje, após as disciplinas de “Matemática”, “Metodologia” e “Estágio”, o revisitamos para alimentar nossas provocações que, na verdade, nunca foram apenas nossas. Percebemos, pois, ao longo de suas escritas e falas, que as estudantes trazem consigo algumas delas.

O que faremos agora? Uma provocação, querido leitor. Que fique claro, portanto, que, nesse primeiro momento, nosso intuito é alimentar alguns questionamentos que tivemos durante as leituras do PP do curso de Pedagogia da UFSCar. É isso, justamente, o que faremos: traremos nossas provocações e criaremos um paralelo entre a leitura da proposta e a significação da experiência pelas estudantes.

Levamos, dessas nossas leituras, alguns elementos que, para nós, se configuraram como pontos de partida para a discussão. Foram questões que nos inquietaram no momento da leitura e que, claro, gostaríamos de socializar e discutir com vocês.

<sup>12</sup> Entendemos, nesse momento, fundamentando-nos em Cury (1999, p. 37), que as concepções são conjuntos de ideias, construídas a partir das experiências que as pessoas tiveram, do seu meio escolar, por exemplo, “do conhecimento que construíram, das opiniões de seus mestres, enfim, das influências socioculturais que sofreram durante suas vidas, influências essas que se vêm formando ao longo dos séculos, passando de geração a geração [...]”.

Nessas leituras do PP do curso, tendo em vista o olhar para o documento, a partir de nosso *puzzle* de pesquisa, nos inquietou: a) a diminuta preocupação com a formação matemática do futuro pedagogo; b) a carga horária insuficiente para o trabalho com essa ciência; c) a inexistência de uma discussão consistente sobre ludicidade; e d) a organização do estágio de alfabetização antes da disciplina de matemática. Esperamos que você, leitor, pense conosco sobre esses pontos e que nos ajude a ampliar alguns deles, a partir de seu olhar, história de vida e experiências. Vamos lá?

O nosso primeiro contato com o curso de Pedagogia da UFSCar, para a realização desta pesquisa, aconteceu na disciplina de “Matemática: conteúdos e seu ensino”, durante o segundo semestre do ano de 2015. Submetemos a proposta de trabalho ao Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PES-CD) e articulamos o mesmo com a produção de dados para a pesquisa.

À medida que conhecíamos o curso e tínhamos contato com as estudantes da disciplina, que mais tarde aceitaram participar da pesquisa, fomos observando que algumas dificuldades, também destacadas por Gatti (2010),<sup>13</sup> por exemplo, se mantinham, como nos cursos com carga horária inferior. Daí nos veio, antes mesmo de começar o trabalho na disciplina, a curiosidade de conhecer a proposta de criação do curso. Decidimos procurar informações a esse respeito. Por quais motivos fizemos essa busca? Bom, na verdade, consideramos importante considerar essa gênese, principalmente para entender os motivos de algumas escolhas e caminhos de formação percorridos atualmente.

Não conseguimos muitas informações a esse respeito, mas, em consulta ao Projeto Pe-

dagógico (SÃO CARLOS, 2012), descobrimos que o curso de Pedagogia da UFSCar, um dos primeiros da instituição, foi implantado em 1971, com Habilitação em Orientação Educacional e seguido pela Habilitação em Administração Escolar; ambos foram reconhecidos em 1974 pelo Conselho Federal de Educação. Percebemos, pelas duas habilitações apresentadas, que o curso, quando de sua criação, atendia à lógica de formação de um perfil que não era o de docente.<sup>14</sup>

Tendo em vista o movimento de repensar os cursos de Pedagogia, sobretudo no Estado de São Paulo, de modo a aproximá-los das questões da docência, foi proposta, em 1988, uma reformulação substancial do curso, como nos apresenta ainda o documento. E essa reformulação não tirou o foco da formação de orientadores e administradores escolares,<sup>15</sup> apenas em 2004, segundo o documento (SÃO CARLOS, 2012), houve a extinção das habilitações e a tentativa de formar o que eles chamavam de “Pedagogo Pleno”.

Somente a partir de 2004, com a extinção das antigas habilitações, há uma maior aproximação desse perfil. No entanto, foram muitos anos de curso em que a prioridade formativa foi a orientação e a administração escolar. Isso, de certo modo, não deixou marcas no percurso formativo, que até hoje perduram no curso?<sup>16</sup>

Em 2007, uma comissão criada para pensar o projeto pedagógico teve o cuidado de incorporar, na (re)formulação, as reivindicações feitas pelos discentes, por meio das assembleias periódicas de avaliação dos semestres letivos. Observamos, como propostas aponta-

14 A professora Cármen achou importante destacar e informar a você, querido leitor, que a formação de professores para atuar nos anos iniciais, naquele período, ocorria nos cursos de nível médio: Magistério.

15 Vale lembrar que em 1988 são criados, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, através do Decreto 28.089/88, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM.

16 Lembre-se dessa passagem, caro leitor. Retomarei essa questão mais a frente, tá?

13 Embora tenhamos falado deles anteriormente, achamos interessante trazê-los aqui: a desarticulação teoria e prática e o pouco tempo destinado ao ensino de matemática, por exemplo, são alguns deles.

das, a “flexibilização da matriz curricular; ausência de disciplinas e estágios voltados para a educação infantil e à educação de jovens e adultos” e “maior integração nos estágios bem como no trabalho com os créditos práticos” (SÃO CARLOS, 2012, p. 8).

Dentre as questões apresentadas pelos docentes e estudantes do curso, no documento, observa-se que não figuram, enquanto preocupações, as questões da formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais, por exemplo, ou algo que nos remeta a uma preocupação com o conhecimento da matemática e das demais áreas do conhecimento que são ensinadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Daí, claro, começaremos problematizando por aqui: será que a formação oferecida até aquele momento, no que diz respeito ao tratamento dos conteúdos e do ensino da matemática, por exemplo, era tão diferente da atual, a ponto de não levantar as preocupações que são tão destacadas em âmbito nacional?

Acreditamos que o ensino de matemática passou despercebido, nesse processo de escuta, por haver, muitas vezes, um caráter embutido no curso que priorizava outras áreas de formação. Sabe aquelas “marcas” das quais falamos anteriormente? Os 34 anos de curso priorizando a formação de orientadores e administradores não hierarquizou as áreas, a ponto de silenciar outras que, naquele momento, não atendiam o perfil desejado de formação?

Priorizar áreas em detrimento de outras é uma coisa que fica ainda mais evidente, para nós, no momento que ouvimos as estudantes. Gabriela, por exemplo, comentando em sua entrevista, em tom de crítica, a respeito do número de disciplinas dentro do curso que são voltadas para a formação do Gestor. Segundo a aluna, muitas das referências e leituras propostas são semelhantes, uma vez que os pro-

fessores possuem mesma base teórica e procedem de mesmas escolas de formação.

Por que pensamos isso e batemos nessa tecla de que as vozes, quanto à preocupação com a matemática e seu ensino, por exemplo, nesse processo de formação inicial, podem ter sido silenciadas? Em uma de minhas conversas com a Cármen, que acompanhou as reelaborações do PP de 2004 e 2007, enquanto docente do curso, ela relatou que, em uma das reuniões para tratar dessa questão, apontou a problemática da insuficiência de tempo para o trabalho com a matemática e a necessidade de ampliação de carga-horária. O que pode ter havido? Um “filtrar” das reivindicações apresentadas para atender a um perfil de formação desejado, já que isso não aparece em nenhum momento no documento?

Vamos pensar um pouco mais sobre isso, criando um paralelo a partir das experiências que vivemos e trazer, também, as vozes das estudantes? Levando em consideração o que nos apresentam algumas estudantes, em suas falas,<sup>17</sup> veremos que embora já existisse um reconhecer das dificuldades com a matemática e uma preocupação com esse aspecto na formação, ela passa a se tornar presente no momento em que aparece como disciplina a ser cursada. Temos aqui, portanto, um espaço de reflexão apropriado para pensar as questões que envolvem o ensino e a aprendizagem da matemática. Por que apropriado? Porque as estudantes parecem estar abertas para a discussão. Vejamos o que nos diz a Elisa, por exemplo.

No começo eu escolhi a Pedagogia por que era uma coisa que eu queria. A última coisa que eu pensei em ter contato foi com a matemática, embora tenha me passado pela cabeça, vagamente, que, como professora, eu teria que saber alguma coisa sobre esse conteúdo. Foi

17 Usaremos o termo “fala” todas as vezes que precisarmos nos referir aos dados presentes na entrevista narrativa.

uma surpresa quando eu fui fazer a matrícula e finalmente estava lá “Matemática: Conteúdos e seu Ensino”. Naquele momento eu fiquei apreensiva, porque como eu já relatei em outros momentos de meu diário, eu tenho uma dificuldade com a matemática. Então, foi uma surpresa e eu fui superando a cada aula.

Embora existissem dificuldades, isso fica evidente na fala da estudante – veja, caro leitor, que há certa espera, mesmo que não desejada, por essa disciplina? Observe que Elisa apresenta a palavra<sup>18</sup> “finalmente”, em sua narrativa. A leitura que fazemos, nesse momento, é que existia uma preocupação com esse aspecto da formação e que, em contrapartida, havia uma expectativa de que, nessa disciplina, as dificuldades sinalizadas por algumas estudantes fossem resolvidas; afinal, aponta Elisa: “como professora, eu teria que saber alguma coisa sobre esse conteúdo”.

Na verdade, nessa mesma fala de Elisa, se nos ativermos a sua entrevista, ela destaca, na sequência do que apresentamos anteriormente, além do medo da própria matemática, um receio de que a disciplina, agora na graduação, se apresentasse como em seu período de estudante da educação básica. Mais uma vez, há uma expectativa de sanar as dificuldades deixadas pelo processo de escolarização básica. Ela percebe, no entanto, que “as coisas são apresentadas de uma forma muito diferente, né? Que não é a forma que a gente teve aula durante a nossa escolarização fundamental [...]”.

Para algumas estudantes, como a Maria, por exemplo, algumas reflexões nascidas do contato com essa disciplina, na graduação, foram inevitáveis. Ela sinaliza que pensou, quando frustrada por sentir que não sabia matemática: “como eu vou ser capaz de ensinar uma coisa que nem eu sei?” Isso, de certo modo,

nos leva a refletir, mais uma vez, sobre uma expectativa da estudante para com a disciplina e de um revelar dificuldades que possui. Espere, portanto, aprender matemática e sanar as dificuldades trazidas da escolarização.

Claro que uma maior preocupação com esse aspecto da formação só apareceria, de fato, durante ou após a vivência da disciplina “Matemática”, uma vez que as estudantes tinham uma expectativa e que, só depois, saberiam se houve alguma correspondência com seus anseios. Apresentaremos, a seguir, alguns excertos que apontam para o que revelam as estudantes a esse respeito.

Gabriela: [...] Mas hoje eu acho que é importante e que precisaríamos de mais disciplinas assim.

Elisa: [...] eu gostaria de ter outro semestre. Um é muito pouco para o tanto de possibilidade que a gente pode viver a matemática e seu ensino.

Emily: É... acho que o curso precisaria ter mais matemática. Agora, no final, que eu fiquei sabendo que tem uma ACIEPE que é ofertada nesse sentido. Mais um tempo trabalhando com isso seria interessante. Ela fez refletir... um tempo a mais faria colocar em prática outras coisas.

Perceba que para essas estudantes, após a vivência da disciplina, houve um reconhecer que o tempo destinado ao trabalho com a matemática e o seu ensino foi insuficiente. Por que será que na consulta realizada para reelaboração do PP, em 2007, as estudantes que haviam cursado a disciplina, na época, não levantavam essa questão? Talvez o grupo, naquele momento, não possuísse tais dificuldades e, caso existissem, o trabalho realizado pode ter possibilitado saná-las.

Hilda, por exemplo, durante a sua entrevista, nos relata que embora professora experiente e sem possuir dificuldades com a matemática, considera que é preciso “pensar que um semestre em um curso é muito pouco”, mesmo

<sup>18</sup> Larrosa Bondía (2002) nos alerta sobre a importância das palavras e que elas não aparecem por acaso nas narrativas.

para ela que vem de um Ensino Médio cursado no Magistério e ter feito o CCM (Conteúdos Metodológicos de Ciências e Matemática).

A discussão que construímos até aqui buscou mostrar que a inquietude com a própria formação, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da matemática, existe, atualmente, no curso, e isso se apresenta nos relatos e escritas das estudantes que participaram desta pesquisa. Longe de criarmos generalizações, pois não é isso que pretendemos. Assim, não nos entenda errado, caro leitor. Só nos preocupa o fato de que, na contramão do que tem sido discutido nas pesquisas, em âmbito nacional, como a realizada por Gatti (2010), essa questão, a florada no momento desta investigação, não tenha figurado no documento, mesmo que a Cármen tenha nos apontado essa preocupação e sinalizado para o grupo, na época.

Outro ponto que merece atenção e que nasceu da leitura do Projeto Pedagógico é a realização de um estágio supervisionado, voltado para a alfabetização, ocorrer somente no 5º semestre do curso, sem um contato prévio com a disciplina “Matemática”.<sup>19</sup> Teria havido, durante a disciplina de alfabetização, o cuidado de discutir as particularidades do processo de alfabetização e letramento matemático?

Percebemos, em recorte analítico da pesquisa, publicado anteriormente, que a maioria das estudantes participantes deste estudo não conseguiu conceituar, no primeiro dia da disciplina “Matemática”, o que seria a alfabetização matemática (SILVA; PASSOS, 2016a). A questão que se coloca: como elas realizaram o estágio nas escolas públicas de São Carlos e trabalharam com essa ciência, na perspectiva do letramento, sem conhecer do que se tratava? Acreditamos que a lógica pensada, no movimento de realização desse estágio, supervalorizava a

<sup>19</sup> Essa discussão foi feita, anteriormente, como um recorte desta pesquisa, e publicada em eventos e revista científica (SILVA; PASSOS, 2016a; 2016b; 2016c).

alfabetização em língua materna, desconsiderando todo um movimento feito pelo Ministério da Educação, em defesa da alfabetização, na perspectiva do letramento, com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a partir de 2013, por exemplo.

Com a realização da entrevista narrativa,<sup>20</sup> temos alguns relatos a esse respeito, originados quando questionamos algumas estudantes sobre isso. Vejamos, por exemplo, o que nos relata Emily.

Quando você vai fazer a disciplina de Alfabetização e Letramento vai achando que não terá que lidar com as questões da Matemática. Só que na sala de aula, no dia a dia, tinha a rotina e nessa rotina tem a Matemática. No caso, nesse estágio, a professora me deixou com um aluno que tinha dificuldades. Então na aula de Matemática as atividades [para esse aluno], por exemplo, eram outras. Então, ela que fazia aquelas continhas bem bobas mesmo. Daí eu o acompanhava. Então, eu não tive que ensinar ele. Ele estava do meu lado, ele demorava, ele contava no dedo e tudo. Eu ensinei sim, no sentido de ajudar, mas não era uma coisa que eu estava pensando: “ah, o que eu vou fazer com as crianças”. E eu não tinha ainda pensado em problematizar isso, por que eu poderia, eu mesma, pensar em levar alguma coisa de casa. Nas outras aulas não, eu participava de uma forma mais efetiva, mas nessa aula, ela [professora] já vinha com o material e eu só ficava do lado dele, ajudando se precisasse. (silêncio)

A narrativa da estudante nos leva a pensar sobre o lugar que o “Estágio de Alfabetização” ocupa no processo de formação do professor que ensinará matemática para os anos iniciais. Percebemos que houve omissão em se pensar

<sup>20</sup> A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa, como nos apresenta Weller e Zardo (2013, p. 133), “importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados” como destaca Apple (2005), fundamentando-se em Schutze (2011). Ainda segundo os referidos autores, “o ato de rememorar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural”.

a alfabetização matemática na disciplina. A estagiária, futura professora, serviu de apoio para o trabalho da professora da turma, acompanhando alunos que apresentavam dificuldades em matemática, repetindo práticas mecanizadas, com algoritmos, o que a fez concluir: “eu não tive que ensinar nada”. Nas palavras angustiadas de Emily, está nítida a lacuna na formação que não lhe permitiu propor algo favorável à aprendizagem matemática do aluno, pois, até então, a alfabetização matemática não tinha sido discutida no curso de Pedagogia. Isso é recorrente no relato apresentado por Gabriela.

O meu estágio não foi de alfabetização, foi de Matemática na verdade. Por que as aulas que eu acompanhei não foram de alfabetização, foram de Matemática. Eu me deparei na sala, foi um 5º ano que eu peguei, em uma escola de periferia, com um público mais carente. Dentro da sala de aula tinha um aluno, que se chamava Marcos e tinha baixa visão, ele usava um óculos superpotente, e por ser um aluno problema para a professora os estagiários ficavam ao seu lado. Não fazia sentido algum a gente ir [para uma sala de 5º ano] enquanto estagiário de alfabetização. E foi um aluno que eu acabei acompanhando durante esse estágio de alfabetização. E, como os dias que eu podia ir à escola, não eram só os dias de [aulas de] Português eu passei por muitas disciplinas, principalmente a Matemática. Por que os dias que eu ia tinha metade do dia de Matemática. E eu acompanhei esse aluno, principalmente. Foi um processo interessante de ver que eu trazia soluções. Inclusive na disciplina de “Matemática: conteúdos e seu ensino”, eu via alguma coisa que eu falava: “ah isso eu fiz com Marcos”. Então algumas coisas de jogos, jogos criados ali dentro da própria atividade. Isso que eu falei da professora, do contar com o dedo. Mas é um trabalho bem difícil, por que é ensinar a um aluno que já tem dificuldade de aprendizagem.

Nesse relato percebemos que a estudante também foi incumbida de acompanhar um aluno com defasagem em matemática. Obser-

va-se ainda que estagiar em uma sala de 5º ano, de certa maneira, desconfigura as características necessárias para a realização de um “Estágio de Alfabetização”, uma vez que o 5º ano não faz parte do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

Observem que a estudante, ao refletir sobre a experiência que teve durante o estágio, reconhece que muitas estratégias apresentadas durante a disciplina foram usadas por ela com o Marcos. O jogo, por exemplo, foi usado para trabalhar com esse aluno que apresentava dificuldades de aprendizagem. A opção por utilizar determinado instrumento metodológico sinaliza, sobretudo, o reconhecer de seu potencial pedagógico.

São esses os pontos iniciais, considerados por nós cruciais na leitura, que queríamos problematizar nesse momento. O nosso intuito com este artigo é ampliar o olhar sobre essas questões, e não apresentar uma lista de resposta aos questionamentos que são feitos.

## As competências e habilidades apresentadas e o que nos revelam sobre a formação lúdica e matemática desses futuros professores

No Projeto Pedagógico é listada uma série de competências e habilidades, selecionadas dentre as indicadas pela Comissão de Especialistas de Pedagogia/MEC, entendidas como essenciais a serem desenvolvidas no decorrer do curso. Para possibilitar o seu desenvolvimento, o curso foi dividido em três dimensões, segundo o documento, organicamente relacionadas: Docência, Gestão Democrática e Pesquisa. Se nos ativermos a essa lista com um olhar mais analítico e não perdendo de foco o objetivo<sup>21</sup>

<sup>21</sup> Nesse sentido, orientados pelos objetivos da pesquisa e pelas experiências vivenciadas, olharemos para essa questão, na tentativa de perceber como a

da escrita deste texto, perceberemos o que se espera, de fato, desse futuro pedagogo.

Podemos começar pelas questões de ludicidade? Como o PP do curso de Pedagogia da UFSCar traz essa questão? Para dar início a esse voltar, vamos olhar para o documento e nos reportar à lista de 17 competências e habilidades colocadas. Notamos que apenas em dois momentos há elementos que podem nos remeter às questões da ludicidade: “propondo respostas criativas” e “compreensão e valorização de diferentes linguagens”. Em nenhum momento, o termo ludicidade ou lúdico é apresentado. O documento encontra-se na contramão das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que apresenta o termo algumas vezes. Percebemos que, no processo de construção do PP, esse perfil pode ter sido desconsiderado ou substituído pelo termo criatividade. Será?

Nesse caso, nos cabe destacar que existe uma diferença conceitual entre o “ser lúdico” e o “ser criativo”, embora em alguns momentos seja possível realizar algumas aproximações. Caso essa tentativa de igualá-las tenha sido feita nesse documento, pontuamos que entendemos tais expressões como duas coisas distintas. Definiremos, nesse momento, o que entendemos por lúdico e em seguida traremos a ideia da criatividade para, depois, pontuar os motivos de não os entender de forma semelhante.

Em uma análise etimológica, percebemos, como apontam Santos e Cruz (2011, p. 9), que a palavra lúdico em língua portuguesa originou-se do latim *ludus* e significa brincar. Incluem-se, assim, nesse brincar, os jogos, brinquedos e divertimentos, e ainda a conduta daquele que joga, que brinca e que se diverte. Enten-

---

ludicidade e a formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais estão postas no Projeto Pedagógico do curso; o que se apresenta nos demais documentos que serviram de base para ele e como todo esse movimento formativo, de alguma forma, foi significado pelas estudantes.

demos, nesse momento, que o sujeito lúdico é aquele que brinca. Apresentar a ludicidade nessa perspectiva, enquanto parte necessária para a construção da identidade docente, é esperar que esse futuro professor brinque e se divirta enquanto conduz o processo de ensino e possibilite uma experiência semelhante para seus alunos.

Já a etimologia da palavra criatividade, em língua portuguesa, nos remete ao termo criar, do latim *creare*, que significa, como nos apresentam Pereira et al (1999, p. 4), “dar existência, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins”. Fica claro, na definição apresentada e com a qual concordamos, nesse momento, que o sujeito criativo é aquele que cria e estabelece relações antes não pensadas, por exemplo.

Depois desse olhar sobre as duas palavras, fica claro para você, querido leitor, que apresentá-las como parte das habilidades e competências requeridas em um curso de formação inicial implica movimentos formativos diversos? Consegue perceber, conosco, que ambas tratam de aspectos diferentes? Acreditamos que as questões da criatividade não dão conta, sozinhas, da formação lúdica<sup>22</sup> do futuro professor.

Tudo isso nos leva a inferir que a não preocupação com as questões da ludicidade, em relação ao curso pesquisado, começa no momento de pensar essas habilidades e competências que, em contrapartida, conduziram à construção do currículo de outra maneira.

Lembra-se, caro leitor, do que escrevi anteriormente sobre o não uso do termo ludicidade no PP do curso de Pedagogia da UFSCar, mes-

---

22 Entendemos, nesse momento, partindo do que nos apresentam Santos e Cruz (2011), que a formação lúdica proporciona aos futuros educadores vivências lúdicas, experiências corporais, que se utilizam da ação, do pensamento e da linguagem, tendo no jogo, na brincadeira e nas demais ferramentas com potencial lúdico suas fontes dinamizadoras.

mo quando as Diretrizes direcionavam para algo diferente? O Art. 6º das Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que serviu de base para a construção do Projeto Pedagógico, observa que a estrutura do curso, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

[...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e bio-social;

[...]

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

[...]

k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; [...]. (BRASIL, 2006, p. 3, grifos nossos)

Esse documento, pelas leituras que fizemos, indica a ludicidade enquanto uma dimensão que precisa ser respeitada e considerada no processo de formação. Mas não fica claro, em nenhuma passagem, por exemplo, o que se entende por esse termo e quais as implicações dele no processo de construção da identidade do futuro pedagogo.

Quando as Diretrizes apresentam a ludicidade enquanto uma dimensão que precisa ser

considerada no núcleo de estudos básicos do curso, entendemos que olhar para essa questão nos remete a perceber que existem algumas especificidades que caracterizam essa dimensão lúdica, no contexto do exercício profissional.

Partimos do pressuposto, respaldando-nos em Huizinga (2012), de que a ludicidade é necessária ao desenvolvimento do ser humano e, por isso, o autor o classifica como *homo ludens*. Contudo, embora também seja uma necessidade humana, o processo de ensino-aprendizagem raramente se refere ao prazer<sup>23</sup> ou à felicidade como meta a ser alcançada. Dessa reflexão, podemos inferir que há um grande hiato entre aprendizado e prazer. Nesse sentido, olhar para as questões da ludicidade contribuiria muito positivamente (SILVA, 2014).

Como nos apresentam Santos e Cruz (2011), é importante considerar que a formação do educador passa por ambiguidades e paradoxos que nunca são efetivamente dissipados. Disso resulta quase sempre dificuldades no campo da prática pedagógica. As autoras ainda asseveram que os cursos de licenciatura têm recebido fortes críticas pela ineficiência quanto à formação de professores, principalmente pelo despreparo para atender às necessidades das escolas e por não compreenderem a criança como um ser histórico-social responsável e capaz de construir seu próprio conhecimento. Com essa crítica, apresentam a ludicidade na perspectiva de melhorar a formação e entender o sujeito e suas especificidades.

<sup>23</sup> Retomei algumas leituras e percebi que alguns autores discutem o lugar do desprazer da ludicidade e o apresentam como característica. Em Kishimoto (1993, p. 7), por exemplo, ao assinalar pontos comuns que interligam a grande família jogo: “liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o ‘não sério’ ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo); a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade; a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço”.

Durante a entrevista que realizamos no primeiro semestre de 2017, tratamos a questão da ludicidade e fizemos alguns questionamentos a esse respeito. Uma coisa que cabe considerar é que, em algumas falas, as estudantes revelam que apenas nas disciplinas de “Corpo e Movimento”, “Educação Infantil” e “Matemática” a ludicidade foi trabalhada.

Como nos apresentou Gabriela, durante a entrevista, a ludicidade aparece na disciplina de “Matemática” “porque a Cármen decidiu trazer, porque não faz parte... pode ser que outros alunos nem tenham tido isso”. Pela fala da estudante, as outras duas disciplinas seriam, realmente, espaços em que essa discussão naturalmente apareceria. Na disciplina de “Educação Infantil”, sobretudo, por tratar do desenvolvimento do bebê, o lúdico aparece como interação.

Acreditamos que as percepções das estudantes em relação à disciplina ser um espaço de discussão da ludicidade resultaram da inserção da pesquisa no movimento da aula. Realmente não é objetivo da disciplina “Matemática”, segundo propõe o próprio PP, discutir a ludicidade. Minhas intervenções, ao longo das estratégias formativas propostas, intencionavam pontuar essas questões, quando apareciam.

Inferimos, partindo do olhar para o PP do curso de Pedagogia da UFSCar e das experiências reveladas pelas estudantes, que houve um negligenciar da ludicidade na construção das competências e habilidades. Como a formação lúdica não é uma preocupação do curso, percebemos que poucas disciplinas, uma delas, na verdade, foi posta para cumprir com esse papel. As demais trazem a discussão da ludicidade como secundária ou apareceram por opção do professor que trabalhou com a disciplina naquele momento.

No caso da disciplina “Matemática”, a discussão da ludicidade, além dos textos que

traziam volta e meia essa questão,<sup>24</sup> aparece, principalmente, como metodologia. Assim, há uma articulação entre este e os conteúdos matemáticos, afinal, como dissemos em aula, não conseguiremos transitar bem no ensinar matemática, se não conhecermos os conteúdos que serão trabalhados.

Agora o convido, caro leitor, para abordarmos algumas questões que envolvem o ensino de matemática. Para isso, portanto, olhemos, inicialmente, para o que a lista de habilidades e competências apresenta a esse respeito. Vamos lá?

Pelo menos em três passagens, conseguimos inferir que, direta ou indiretamente, há uma preocupação com as questões que envolvem o domínio do conteúdo. Por exemplo: “planejar intervenções pedagógicas”, “dominando os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento” e “planejar, desenvolver e avaliar aulas, com domínio de conteúdo e de conhecimento pedagógico dos conteúdos”.

Percebemos, nesse sentido, que o curso apresenta como preocupação para a formação dos futuros professores o domínio com os conteúdos básicos relacionados às diferentes áreas de conhecimento. Nesse caso, esses estudantes precisariam concluir o curso dominando os conteúdos matemáticos. Mas é isso que acontece?

Maria: Que eu pensei: “como eu vou ser capaz de ensinar uma coisa que nem eu sei?” Que, por exemplo, divisão, que eu já percebi que eu não sei fazer. Então, foi uma coisa de eu ficar pensando: “será que é falta de exercitar?” Porque eu não faço isso. Ou será que é por que eu não sei. Eu percebi que é muito difícil resgatar como você aprendeu para você ensinar tal pessoa. Por exemplo: “ah, eu sei fazer divisão. E qual é o processo passo a passo? Eu já esqueci, só

24 Era nesses momentos, caro leitor, que eu aproveitava e explorava esses pontos que considero importantes na formação lúdica do futuro professor.

sei o resultado final. E aquela criança que ainda vai aprender?” Então isso foi uma coisa que me deixou um pouco frustrada na disciplina por que eu fiquei pensando: “de onde eu vou tirar ideia, onde eu vou resgatar isso, se é uma coisa que eu não sei fazer”.

Na fala apresentada anteriormente, percebemos que algumas dificuldades conceituais se mantiveram, mesmo após o trabalho realizado na disciplina. Isso é revelado também por Elisa, em algumas passagens de sua entrevista. Ela, a Maria, continua tendo dificuldades com a divisão e projeta isso como reflexão para sua futura prática: “como eu vou ser capaz de ensinar uma coisa que nem eu sei?”.

Assim como em relação à percepção que possuem sobre o “ser professor”, é fato que muitos estudantes trazem marcas das experiências com a matemática e as ressignificam, a partir das vivências que são propiciadas durante o curso de formação inicial. A maioria das estudantes, por exemplo, participantes da pesquisa, sinaliza logo na escrita da narrativa inicial, o medo da matemática e o quanto acha não saber da mesma para ensiná-la.

Durante a entrevista, por exemplo, percebemos que algumas falas mudam de tom e as dificuldades, ou parte delas, passam a figurar no passado. Embora reconheçamos que é pouco tempo para o trabalho, sabemos que o que é feito contribui de alguma forma para isso.

Emily: [...] Quando a disciplina começou a nos fazer refletir eu me perguntei: “mas por que eu tinha dificuldade nisso?” É porque eu não entendia. A partir do momento que eu começo a entender vou me aprofundar e querer me apropriar ainda mais desses conhecimentos, vai ser uma questão de superar as dificuldades, sabe? E isso, com certeza, ajudou em minha formação, porque aí eu penso: “será que eu quero proporcionar que tipo de aprendizagem com a Matemática para meus alunos? De uma forma positiva ou negativa?” Então, na minha formação, implicou muito isso. Vou pensar muito bem antes de trazer alguma atividade, para que não

aconteça o que aconteceu comigo. Porque eu já tinha dificuldade e daí parece que era um reforço negativo. Toda vez que eu falava “eu odeio Matemática” ficava pior.

Elisa: [...] Depois da disciplina a gente consegue enxergar um pouco mais. Antes eu não queria nem ouvir falar da Matemática, do ensino da Matemática ou algo do tipo. Acho que o que a disciplina traz, trouxe um pouco pelo menos para mim, que tenho essa dificuldade, é de você enxergar as coisas de forma diferente, né? Que tem jeito, que tem outras possibilidades, que você não precisa só usar a lousa, que você não pode também deixar o aluno só passar por aquilo, pois ele vai precisar daquilo depois.

Algumas estudantes apresentam dificuldades conceituais para o trabalho com essa ciência. Fica claro, e isso está presente nos diários e entrevistas dessas alunas, que essas dificuldades têm origem em sua escolarização básica, por diferentes motivos e em diferentes momentos. A partir do momento em que reconhecem que não sabem, buscam, na disciplina, sanar esse problema, mesmo que parcialmente, pois, para elas, é um fator que pode interferir no ensino que proporcionarão a seus futuros alunos.

Perceba, então, leitor, que, nesse momento, mesmo que algumas delas não se reconheçam enquanto futuras professoras, há uma preocupação com uma prática profissional futura, que algumas delas sinalizam, conscientemente, não quererem assumir? Elas estão, pelo contexto de sua história de vida e pelo que promove a disciplina, mergulhadas em um espaço que põe a docência como centro do pensar a formação. Daí esse perfil passa a ser um foco de reflexão.

Nesse sentido, Serrazina (2002) salienta que, além dos conteúdos matemáticos, é importante, durante a formação inicial, permitir que os futuros professores desenvolvam uma atitude investigativa e questionadora em ma-

temática. Nas falas das estudantes, apresentadas a seguir, vemos isso.

Emily: Foi. Com a matemática dessa forma sim. Apesar de que eu sei que tem ACIEPE [Atividades Curriculares de Integração Ensino Pesquisa e Extensão] e essas coisas, mas é assim, eu não consegui ir atrás. Eu comecei a pensar criticamente, tipo caiu a ficha do que estava acontecendo, depois da disciplina.

Emily: A parte reflexiva da disciplina nos ajudou muito mais no “como eu vou buscar isso agora”. E aí a ficha caiu. Nesse momento ficou evidente para mim: “Eu sou alguém que não gosta de matemática, mas eu vou precisar ensinar matemática e aí o que eu faço com isso?” Aí eu tive que pensar o porquê eu não gostava, os motivos de ter deixado de gostar em algum momento e mudar essa postura. Então foi na disciplina mesmo.

Elisa: Depois da disciplina a gente consegue enxergar um pouco mais. Antes eu não queria nem ouvir falar da matemática, do ensino da matemática ou algo do tipo. Acho que o que a disciplina traz, trouxe um pouco pelo menos para mim, que tenho essa dificuldade, é de você enxergar as coisas de forma diferente, né? Que tem jeito, que tem outras possibilidades, que você não precisa só usar a lousa, que você não pode também deixar o aluno só passar por aquilo, pois ele vai precisar daquilo depois.

Como várias pesquisas apontam, Almeida (2009), Taques Filho (2012), Rocha (2005), muitos estudantes concluem o curso de Pedagogia sem o domínio dos conhecimentos matemáticos, e aqui também observamos esse sentimento. Isso, de certo modo, nos leva a pensar que muitos cursos não têm se preocupado com os conteúdos da forma como deveriam e como é esperado, enquanto competência e habilidade requeridas. Vejamos alguns pontos do PP do curso da UFSCar que nos dão a entender isso.

No que tange ao ensino de matemática, em relação ao que apresenta o PP do curso, inferimos que existe uma preocupação manifesta no documento quanto à necessidade de domínio

do conteúdo. Isso foi apresentado em duas das habilidades e competências. Infelizmente, pela organização dada ao currículo, não percebemos como isso pode ser, verdadeiramente, efetivado. Como as estudantes, em relação aos conceitos matemáticos, poderiam conseguir avançar no tão curto tempo que é destinado a isso, ainda continua sendo uma indagação, após esse estudo.

## Algumas considerações

Gostaria que você, leitor, não lesse esta seção de considerações a respeito da experiência vivenciada, em um tom de generalização. Tudo que dissermos aqui foi envolto em um contexto, situado em um tempo, com um público específico e a partir da vivência de uma série de experiências de processos formativos. Isso nos autoriza, sobretudo, a falar desse público e dessas experiências, de uma forma particular. E é justamente isso que faremos aqui.

Foi a partir do olhar para o Projeto Pedagógico, por exemplo, que de certo modo percebemos que há, até esse momento, uma supervalorização de um perfil específico de formação. Pela história do curso e sua ligação, desde a sua criação, com as questões de orientação e administração escolar, e pelo que nos apresentaram as estudantes, notamos que se prioriza um determinado aspecto da formação em detrimento de outros.

Ao longo de nosso olhar para o PP, fomos identificando características embutidas no curso que priorizavam essas outras áreas, diferentes da do docente. Uma maior preocupação ou olhar mais atento à formação do professor que ensinará matemática nos anos iniciais e a sua formação lúdica, por exemplo, foram silenciadas do documento.

Em relação à ludicidade, por exemplo, percebemos que o documento se encontra na contramão das Diretrizes Curriculares para o

Curso de Pedagogia. Na construção do Projeto Pedagógico, esse aspecto da formação foi desconsiderado. A ausência do termo ludicidade ou algo que remeta a isso, no documento, nos fez pensar que a não preocupação com as questões da ludicidade começa no momento de pensar as habilidades e competências esperadas desse futuro pedagogo e conduz para percursos de formação e construção de currículos que não a valorizam.

Percebemos que a preocupação com a formação do professor que ensinará matemática é diminuta. Embora exista, muitas vezes, um esforço enorme do formador para possibilitar uma aproximação dos estudantes com essa ciência e um ressignificar das dificuldades e medos que são trazidos do ensino básico, o pouco tempo destinado a essa disciplina impossibilita que muito seja feito. Muitas estudantes, infelizmente, concluem o curso sem o domínio dos conhecimentos matemáticos. Algumas falas apresentadas ao longo da pesquisa, e principalmente nas entrevistas que aconteceram no último ano de curso, nos remetem a pensar isso, sobretudo nos relatos de Elisa e Maria.

Pensamos: será que essas questões, do conhecimento matemático e de outras áreas do conhecimento, estariam presentes como parte da pontuada desarticulação entre teoria e prática? Por um momento pensamos nisso. Mas, pelas ações e pela forma como a matriz curricular foi construída, percebemos que não se avançou muito nesse sentido, tendo em vista a antiga proposta. Essa desarticulação entre teoria e prática, mesmo após a reformulação, se manteve. Identificamos indícios, ainda presente, da mesma estrutura que havia sido criticada.

Um exemplo dessa desarticulação está no momento de apresentar um estágio de alfabetização antes da vivência da disciplina de “Matemática”. Percebemos que houve uma omis-

são em se pensar a alfabetização matemática na disciplina “Alfabetização”. Isso foi notado na própria fala de Emily. Teve aluna, como a Gabriela, que fez o estágio de alfabetização em um ano que não pertencia ao ciclo de alfabetização.

A partir das vivências das estudantes com a disciplina “Matemática”, por exemplo, embora com o pouco tempo que lhe é destinado, houve uma ressignificação na forma como viam a matemática e o vislumbrar de seu ensino. Temos agora, como nos revelam as próprias estudantes, futuras professoras dispostas a aprender e a tentar fazer um ensino diferente daquele que tiveram.

Até para as estudantes que não objetivavam seguir a carreira docente, há uma preocupação, manifesta em suas narrativas, com sua futura prática como professoras, mesmo em se tratando apenas de uma projeção. Mas por que algumas estudantes não querem, ao final do curso, serem professoras? Percebemos que para essas estudantes, Gabriela, Elisa e Maria, que revelam não querer assumir a docência como atividade profissional, questões como os baixos salários, os planos de carreira e as condições de trabalho pontuam muito negativamente.

Em relação ao que essas estudantes concebem sobre ludicidade, percebemos que, desde o início do curso, esse conceito foi sendo (re) significado. Elas destacam que em três disciplinas apenas essa questão foi trabalhada e pontuam a “Matemática” como uma delas. “Corpo e movimento” e “Educação Infantil” foram as outras duas e, a segunda dessas, não conseguiu, pelo nosso olhar para a proposta e o que nos revelaram as estudantes, cumprir com o que era proposto na ementa e no plano de trabalho presente no PP.

Elas relatam, em suas entrevistas, que a forma como percebem a ludicidade hoje e a percebiam antes do início do curso é muito di-

ferente. Para muitas delas, houve um transpor da ludicidade como jogo e brincadeira apenas para uma percepção que o concebe de forma mais ampla, entendendo a subjetividade que há em sua tomada e a importância de que a própria matemática seja percebida como lúdica. Encontramos estudantes, como Elisa, que partiu da ideia de que o lúdico era algo que não possibilitava aprendizagem, por exemplo. As estudantes, portanto, mesmo o curso não apresentando a ludicidade como parte das habilidades e competências ou expressando uma preocupação com esse aspecto da formação, resignificaram, ao longo do curso, o que concebiam.

O processo de escrever sobre os encontros e retomar, da própria história de vida, como se deu essa construção da relação com a matemática, possibilitou desmistificar o medo e algumas dificuldades que as estudantes possuíam. Algumas estudantes assumiram a prática de escrita em diários, após a pesquisa, como algo que fará parte do seu fazer pedagógico e do pensar a sua formação.

Esses foram alguns pontos que este artigo nos permitiu ampliar. Agora, depois dele, sabemos o que propusera o curso de Pedagogia e como algumas estudantes significaram as experiências que foram vividas.

## Referências

ALMEIDA, M. B. **A formação inicial de professores no curso de Pedagogia**: constatações sobre a formação matemática para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, PR, 2009. Orientadora: Maria das Graças de Lima. Disponível em: <<http://www.pcm.uem.br/?q=node/80&min=50&man=60a>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

APPLE, M. La entrevista autobiográfica narrativa:

fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum: Qualitative Social Research**, Mexico, v. 6, n. 2, p. 1-35, mai. 2005.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, DF: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia**. Parecer CP/CNE 05\_2005, homologação publicada no DOU 15/05/2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE 03\_2006, homologação publicada no DOU 11/04/2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

CURY, H. N. Concepções e crenças dos professores de matemática: pesquisas realizadas e significado dos termos utilizados. **Bolema – Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 12, n. 13, p. 29-43, 1999.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 19, p. 21-28, jan./abr. 2002.

MAFFIOLETTI, L. D. A. Reflexões sobre os fundamentos do método (auto)biográfico: inventando relações. In: BRAGANÇA, I. F. D. S.; ABRAHÃO, M. H. M. B.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). **Perspectivas epistêmico-**

**metodológicas da Pesquisa (auto)biográfica.** Curitiba: Editora CRV, 2016. p. 51-66.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. M. M. A. **Narrativas de formação:** aspectos da trajetória como estudante e experiências de estágio. **Interacções**, Lisboa, v. 7. n. 18, p. 229-245, 2011.

PALMA, R. C. D. D.; MOURA, A. R. L. D. Formação inicial de professores e a produção de sentidos sobre o aprender e ensinar matemática. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 639-659, dez. 2012.

PEREIRA, B.; MUSSI, C.; KNABBEN, A. **Se sua empresa tiver um diferencial competitivo, então comece a recriá-lo:** a influência da criatividade para o sucesso estratégico organizacional. In: ENANPAD, 22., Foz do Iguaçu, 1999. **Anais...** Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul. 1996.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROCHA, M. S. Professores polivalentes das séries iniciais do Ensino Fundamental: concepção da formação e do ensino de Matemática. 2005. 269 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2005. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7945-Professorespolivalentes-das-series-iniciais-do-ensino-fundamental-concepcao-da-formacao-e-doensino-de-matematica.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

SANTOS, S. M. P.; CRUZ, D. R. M. O. **O lúdico na formação do educador.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SÃO CARLOS. Resolução nº 315/97-CEPE, de 03 de outubro de 1997, do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos. **Diário Oficial da União**, 1997.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Adequado à Resolução CNE/CP Nº. 01, de 15 de maio de 2006 e Aprovado no Conselho de Graduação, em 12 de dezembro de 2011. São Carlos: UFSCAR, 2012.

SERRAZINA, M. D. L. M. A formação para o ensino de matemática: perspectivas futuras. In: SERRAZINA, M. D. L. M. (Org.). **A formação para o ensino da matemática na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico.** Porto: Porto Editora, 2002. p. 9-19.

SILVA, A. J. N. D. A formação inicial do educador matemático: o “x” da questão. In: SÁ, A. V. M. D. et al. (Orgs.). **Ludicidade e suas interfaces.** Brasília, DF: Liber Livros, 2013. p. 159-172.

\_\_\_\_\_. **A ludicidade no laboratório:** considerações sobre a formação do futuro professor de matemática. Curitiba: Editora CRV, 2014.

SILVA, A. J. N. D.; PASSOS, C. L. B. Ensinar matemática: o que dizem as narrativas sobre a formação e futura prática profissional. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP), 3.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), 13., 2016a, Águas de Lindóia. **Anais...** Águas de Lindóia: Unesp, 2016a. p. 56-60.

SILVA, A. J. N. D.; PASSOS, C. L. B. O diário reflexivo do professor que ensinará matemática nos anos iniciais: o que revelam sobre a formação e futura prática profissional. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 7., 2016b, Cuiabá. **Anais do Congresso Internacional de Pesquisa (auto)Biográfica.** Cuiabá: UFMT, 2016b. p. 80-92.

SILVA, A. J. N. D.; PASSOS, C. L. B. P. Querido diário: o que dizem as narrativas sobre a formação e futura prática do professor que ensinará matemática nos anos iniciais. **HIPÁTIA – Revista Brasileira de História, Educação e Matemática**, Campos do Jordão, v. 1, n. 1, p. 46-57, dez. 2016c.

TAQUES FILHO, L. S. A formação matemática de futuros pedagogos-professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. 2012. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, PUC-PR, Curitiba, 2012. Orientadora: Neuza Bertoni Pin-

to. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2348](http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2348)>.

Acesso em: 01 abr. 2019.

ção. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22 , n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialista: aportes metodológicos e exemplifica-

Recebido em: 30.01.2019

Aprovado em: 30.03.2019

**Américo Junior Nunes da Silva** é Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Integra os Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), Aprendizagem Lúdica: Pesquisas e Intervenções em Educação e Desporto (CNPq/UnB) e Formação de Professor e Currículo (CNPq/Uneb). Professor da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação do Campus VII, Senhor do Bonfim. e-mail: [amerjun2005@hotmail.com](mailto:amerjun2005@hotmail.com)

Avenida da Integração, 685. Premium Residence, apto. 103, bloco 01. Vila Eduardo. Petrolina, PE. CEP: 56328-010. Telefone (16) 99437-3434

**Cármem Lúcia Brancaglioni Passos** é Mestre em Educação: Metodologia de Ensino (Unicamp), Doutora em Educação: Educação Matemática (Unicamp). Realizou Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2008) e na Faculdade de Educação na USP (2016-2017). Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas. Coordenou o PPGE UFSCar (2010 a 2015). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEM) na UFSCar. Pesquisadora do grupo PRAPEM/GEPFPM na Unicamp. Bolsista CNPq Produtividade. e-mail: [carmenpassos@gmail.com](mailto:carmenpassos@gmail.com)

Av. José Bonifácio, 916, apto. 51, Jardim Flamboyant, Campinas, SP. CEP: 12092-305. Telefone (19) 99292-7363.



# ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA  
(AUTO) BIOGRÁFICA



# DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN: INQUIETUDES SOBRE A ESCOLA E A SOCIEDADE

■ LIDNEI VENTURA

Universidade do Estado de Santa Catarina

■ VITOR MALAGGI

Universidade do Estado de Santa Catarina

## RESUMO

O artigo tem como objetivo colocar em diálogo ideias de Paulo Freire e Walter Benjamin, autores inquietos e críticos de seu tempo, a partir de memórias de infância ressignificadas pelo olhar dos adultos, em duas obras exemplares: *Cartas a Cristina* e *Infância em Berlim por volta de 1900*. Foi usada a metodologia de Benjamin, cujo procedimento consiste em extrair, na forma de mônadas, o objeto literário do contínuo da história, a fim de analisar as relações dos fragmentos monadais com a totalidade histórico-cultural problematizada pelos autores. O artigo focaliza o olhar dos dois pensadores sobre a educação escolar do seu tempo, dirigindo a ela duras críticas e desvelando o seu caráter conservador e autoritário.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Walter Benjamin. Dialogismo entre autores. Educação escolar. Mônadas.

## ABSTRACT

### DIALOGUE BETWEEN PAULO FREIRE AND WALTER BENJAMIN: CONCERNS ABOUT SCHOOL AND SOCIETY

The article aims to put into dialogue ideas of Paulo Freire and Walter Benjamin, restless and critical authors of his time, from childhood recollections re-signified by the adults' look at two exemplary works: *Letters to Christina* and *Childhood in Berlin around 1900*. It was used the methodology of Benjamin, whose procedure consists in extracting, in the form of monads, the literary object of the continuum of history, in order to analyze the relations of monadic fragments to the historical-cultural totality problematized by the authors. The article focuses on the two thinkers' views on school education of their time, addressing harsh criticism and revealing its conservative and authoritarian character.

**Keywords:** Paulo Freire. Walter Benjamin. Dialogism among authors. Schooling. Monads.

## RESUMEN **DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE Y WALTER BENJAMIN: INQUIETUDES SOBRE LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD**

El artículo tiene como objetivo poner en diálogo ideas de Paulo Freire y Walter Benjamin, autores inquietos y críticos de su tiempo, a partir de memoraciones de infancia resignificadas por la mirada de los adultos en dos obras ejemplares: *Cartas a Cristina* e *Infancia en Berlín* alrededor de 1900. Se utilizó la metodología de Benjamín, cuyo procedimiento consiste en extraer, en forma de mónadas, el objeto literario del continuo de la historia, a fin de analizar las relaciones de los fragmentos monaderos con la totalidad histórico-cultural problematizada por los autores. El artículo se centra en la mirada de los dos pensadores sobre la educación escolar de su tiempo, dirigiendo a ella duras críticas y desvelando su carácter conservador y autoritario.

**Palabras clave:** Paulo Freire. Walter Benjamin. Dialogismo entre autores. Educación escolar. Mónadas.

### Introdução

Neste artigo, pretendemos colocar em diálogo dois pensadores inquietos e resolutos na crítica que fazem ao seu tempo e, em boa medida, à educação escolar que experimentaram.

Walter Benjamin e Paulo Freire são pensadores inquietos e que inquietam. Não se pode passar pela obra dos dois sem ser envolvido em suas provocações e desassossegos. Isso porque evocam uma visão oblíqua do mundo, colocando em perspectiva as certezas das ciências e a perenidade das instituições.

Embora não possamos confundir a personalidade esperançosa de Freire e a do melancólico Benjamin, cujos traços marcam a produção teórica dos dois autores, parece-nos que a conversa entre eles sugere muitos pontos de contato, tais como a centralidade da linguagem enquanto signo de distinção de humanidade [a linguagem em geral em Benjamin e o dialogismo em Freire], a escovação da história a contrapelo – que dá voz aos oprimidos e esquecidos da historiografia oficial ou a militância crítica contra o *status quo* da sociedade

burguesa e suas marcas distintivas de opressão.

Muitas outras encruzilhadas no caminho poderiam interseccionar as ideias e pensamentos destes dois autores, sobretudo pelo olhar prismático que busca o real em suas múltiplas dimensões. Podemos tão somente aqui apontar limiares possíveis de uma longa prosa, seja à sombra de uma mangueira, num café em Paris, numa viagem ao Chile ou a Capri, ou, então, no exílio, esse não lugar de pertencimento, mas que permite ao mesmo tempo um olhar desviante da terra natal e suas fantasmagorias. Pois é justamente o desvio do olhar que em Benjamin se converte em método (“*Method is Umweg*”) e que, em Freire, surge como princípio gnosiológico de desvelamento do mundo. Por aproximação, podemos ver que tanto “*um-weg*” quanto “*des-velamento*” são palavras compostas por prefixos que guardam uma dupla negação: negação de um olhar engessado e aurático para as coisas do mundo e negação da alienação (FREIRE, 1987) enquanto modo de ver o mundo.

Embora seja vasto o horizonte de limiares de encontros entre Freire e Benjamin, que pretendemos minimamente enunciar, um deles pode parecer à primeira mão inusitado: a infância. Não a infância idílica e pura dos dois autores, mas, sim, a infância revisitada pela visão *poiética* do adulto, cujas reminiscências evocam imagens que são postas em relação com o tempo e com os acontecimentos futuros. Para tanto, visitaremos duas obras autobiográficas dos autores: *A infância em Berlim por volta de 1900* (2012b), de Benjamin, e *Cartas a Cristina*, de Freire (2013).

Estas são obras que não podem ser tão facilmente classificadas no gênero autobiográfico, pois ambas são obras de rotura, alegóricas, que no seu desassossego transcendem as autobiografias dos autores na medida em que são colocadas a serviço da expressão de imagens de pensamento que pretendem construir para e com os leitores, sempre abertas [e abrindo] novas significações. A esse respeito, Benjamin fala que essa mesma disposição estava em Proust, pois o autor de *Em busca do tempo perdido* nunca é somente um excelente autobiógrafo: é alguém que põe as memórias a serviço da arte para a construção de uma grande imagem de um mundo e de um tempo. Já dizia ele, em *A imagem de Proust*: “Sabemos que Proust não descreveu em sua obra uma vida como ela de fato foi, e sim uma vida lembrada por quem a viveu” (BENJAMIN, 2012a, p. 38).

E assim fazem Freire e Benjamin, nas suas incursões ao mundo da memória, para extrair de lá, no lusco-fusco das reminiscências, um certo “despertar” de “fantasmagorias”, deixando a criança falar pelo adulto a fim de redimir o passado e imobilizá-lo em imagens de desassossego [*Unruhen*], eivadas de esforços alegóricos, porque sempre imprecisos e sujeitos às benesses de Mnemosine, uma deusa quase sempre temperamental. Assim fala Ben-

jamin sobre o impulso alegórico destruidor/conservador em Baudelaire:

Aquilo que é atingido pela intenção alegórica é arrancado aos contextos orgânicos da vida: é destruído e conservado ao mesmo tempo. A alegoria agarra-se às ruínas. É a imagem do desassossego petrificado. O impulso destrutivo de Baudelaire não está nunca interessado na eliminação daquilo que lhe cai nas mãos. (BENJAMIN, 2006, p. 161)

A reboque da citação acima, apresentamos também o método que guiará nossa exposição, procedimento epistemológico que consiste em arrancar imagens do universo infantil dos contextos orgânicos da vida dos autores a fim de imobilizar, em pequenas mônadas, “iluminações profanas” desassossegadas que olham o passado para ressignificar ações no presente, ou, como a dupla face de Janos, reconfigurar presente e passado.

## O exílio e a origem das cartas

Em uma das suas teses sobre o conceito de história, Benjamin, numa complexa formulação, orienta o historiador [o pensador em geral, o crítico literário ou o filósofo] que a produção de uma dada obra está intrinsecamente vinculada a uma vida vivida por seu autor. O que significa dizer que uma obra em geral apresenta e representa um modo genérico do processo histórico de se viver. Diz ele na Tese XVII: “O resultado desse procedimento é que assim se preserva e transcende (*aufheben*) na obra o conjunto da obra, no conjunto da obra a época e na época a totalidade do processo histórico (BENJAMIN, 2012a, p. 251, grifos do tradutor).

Ao que parece, então, para se entender determinado pensador, há que se pesquisar não a sua vida particular, mas situá-lo no conjunto da sua obra para transcender nela uma época e o contexto histórico em que sua obra está inserida. É assim que ele encontra o motivo da morte da tradição em Kafka e os motivos mo-

denos na obra de Baudelaire e demais autores, sobre os quais se dedicou a estudar.

Evidentemente, só podemos aqui seguir outra pista de Benjamin e indicar alguns limiares das vidas, das obras e da totalidade histórica, contentando-nos em indicar observações acerca de rudimentos de vidas e obras tão amplas e complexas, renunciando a quaisquer perspectivas ilusórias de esgotamento, já que “[...] teremos, aliás, de falar sempre de pormenores, quando a observação mergulha na obra e na forma da arte para avaliar o seu conteúdo substancial (*Gehalt*)” (BENJAMIN, 2016, p. 33).

Para efeito deste artigo, o texto de Benjamin que escolhemos para dialogar com as *Cartas a Cristina* de Freire, *Infância em Berlim por volta de 1900*, será concebido também como uma longa missiva, posto que ambos escrevem cartas. Freire responde à sobrinha Cristina, já do retorno do exílio, depois de ter matutado longamente sobre a resposta a um conjunto de indagações acerca da sua constituição como educador. Benjamin escreve de um passado distante, da sua infância em Berlim, para o filho Stefan [a quem dedica a obra], contando suas peripécias de criança e imortalizando para o filho e à posteridade imagens de uma cidade cujos monumentos, paisagens e modos de vida foram em parte destruídos por guerras e pelas constantes tempestades “vindas do paraíso” do progresso moderno – como ele diz na metáfora do seu Anjo da História, inspirado no *Angelus Novus* [1920], de Paul Klee.

Os dois autores têm muita coisa em comum, sendo marcante em suas obras a condição de exilados e mesmo de apátridas, pois ambos têm o passaporte retido pelas autoridades. Freire foi acusado de subversão e passou 72 dias preso, em 1964, após o Golpe Civil-Militar que derrubou o governo de João Goulart. Na condição de exilado é que ele iniciou um processo de reflexão e teorização das experiências de alfabetização popular, sobretudo a de

Angicos/RN, que alfabetizou 300 adultos em 45 dias, dando origem a uma proposta de alfabetização revolucionária. Somadas aos 5 anos de trabalhos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), tais experiências foram sistematizadas n’*A pedagogia do oprimido* [1968], em que explicita a necessidade da construção de uma pedagogia não para o oprimido, mas que parta dele, assim como apresenta a metodologia de trabalho ancorada em temas geradores que brotam do contexto de vida dos educandos.

Assim, é o exílio que lhe permite olhar para trás, para a terra-pátria e reconstruir dialeticamente teoria e prática da educação como conscientização e prática da liberdade/libertação, duas locuções que seriam fundamentais nas obras de Freire. A diáspora freireana continuaria por mais tempo, voltando ao Brasil somente em 1980, depois de 16 anos de peregrinação pelo mundo. Do Chile, lecionou em Harvard em 1969 e, depois, seguiu a Genebra para trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), prestando consultoria educacional a diversos países, sobretudo africanos. Foi no período suíço que foram gestadas as *Cartas a Cristina*, em resposta às provocações de uma indagadora sobrinha com quem se correspondia desde os anos de 1970, mas que agora queria mais: “‘Gostaria’, dizia ela, ‘de que você me fosse escrevendo cartas falando algo de sua vida mesma, de sua infância e, aos poucos, dizendo das idas e vindas em que você foi se tornando o educador que está sendo’” (FREIRE, 2013, p. 36).

Assim, graças à menina Cristina, temos hoje essa joia prismática que são as cartas freireanas em resposta às suas curiosidades pueris, no sentido erasmiano.

Se Freire voltou do exílio, Benjamin jamais retornaria: nem vivo, nem morto. Após as perseguições aos judeus com a ascensão do nacional-socialismo em 1932, em março de 1933

Benjamin imigra voluntariamente para Ibiza, com uma rápida passagem por Paris, para não voltar mais.

Tal como em Freire, as memórias de *Infância em Berlim por volta de 1900* têm origem no exílio. Depois de uma estadia em Ibiza, onde poderia viver mais tranquilamente com 70 ou 80 marcos por mês, conforme conta numa carta a Scholem, retornou à França para, num hotel, em Nice, colocar em prática o plano antes cogitado de dar cabo da própria vida. O porquê de não ter executado esse plano ninguém sabe. Só se sabe que Benjamin estava próximo do seu aniversário de 40 anos e que o balanço geral era de que as coisas até ali foram muito mal (SCHOLEM, 1989).

Mas é possível que o balanço tenha retroagido até à infância, momento em que o adulto Benjamin se encontra com a criança que foi, em flashes de felicidade, proteção, carinho e despreocupação. Talvez o cheiro da maçã no café da manhã antes da escola, da fumaça do fogão à lenha ou o despertar de outros sentidos tenham provocado intensas memórias involuntárias, tal qual a madeleine com chá de Proust, autor no qual se inspira. A *Crônica berlinense*, texto seminal da *Infância em Berlim*, foi uma obra encomendada pela revista *Literarische Welt*, o que possivelmente ativou o balanço geral, dada a penúria financeira geral em que vivia, levando-o a acatar um pensamento próprio que havia formulado um ano antes em *O caráter destrutivo*: “O caráter destrutivo não vive do sentimento de que a vida vale a pena ser vivida, e sim de que o suicídio não compensa” (BENJAMIN, 1986, p. 189).

De qualquer modo e por razões diversas, Freire e Benjamin colocam as suas cartas a favor da luta política e põem suas autobiografias no jogo de marcação de lugares na luta de classes. Misturando ficção e realidade, como Freire diz ter ouvido de Piaget na TV sobre a memória ou a “força rejuvenescedora” (BENJAMIN, 2012a,

p. 47) da memória involuntária, ambos não relemoram tão somente uma infância idílica ou onírica, mas, colocam as memórias à serviço do combate contra a exploração e a alienação generalizada do fantasmagórico e opressor mundo burguês. Essa é uma parte do mundo que se propõem a “despertar”, como na metáfora usada por Benjamin no estudo de Paris do século XVIII. De modo que *Cartas a Cristina* e *Infância em Berlim* parecem conter um furtivo objetivo de acordar a infância de seus sonhos pueris pela sineta despertadora do olhar adulto sobre seus condicionantes histórico-sociais, a fim de emancipar no passado e no presente os párias da história.

Algumas das imagens despertadas dos sonhos infantis dos autores serão evocadas a partir de um esforço metodológico de transformar tais imagens em mônadas, unidades infinitesimais de pensamento que imobilizam e refletem uma luz momentânea do acontecimento. Segundo o método benjaminiano, a apropriação alegórica significa a cristalização imagética do mundo, arrancando-o do seu contexto vital para permitir outras significações. É como uma fotografia do objeto, que ao mesmo tempo o destrói e conserva na sua essência. Eis aí a imagem benjaminiana como “dialética da imobilidade” (BENJAMIN, 2007, p. 505), cuja função metodológica é de destruição-salvação do fenômeno ou sua petrificação sempre tributária de novas interpretações.

Em Benjamin, as mônadas são imagens da história imobilizadas, sacadas do tempo vazio e homogêneo e do pensamento, para representar uma ideia acerca do universo, unindo a um só termo, no fenômeno, sua ideia e representação [exposição] por meio de uma imagem exemplar, “[...] que retêm a extensão do tempo na intensidade de uma vibração, de um relâmpago, do *Kairos*” (GAGNEBIN, 2013, p. 80, grifo no original). Segundo sua própria definição: “A ideia é uma mônada – isso significa, em suma,

que cada ideia contém a imagem do mundo. A tarefa imposta à sua representação é nada mais nada menos que a do esboço dessa imagem abreviada do mundo” (BENJAMIN, 2016, p. 36-37).

Passamos, então, a comentar algumas das imagens da infância cristalizadas nas memórias de seus autores e o que elas revelam ao presente.

## Em busca do tempo perdido: o tempo reencontrado

O título do item é proposital e homônimo ao sétimo volume da grande obra de Proust, *Em busca do tempo perdido*, livro inspirador da *Crônica berlinense*, que Benjamin transformaria na *Infância berlinense* (WITTE, 2017).

Nas lembranças da infância, seja em Berlim de 1900 ou do Recife da metade do século XX, Benjamin e Freire recuperam fios de memória que dialogam não somente com suas biografias, mas que se relacionam ao acontecimento total, à vida coletiva. E nisso se distanciam de Proust, que representa a solidão do romancista moderno.

Na medida em que trazem para o presente imagens do passado, os autores lançam não somente uma nova luz sobre ele, iluminando-o profanamente com o olhar do adulto, mas também reivindicam a mudança do presente, pois do passado vem a força messiânica de uma reparação necessária, de algo inacabado que precisa ser redimido. Nesse processo, é reconfigurado o olhar que lembra, na medida em que problematizam o que foi visto pelas crianças, distanciando-se delas e falando por elas. Sobre isso, Freire (2013, p. 22, grifos do autor) diz que “Os ‘olhos’ com que vejo já não são os olhos com que ‘vi’. Ninguém fala do que passou a não ser *na* e *da* perspectiva do que *passa*”. No mesmo tom, Benjamin (2012a) diria que as memórias que nos chegam não são ní-

tidas, visto que estão sob a dupla dimensão do lembrar e do esquecer. De modo que, nos dois autores, a lembrança tem a função de preservar o passado, não como ele de fato foi, mas como é alargado pela lembrança, a fim de reinventar o presente. Parece ser isso que Freire (2013, p. 41) quer dizer quando se lembra de que “[...] em tenra idade já pensava que o mundo teria de ser mudado”; muito próximo das preocupações benjaminianas com o “inferno” dos vencidos expressos por “troncos sanguinolentos” (BENJAMIN, 2012b, p. 79) da Coluna da Vitória.

Exercitando uma velha capacidade humana, que Benjamin diz ter entrado em decadência na modernidade, a de perceber semelhanças, escolhemos três memórias que entendemos como similares em Benjamin e em Freire, embora os contextos históricos e culturais de ambos fossem muito diferentes. De qualquer forma, o esforço é buscar nos autores “imagens que lampejam” e façam brilhar no “pequeno momento individual o cristal do acontecimento total”, interrompendo o contínuo da história dos autores para imobilizar uma imagem exemplar. Mas não como puro deleite teórico ou eivado de curiosidade biográfica, mas como propedêutica de como o passado pode servir de luz ao presente. Chamaremos essas memórias de: “1. O anjo de natal, mendigos e prostitutas e o piano e a gravata de meu pai”; “2. ‘Seu’ Armada e Sr. Knoche”; 3. Maçãs, mamões, memórias involuntárias e razões de radicalidade.

A ideia consiste em aplicar o método benjaminiano de monadizar os fragmentos narrativos dos autores, procurando captar imagens que retenham micromundos de significados histórico-culturais.

“O anjo de natal, mendigos e prostitutas e o piano e a gravata de meu pai” é uma memória construída em dois tempos: ao passo que evoca excertos de duas narrativas da *Infância em Berlim*: “Um conto de natal” e “Mendigos e

prostitutas”, entrecruza esses fragmentos com dois objetos simbólicos presentes na segunda *Carta a Cristina*: “A gravata de meu pai e o piano alemão da tia Lourdes”, que expressam e denunciam condições de classe.

Já a mônada “‘Seu’ Armada e Sr. Knoche” põe em relação retalhos de histórias que propõem uma crítica direta da escola tradicional, autoritária e instrumental, personificada no “Seu” Armada, duro mestre-escola de Freire; símile do Sr. Knoche, que encarna o modelo de escola enfadonho e destituído de significado, cujos aborrecimentos são rememorados por Benjamin.

Por fim, em “Maçãs, mamões, memórias involuntárias e razões de radicalidade”, buscamos articular a crítica efetivada por Benjamin e Freire nas mônadas anteriores, sobretudo pelo viés de uma reflexão profunda sobre a escola e as condições de classe, que brotam de lampejos mnemônicos renascidos pela via do “recobrar com/pelos sentidos”.

### **O anjo de natal, mendigos e prostitutas e o piano e a gravata de meu pai**

Como disse Jeane Marie Gagnebin (2013, p. 73), a *Infância em Berlim por volta de 1900* é uma “pequena obra prima”. E essa condição exemplar é reafirmada em cada estilhaço de imagens de um passado que dá fôlego ao Anjo da História, que lhe permite respirar para “[...] acordar os mortos e juntar os fragmentos” (BENJAMIN, 2012a, p. 245) de um mundo em ruínas. Esse anjo visita o Benjamin criança numa noite de natal, travestido de anjo natalino, para “salvar” os esquecidos da história; assim como o ajuda na construção de um *front* de batalha contra o esquecimento e a invisibilidade dos “outros”: pobres, mendigos e prostitutas, liberando-se da prisão no novo Oeste, em cujo feudo se via encarcerado pelo clã familiar. Analogamente, Freire não somente adere, mas reitera a função despertadora da re-

memoração, desenterrando dos escombros do passado o mundo dos que não comiam, “[...] o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros” (FREIRE, 2013, p. 53). De modo que nossa fragmentária mônada freire-benjaminiana procura “imobilizar” algum brilho de instantes tão intensos, como os descritos a seguir:

Tudo começava com os pinheiros. Ao sairmos para a escola, certa manhã, surgiam grudados nas esquinas os lacres verdes que pareciam fixar a cidade em centenas de pontos, como se fosse um enorme presente de Natal. Não obstante, um belo dia a cidade rompia esse invólucro, e de suas entranhas brotavam brinquedos, nozes, palha e adorno para a árvore: o mercado do Natal. Mas com ele surgia também outra coisa: a pobreza. [...] Porém, como aquela constelação por vezes agraciava uma das janelas abandonadas, enquanto muitas permaneciam escuras, e outras, ainda mais tristonhas, se atrofiavam à luz de gás da noite emergente, parecia-me que essas janelas natalinas continham em si a solidão, a velhice e a indignação - tudo aquilo que os pobres calam. (BENJAMIN, 2012b, p. 122-123)

Em minha infância fui prisioneiro do antigo e novo Oeste [...] Nesse bairro de proprietários, permaneci encerrado sem saber da existência de outros. Os pobres - para as crianças ricas de minha idade - só existiam como mendigos. E foi um grande avanço do conhecimento quando comecei a entender a origem da pobreza na ignomínia do trabalho mal remunerado [...] Mas naquela época eu não podia conceber outra forma de revolta que não fosse à sabotagem, e esta obviamente por experiência própria. [...] De todo modo, não havia dúvida que o sentimento - infelizmente, ilusório - de abjurar minha mãe, sua classe a minha, era o responsável pela atração sem igual de me dirigir a uma prostituta em plena rua. (BENJAMIN, 2012b, p. 127-128)

Nascidos, assim, numa família de classe média que sofrera o impacto da crise econômica de 1929, éramos ‘meninos conectivos’ [...]. (FREIRE, 2013, p. 52)

No esforço constante de rever-me recordo como, apesar da fome que nos solidarizava

com os meninos e meninas dos córregos, não obstante o companheirismo que nos unia, nos brinquedos, como na busca de sobrevivência, éramos para eles, porém, muitas vezes, meninos de outro mundo, acidentalmente o seu. Estas fronteiras de classe que o homem de hoje percebe claramente, ao voltar-se sobre o seu passado, e que o menino de ontem não entendia, eram expressadas, de forma ainda mais clara, por alguns dos pais de nossos companheiros de então. [...]. (FREIRE, 2013, p. 52)

Em nossa casa havia um piano alemão em que Lourdes, uma de nossas tias, tocava Chopin, Beethoven, Mozart. Bastava o piano para nos distinguir, como classe, de Dourado, de Reginaldo, de Baixa, de Toinho Morango, de Gerson Macaco, alguns amigos daquela época. O piano, em nossa casa, era como a gravata no pescoço de meu pai. [...]. (FREIRE, 2013, p. 53)

O piano de Lourdes e a gravata de meu pai faziam o mesmo jogo que os jacarandás e as louças de alto requinte fazem ainda hoje no Nordeste brasileiro entre os aristocratas decadentes. (FREIRE, 2013, p. 54)

É interessante observar que, nas *Cartas a Cristina*, Freire inicia seu périplo rememorativo enfatizando justamente as questões de classe que perpassaram a sua infância e que, pelos olhares desviantes do adulto, são distintivas para marcar a sua “tomada de consciência” acerca de como tal condição constitui a radicalidade de sua proposta político-pedagógica. As táticas simbólicas utilizadas por sua família, enquanto momentos estratégicos de sobrevivência no interior de uma sociedade classista, pode-se dizer que reforçavam na criança justamente a construção da ideia de que “[...] o mundo teria de ser mudado” (FREIRE, 2013, p. 42). Tais questões de classe explicam, também, o fato de que em Freire tal tomada de consciência, inicialmente, não vem adensada por uma repulsa explícita a tais táticas simbólicas. Isto porque, de fato, eram necessárias para que a sobrevivência da família fosse possível em níveis minimamente condizentes com sua

pretensa posição de classe. Como bem ressalta Freire, “[...] fronteiras de classe que o homem de hoje percebe claramente, ao voltar-se sobre o seu passado, e que o menino de ontem não entendia [...]” (FREIRE, 2013, p. 51-52).

Em Benjamin, contudo, encontramos na “descoberta” da miséria no mundo um sentimento inicial de “repulsa” aos valores e comportamentos de classe expressos no seu núcleo familiar. O que, no limiar, o conduz a uma aproximação com aqueles que, na sociedade de classes, são vistos como “párias” – por exemplo, as prostitutas. A poética benjaminiana, ao comparar imageticamente o pretense “belo” da cidade enfeitada para o Natal, contrastada com as janelas onde residem os “esquecidos” pela sociedade, o conduzem ao movimento de, por um lado, descobrir a “feitura” no mundo e, por outro, rebelar-se contra ela de forma ainda romântica, buscando conectar-se com este outro lado da sociedade ao passo em que, também, nega aquilo que constitui o seu núcleo familiar burguês.

Obviamente, tal constatação não mitiga o fato de que, no pequeno Freire, táticas menos explícitas acabam por conduzi-lo a uma aproximação existencial e de classe com seus pares populares, por assim dizer. Constitutivo desta visão de “menino conectivo”, que percebemos também em Benjamin, rebelar-se por assim dizer contra o *status quo* pelo simples fato de transitar por entre dois mundos, não os cindindo tal como a gravata de seu pai fazia, em nível ideológico. Por mais que tal atitude não apague as distinções de classe e suas artimanhas para demarcá-las, Freire, já em sua infância, andarylava pelas fronteiras, pelas bordas móveis que constituem o tecido social, ao ter, em seus mais diletos amigos, filhos da classe trabalhadora expropriada pela sociedade – os meninos dos mocambos e córregos. Através deles, podemos assim entender, o Freire adulto revisitando sua infância ao mesmo tempo que

“redescobre” e “reafirma” uma dimensão essencial da sua práxis político-pedagógica: a de que, em um mundo social cindido em classes antagônicas, colocar-se ao lado dos oprimidos significa *com* eles construir uma pedagogia de sua libertação. Ou seja, não uma visão idealista de liberdade individual, de cunho meramente psicológico, mas liberdade enquanto processo contínuo de libertação – luta para transformar os impeditivos concretos ao “ser mais” dos homens e mulheres, dos quais a questão de classe é, sem dúvida, um dos principais elementos.

Assim, vemos que a dimensão de classe na realidade social é percebida inicialmente por Freire e Benjamin por intermédio de sua dimensão simbólica, portanto ideológica. Confrontando-as com aspectos de sua condição concreta, conseguem realizar um processo inicial de admiração que os guia ao reconhecimento das origens deste estado de coisas. Algo que, no Freire e no Benjamin adultos, serão marcas distintivas da práxis emancipatória que advogam. No natal em Berlim, Benjamin parece constatar duas cidades distintas, cindidas pelo lugar que os sujeitos ocupam na (re)produção do social. A gravata e o piano em Freire são, em Benjamin, a cidade enfeitada para o Natal. De ambos, contudo, emergem seu contrário dialético: em Freire, a crua realidade que os obriga a se distinguirem simbolicamente no tocante à questão de classe como pura estratégia de sobrevivência; em Benjamin, irrompe da suposta harmonia e beleza citadina do Natal imagens de janelas escuras, que abrigam tristezas tantas – a solidão, a indigência e “tudo aquilo que os pobres calam”.

Em suma, as reminiscências dos adultos Benjamin e Freire sobre a infância acabam por apontar para algo de essencial na totalidade, a partir do fragmentário-particular: que uma realidade permeada de “malvadeza” existe a partir da condição de classe dos sujeitos nela presentes, apesar de que, por artimanhas vá-

rias – às vezes, de pura sobrevivência, como em Freire –, muitas vezes tenta-se escamoteá-la, encobri-la. Freire e Benjamin demonstram, portanto, o papel dialético que o simbólico possui neste processo de reprodução do metabolismo social – ou seja, a construção e a manutenção dos valores, formas de ser e ideias das classes sociais.

### ‘Seu’ Armada e Sr. Knoche

A presente mônada rememora nos autores os tempos de escola, fazendo ressurgir do cenário educacional dois personagens exemplares de quanto o espaço escolar pode ser opressor, sobretudo quando flagram as crianças que foram em situações humilhantes ou sob aborrecimentos constantes. Longe de falar ao passado, esses lampejos memoriais iluminam não só o presente, mas o futuro, reivindicando a realização de uma educação emancipatória, prometida desde o Iluminismo. Esta mônada que compusemos tem por base algumas iluminuras da sexta *Carta a Cristina* e duas narrativas da constelação benjaminiana: *Dois imagens enigmáticas* e *A biblioteca do colégio*.

‘Seu’ Armada era um homem alto, um homem do povo, de poucas letras, gordo como Adeline, bem mais moço que ele e sem, certamente, jamais os momentos de ternura de que Adeline pontilhava seus instantes ásperos. (FREIRE, 2013, p. 101)

Só em saber das estórias em torno do professor eu reagia duramente contra ele. Enquanto escutava, por exemplo, as estórias que nosso amigo nos contava na beira do rio, eu sonhava com vê-lo proibido de ter escola e posto de joelhos sobre grãos de milho, tal qual ele fazia com os meninos. (FREIRE, p. 101)

[...] ‘Seu’ Armada, contado, não era uma exceção nem uma extravagância cultural. Havia outros tantos Armadas, cuja disciplina férrea imposta aos alunos era inclusive requerida pelos pais e pelos mais convencidos de que o tratamento duro é que faria de seus filhos gente séria. (FREIRE, 2013, p. 102)

[...] A tradição autoritária brasileira, a memória escravocrata, a experiência de exacerbação do poder que corta, entre nós, as classes sociais, tudo isso explicada ‘seu’ Armada. ‘Seu’ Armada não poderia, na verdade, existir so, como se fosse incomoda exceção. (FREIRE, 2013, p. 102)

‘Seu’ Armada no contestava; pelo contrário, confirmava nossas tradições autoritárias. (FREIRE, 2013, p. 02)

O senhor Knoche tomou o lugar da senhorita Pufahl. A essa altura, eu já frequentava a escola. Tudo o que sucedia na sala de aula, de modo geral, me repugnava. Contudo, não é por uma de suas punições que o senhor Knoche me vem à lembrança, mas pelo ofício de vidente, que prevê o futuro, e que não lhe caía mal. (BENJAMIN, 2012b, p. 93)

[...] E do nome que outrora havíamos memorizado não sabia mais que o que o verso da Canção dos Cavaleiros, agora que eu a compreendia, continha o significado que o senhor Knoche nos havia prognosticado na aula de canto. A tumba vazia e o coração disposto - dois enigmas de cuja solução a vida há de continuar a me ser devedora. (BENJAMIN, 2012b, p. 93)

Era no intervalo da aula que a coisa era feita: juntavam-se os livros que, em seguida, eram de novo repartidos entre os pretendentes. Nem sempre conseguia ser bastante gil. Muitas vezes vi livros por mim almejados caírem em mão de quem não saberia apreciá-los. Quanta diferença entre o seu mundo e o dos compêndios escolares [...] Pior eram as casamatas dos poemas pátrios, onde cada verso equivaleria a uma cela [...] Porém, fossem esses livros agradáveis ou medonhos, aborrecidos ou excitantes - nada podia diminuir-lhes o encanto. Pois este não dependia do conteúdo, mas sim do fato de me garantirem um quarto de hora que tornasse mais tolerável toda a miséria da monotonia das aulas. (BENJAMIN, 2012b, p. 115-117)

Ao que parece, a mônada acima apresenta-se em pares historicamente isonômicos da escola: miséria-monotonia; repugnância-castigo. Ao mesmo tempo, sintetiza possibilidades diversas de reflexões pedagógicas em torno da

escola, sua relação com a cultura e os contextos socioeconomicos em que se situa. E, neste sentido, em como tais relações espelham-se nas atitudes daqueles sujeitos que compõem tais espaços institucionais de ensino-aprendizagem. Sem pretendermos explorar, contudo, toda a miríade relacional acima anunciada, intencionamos compreender como a escola, enquanto microcosmo social, muitas vezes introjeta em suas práticas a “cultura do silêncio”, denunciada por Freire e, também, por Benjamin. Enquanto marca distintiva da sociedade capitalista, patriarcal e escravocrata brasileira, historicamente construída sob o jugo colonizador português (posterior e, atualmente, diríamos, do Império sintetizado no mercado financeiro global), tal cultura desenvolve-se mirando possibilidades de anulação da autonomia, do posicionar-se criticamente frente à realidade. Marca que Benjamin encontrará, também, no tradicional sistema educacional de inspiração prussiana.

A “cultura do silêncio” presente no Nordeste brasileiro de Freire significava a transformação dos seres humanos, compreendidos como “seres ontologicamente e historicamente vocacionados a ser mais”, em meros “objetos” passivos e manipuláveis pelas classes dominantes desta sociedade. Ou seja, seres sem processo de busca contínua, sem ponto de decisão em si mesmos, sem radicalidade e, assim, sem criticidade. Para Freire (2010b), a cultura do silêncio, enraizada na formação histórica da sociedade brasileira, conforma-se na sua dimensão comunicacional por meio de ações em que um sujeito transmite informações, ordens, comunicados a outros sujeitos. Logo, os receptores das informações não operam nenhuma transformação sobre os significados contidos nas palavras que compõem a mensagem, posto que são passivos neste processo. Assemelham-se, de fato, mais a um “objeto” receptor do que propriamente a um su-

jeito comunicante (FREIRE, 1977). Desta forma, Freire (2010a, p. 74) expõe que, na “[...] cultura do silêncio, existir é apenas viver”; ou seja, o sujeito é transformado em uma mera “presença” no mundo. Não existe em todo o potencial humano que lhe é intrínseco, que é o de ser sujeito da ação e da reflexão com os demais seres humanos, em uma relação de igualdade e reciprocidade em que se busca compreender e transformar o mundo, ou seja, humanizá-lo.

Tal dimensão cultural, arraigada fortemente nas estruturas sociais autoritárias, parecem ser percebidas por Freire e Benjamin como influências decisivas nos processos educativos escolares. Para Benjamin, o exercício docente do senhor Knoche aproxima-se mais ao do vidente do que de um educador que, por intermédio de sua intervenção pedagógica decisiva, deveria convidar os educandos com suas curiosidades para a alegria e o desafio de desvelamento da realidade. Benjamin, em um tom irônico, critica a educação ausente de conexão com a vida “vivida” pelas crianças, aquela que sempre parece se remeter ao: “no futuro vocês saberão para que isso serve”. Enxerga, assim tal como Freire, um traço do autoritarismo – sintetizado neste caso nas figuras docentes – desprendendo-se da totalidade social mais ampla, que busca (de)formar os sujeitos para se tornarem apáticos frente à realidade e aos outros. É por isso que, para Benjamin, a escola em seus momentos mais “escolares” lhe parece “repugnante”, “monótona”. Entretanto, é instigante e inusitado pensar que a imagem benjaminiana reivindicaria muito mais a visão profética do professor do que ele imaginaria. Revisitando o passado, o adulto Benjamin jamais saberia que a vida lhe seria devedora sobretudo de uma “tumba vazia” na distante e fronteira Portbou.

É importante perceber, entretanto, que nem Benjamin, nem Freire, associam a tradição verbalista e memorizadora da escola com

uma negação do papel da cultura na formação dos sujeitos. Em última instância, ao papel que o currículo escolar pode e deve ter nos processos educativos. Se Freire implicitamente postula uma crítica à noção de alfabetização enquanto memorização do código escrito, ao denunciar o “ba be bi bo bu” da didática “armadista”, nem por isso desconsidera o papel que a escola e seus(uas) educadores(as) possam ter na apropriação crítica da língua escrita. Basta lembrar como, nas demais *Cartas a Cristina*, Freire recorda-se de professoras(es) que lhe colocaram a língua portuguesa não enquanto objeto “dado” de conhecimento, mas objeto a ser curiosamente apropriado pelo educando, com a intervenção pedagógica do educador. Benjamin também não parece ver nos livros uma expressão unívoca de uma cultura escolar livresca; parece, isto sim, perceber que, quando a cultura sintetizada num livro, se é posta como desafio prazeroso de aprendizagem, estamos superando justamente a concepção epistemológica equivocada da “educação bancária”, denunciada por Freire enquanto “concepção digestiva do saber” (FREIRE, 2010b).

Neste sentido, poderíamos também acrescentar que a crítica ao autoritarismo presente na escola verbalista, enfadonha, desconectada da realidade dos educandos, feita tanto por Benjamin quanto por Freire, não postula validade pedagógica a processos educativos sem qualquer diretividade. Como bem ressalta Freire, se trata de, ao negar o autoritarismo e a licenciabilidade, afirmar “[...] uma prática democrática em que nem a autoridade se exacerbe, afogando a liberdade, nem esta, hipertrofiada, anule a autoridade, mas em que, *limitando* a liberdade, a autoridade igualmente se limite” (FREIRE, 2013, p. 102). Tanto pela experiência vivencial de Freire quanto de Benjamin, percebemos que a presença de “Armadas” e “Knoches” nos remete a (re)pensar a escola como

um verdadeiro espaço de conhecimento, que não se dá alijado da curiosidade, da busca incessante, do prazer de aprender, do perguntar que move e nos direciona “de corpo todo” ao conhecimento. Processos que, em última medida, são contra-hegemônicos à relação desta instituição com o que dela se espera pela sociedade opressora – o mero “treinamento” de pessoas para, no futuro, desempenharem seu papel na reprodução da engrenagem social.

### **Maçãs, mamões, memórias involuntárias e razões de radicalidade**

Da teoria da memória proustiana, Benjamin enfatizou o papel das memórias involuntárias, aquelas que nos chegam de assalto, que trazem consigo a integralidade do ser, pois suas lembranças vêm a lume pela integralidade dos sentidos, ampliando e mesmo resignificando a concepção racionalista da memória que fica presa ao intelecto. Para Benjamin, ao contrário, pelas armadilhas da memória, quanto mais tentamos nos lembrar, mais nos esquecemos. E antes de lembrar o passado, o processo de lembrança trata de presentificá-lo, pois “[...] a maioria das recordações que buscamos aparecem à nossa frente sob a forma de imagens visuais” (BENJAMIN, 2012a, p. 50).

A mônada que apresentamos adiante tem a intenção de reiterar o papel da diversidade dos sentidos, cujas impressões funcionam como ativadoras de recordações: texturas, aromas, odores... Aliás, é o odor da madeleine mergulhada no chá que ativa em Proust as reminiscências do *Caminho de Swann*, o primeiro dos sete livros que compõem sua grande obra: *Em busca do tempo perdido*. O cheiro da maçã na mônada “Manhã de inverno”, da *Infância em Berlim*, será conjugado a fragmentos de episódios de Jabotão, contados por Freire na 7ª *Carta a Cristina*, hibridizando as narrativas para originar uma nova imagem de pensamento, que chamamos de *Maçãs, mamões, memórias*

*involuntárias e razões de radicalidade*. Nela, são imobilizadas imagens nas quais os adultos recordam as crianças que foram para inventariar sua história e problematizar o presente.

Quando a estufa já estava abastecida, ela punha uma maçã para assar na estufa. Daí a pouco, a grade da portinhola da lareira se desenhava no chão como um rubro bruxulear. E era como se, para o meu cansaço, aquela imagem lhe tivesse dado o suficiente para o dia. Isso sempre se dava àquela hora; apenas a voz da babá perturbava a prática por meio da qual a manhã de inverno costuma me unir aos objetos em meu quarto. A persiana ainda não fora erguida quando já pela primeira vez eu afastava a tranca da portinhola da estufa a fim de seguir o rastro da maçã no duto. Por vezes, ainda mal alterara seu aroma. [...] Lá estava a fruta escurecida e quente [...] Sentia que o fugaz conhecimento que me aportava em seu aroma podia me escapar com toda a facilidade ao passar por minha língua. Conhecimento que, às vezes, me instilava tanta coragem que, no caminho da escola, me servia ainda de consolo. Quando lá chegava, porém, no contato com meu banco, toda aquela fadiga, que parecia ter se dissipado, voltava decuplicada. E com ela o desejo de poder dormir até dizer basta. Devo tê-lo experimentado milhares de vezes, e, mais tarde, de fato, ele se cumpriu. Custou-me, porém, muito tempo para nisto reconhecer que fora sempre vã a esperança que eu nutria de ter colocação e sustento garantidos. (BENJAMIN, 2012b, p. 85)

Jabotão ia se dando a nós como um novo mundo, bem mais vasto do que o que nós experimentávamos até então, o do quintal de nossa casa do Recife. Um mundo cheio do verde da cana-de-açúcar, do cheiro de seu caldo, do cheiro do melado dos engenhos. [...] Mas um mundo também em que a exploração e a miséria dos camponeses iam se revelando a nós em seu dramático realismo. É aí que se encontram as mais remotas razões de minha radicalidade. (FREIRE, 2013, p. 115)

[...] em pouco tempo éramos os ‘meninos conectivos’ a que antes me referi, com amigos entre os que comiam e entre os que quase nada comiam.

Com um deles, Dino, menino de classe média, como eu, já várias vezes referido nestas cartas, costumava conversar, na beira do rio, à sombra dos ingazeiros, enquanto pescávamos, sobre as nossas dificuldades. Foi ele que me ensinou, um dia, um prato gostoso, mas sobretudo acessível as nossas possibilidades, e que se tornou uma constante em nossa dieta: fritada de mamão. ‘É preciso’, dizia ele com segurança, ‘que o mamão esteja em vez. Nem maduro nem verde, em vez’, repetia para que eu não errasse.

Os mamoeiros dos vizinhos estavam a nosso alcance e os ovos de galinhas andarilhas, pondo aqui e ali, não faltavam. (FREIRE, 2013, p. 115-116)

Em um dos seus mais belos textos, “O narrador”, Benjamin diz que narrar é partilhar experiências; neste sentido, Freire e Benjamin são exímios narradores, pois as memórias acima compartilhadas conosco mais do que contar lindas histórias, retratam como as “retretas” da infância participam do jogo de forja da subjetividade adulta. De modo que as lembranças da maçã trazem consigo não somente o cheiro e o sabor da fruta cozida, mas sim todo um conjunto de significados, assim como os mamões fritos. A maçã surge como um alento à fadiga proporcionada pelo banco escolar, que reitera em voltar. Esse passo está por demais ligado às narrativas antecedentes do quanto a escola é um lugar enfadonho, a ponto de decuplicar a fadiga experimentada pela criança berlinense que tinha que acordar cedo numa manhã de inverno. Certamente isso nos lembra também as manhãs difíceis que crianças de todos os lugares experimentaram para se dirigir à escola; mas nem todas guardam, nem deveriam guardar, essa sensação de fadiga decuplicada.

Ao que parece, esse sentimento de criança cansada acaba se revelando também no adulto fadigado por não encontrar neste mundo um lugar definido e sustento próprio. Como se sabe, a vida econômica de Benjamin foi de apertos constantes, vivendo no limite e, muitas vezes, em condições precárias; mas se pode

supor que cada maçã se converteu frequentemente em um brilhante texto que “[...] instilava tanta coragem que, no caminho da escola [da vida], me servia ainda de consolo” (BENJAMIN, 2012b, p. 85). Pelo lado freireano, nos parece que os mamões compartilham também experiências de resistência e consolação, acabando por revelar o mundo da fadiga dos explorados e cansados camponeses. Enquanto mediador da experiência dos que comiam ou quase nada comiam, os mamões informam acerca de “caças não autorizadas”, como dizia Certeau (2014, p. 38), enquanto tática de subsistir em terra alheia. Diante de uma imagem potente como essa, Freire não regateia em atualizá-la como razão de radicalidade. Percebe-se também, ao longo da obra benjaminiana, que muitas das razões da acentuada radicalidade do seu pensamento estão presentes nas memórias da *Infância em Berlim*, que são despertadas pelos cheiros e imagens de pensamento que enxameiam o pensamento do adulto e acabam por salvar o passado do esquecimento para ressignificar o presente.

### Não querendo acabar...

Escrever é correr riscos. Mas repetindo um adágio atribuído a Sêneca, a coragem é jamais fora de propósito. Parece corajoso e ao mesmo tempo arriscado tentar colocar em diálogo pensadores tão diferentes, como tentamos ao longo desta discussão. Todavia, mais do que qualquer outro impulso, procuramos reivindicar uma faculdade humana em decadência, como disse Benjamin, a faculdade de perceber semelhanças, cuja percepção está ligada a um relampejar, a uma iluminação súbita, que pudesse de alguma forma entrelaçar similitudes desses poderosos autores.

Em função disso, não queremos acabar...

Esperamos ter apontado alguns limiares de entrecruzamentos teóricos de Walter Benja-

min e Paulo Freire. Embora tais aproximações possam scandalizar “puristas” de um ou outro autor, a iniciativa teve por objetivo a busca de semelhanças entre preocupações que vinham desde a infância e se tornaram centrais nas suas elaborações teóricas de adulto. Como a obra de Benjamin chegou tardiamente ao Brasil, justamente quando Freire já estava no exílio, e contingências históricas não tenham permitido o diálogo direto dos dois autores, ousamos neste breve trabalho apontar inquietudes comuns a esses pensadores.

Cabe reiterar, finalmente, o movimento desviante do método que orientou o artigo: o processo de produção de mônadas a partir das narrativas de infância presentes em *A infância em Berlim por volta de 1900* e em *Cartas a Cristina*, em função do caráter fragmentário tanto de recorte quanto da análise de narrativas de ambos os autores. Diante disso, o esforço metodológico foi o de arrancar algumas narrativas infantis do contínuo das histórias vividas pelos autores, transformá-las em mônadas e analisar como essas imagens micrológicas de pensamento reivindicam no seu interior espectros de um tempo e de uma totalidade histórica que supera a vivência individual.

Longe de quaisquer pretensões de acabamento ou conclusões estanques, coube ao artigo apenas sinalizar as possíveis relações de aproximação entre dois dos maiores pensadores do século XX.

## Referências

BENJAMIN, W. **Documentos de cultura, documentos de barbárie**: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix; Edusp, 1986.

\_\_\_\_\_. **Parque central**; a modernidade. Tradução de João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

\_\_\_\_\_. **Passagens**. Org. ed. alemã Rolf Tiedemann; Org. ed. brasileira Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. **Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Obras escolhidas II, Rua de mão única**. Tradução de Rubens J. T. Filho; José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Origem do drama trágico alemão**. Tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAGNEBIN, J-M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KOTHE, F. R. **A alegoria**. São Paulo: Ática, 1986.

SCHOLEM, G. **Walter Benjamin**: a história de uma grande amizade. São Paulo: Perspectiva, 1989.

WITTE, B. **Walter Benjamin**: uma biografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

Recebido em: 04.10.2018

Aprovado em: 20.03.2019

**Lidnei Ventura** é Mestre em Educação e Cultura pela UDESC e Doutor em Educação pela UFSC. Professor adjunto do Centro de Educação a Distância da UDESC, atuando na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado de Ensino e outras disciplinas da base curricular da Pedagogia. e-mail: [llventura@gmail.com](mailto:llventura@gmail.com)

Departamento de Pedagogia a Distância, CEAD/UDESC.  
Rua Antônio Heill, 388, apt. 201. Canasvieiras. Florianópolis, SC. Cep: 88054-160. Fone: (48) 99117 4017

**Vitor Malaggi** é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU/UPF). Professor assistente do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEAD/UDESC). e-mail: [malaggi@gmail.com](mailto:malaggi@gmail.com)

Departamento de Pedagogia a Distância, CEAD/UDESC.  
Rua Salvatina Feliciano dos Santos, 155, apto 308A. Itacorubi. Florianópolis, SC. Cep: 88034-600. Fone: (48) 99954 6095

# FLORES DE ÉBANO: A EDUCAÇÃO EM TRAJETÓRIAS DE ESCRAVIZADAS E LIBERTAS<sup>1</sup>

■ ALEXANDRA LIMA DA SILVA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

## RESUMO

Este trabalho procura analisar a especificidade da condição feminina na escravidão e a inserção da mulher escravizada e liberta no universo da cultura letrada e da educação. A educação foi uma forma de distinção e prestígio? Quais os significados da aquisição dos códigos da cultura letrada para as mulheres escravizadas e libertas? Afinal, o que sabemos sobre a dimensão intelectual na vida das mulheres que vivenciaram o cativeiro? A partir da análise de fontes como autobiografias, relatos de viajantes e periódicos, o trabalho sugere que instruir-se foi uma forma de luta e sobrevivência, em uma sociedade que perseguia, estigmatizava e procurava demarcar, no corpo, no gesto e na fala, a mulher escravizada. Compreendo a educação como uma brecha na conquista da mobilidade e ascensão social, em uma sociedade escravista. A educação pode ter sido também, um caminho para a emancipação de muitas destas mulheres.

**Palavras-chave:** Mulheres. Escravidão. Educação. Cultura letrada. Emancipação.

## ABSTRACT

### EBONY FLOWERS: EDUCATION IN TRAJECTORIES OF ENSLAVED AND FREEDWOMEN

This work seeks to analyze the specificity of the female condition in slavery and the insertion of enslaved and freedwomen into the universe of literate culture and education. Was education a form of distinction and prestige? What are the meanings of the acquisition of literate culture codes for enslaved and freedwomen? From the analysis of sources such as autobiographies, travelers' accounts and journals, the work suggests that instruction was a form of struggle and survival in a society which persecuted, stigmatized and sought to demarcate, in the body, in the gesture and speech, the enslaved woman. I understand education as a loophole in gaining mobility and social advancement in a slave society. Education may also have been a way for the emancipation of many of these women.

**Keywords:** Women. Slavery. Education. Literary culture. Emancipation.

<sup>1</sup> Este artigo é fruto de pesquisa financiada pela CAPES, CNPq, FAPERJ e Prociência UERJ.

## RESUMEN FLORES DE ÉBANO: EDUCACIÓN EN TRAYECTORIAS DE ESCRAVIZADAS Y LIBERTAS

Este trabajo busca analizar la especificidad de la condición femenina en la esclavitud y la inserción de la mujer esclavizada en el universo de la cultura letrada y de la educación. ¿La educación fue una forma de distinción y prestigio? ¿Cuáles son los significados de la adquisición de los códigos de la cultura letrada para las mujeres esclavizadas y libertas? En el análisis de fuentes como autobiografías, relatos de viajeros y periódicos, el trabajo sugiere que instruirse fue una forma de lucha y supervivencia en una sociedad que, que perseguía, estigmatizaba y procuraba demarcar, en el cuerpo, en el gesto y en el habla, mujer esclavizada. Comprendo la educación como una brecha en la conquista de la movilidad y el ascenso social en una sociedad esclavista. La educación puede haber sido también un camino para la emancipación de muchas de estas mujeres

**Palabras clave:** Mujeres. Esclavitud. Educación. Cultura Letrada. Emancipación.

### Introdução

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão a cultura branca teve de produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado. Essas representações incutiram na consciência de todos a ideia de que as negras eram só corpo sem mente. (HOOKS, 1995, p. 469)

Corpos sem mente. Esta é uma representação usual a respeito das mulheres negras escravizadas e libertas. Quando lembradas, são objetificadas. Nas palavras de bell hooks, mesmo “quando eruditos negros escrevem sobre a vida intelectual negra em geral só focalizam as vidas e obras de homens (HOOKS, 1995, p. 466). Tais problemas levam às seguintes indagações: por que tanto silêncio em torno da dimensão intelectual da mulher negra, em especial, escravizada e liberta? Por que uma mulher escravizada não podia ser livre para pensar? Por que não considerar a dimensão intelectual destas mulheres? Por que não se dá visibilidade às

diferentes trajetórias de mulheres que, apesar da escravidão, se instruíram e se tornaram autoras da própria história, em primeira pessoa?

Acompanhando bell hooks, os corpos negros femininos “são postos numa categoria em termos culturais tida como bastante distante da vida mental” (HOOKS, 1995, p. 469). A autora sinaliza ainda que dentro das hierarquias de sexo/raça/classe, as mulheres negras “sempre estiveram no nível mais baixo. O *status* inferior nessa cultura e reservado aos julgados incapazes de mobilidade social por serem vistos em termos sexistas racistas e classistas como deficientes incompetentes e inferiores” (HOOKS, 1995, p. 469).

No Brasil, o relato dos viajantes e das viajantes também ajudou a difundir visões de preconceito e depreciação em relação à mulher negra:

As negras maiores também entravam e saíam com um ar negligente, sem se preocupar se estavam perturbando a senhora. Vestiam um traje comprido, em folhos, tão solto que deixavam as

costas inteiramente descobertas e, por trás, a fenda exibia todo o dorso. As pernas e os pés estavam nus e, no conjunto, embora na realidade estivessem encobertos, não pareciam. (BARONESA DE LANGSDORFF, 1843, p. 72-73).

O fragmento acima é o olhar de uma mulher europeia em relação às mulheres escravizadas no Brasil no século XIX. Tal olhar, carregado de preconceito e depreciação, condenava certa “promiscuidade” no convívio da senhora com a dita “criada de estimação.” A Baronesa de Langsdorff<sup>2</sup> chocava-se principalmente com as vestimentas, descritas como sensuais demais. A ênfase nos aspectos físicos das escravizadas também estava presente nas representações e construções literárias, em que “o corpo da mulher negra foi visto como um misterioso pedaço de carne a ser dissecado” (XAVIER, 2012, p. 67). Outros aspectos referentes à escravizada são: reprodução, família, “as mães pretas”, “objeto sexual” (GIACOMINI, 1988).

Nas palavras de bell hooks:

Do outro lado das representações das negras como selvagens sexuais desqualificadas e/ou prostitutas há o estereótipo da mãe preta. Mais uma vez essa imagem registra a presença feminina negra como significada pelo corpo neste caso a construção de mulher como mãe peito amamentando e sustentando a vida de outros. Significativamente a proverbial mãe preta cuida de todas as necessidades dos demais em particular dos mais poderosos. (HOOKS, 1995, p. 469)

A ênfase na sensualidade é outra constante em análises sobre mulheres escravizadas, com destaque para a emblemática figura de Chica da Silva, sobre a qual muito já se falou: nos relatos de viajantes, nas memórias, na literatura, no teatro, cinema e na televisão. Aspectos negativos e muito preconceito compunham as descrições sobre esta mulher, nascida na escravidão, em Minas Gerais, no século XVIII:

2 Victorine Emilie de Sainte-Aulaire nasceu em 1812 e após o casamento com Emile, barão de Langsdorff, no ano de 1834, torna-se a Baronesa de Langsdorff.

Francisca da Silva era uma mulata de baixo nascimento. Fora escrava de José da Silva e Oliveira Rollin, que libertou-a a pedido de João, Fernandes. Tinha as feições grosseiras, alta, corpulenta, trazia a cabeça raspada e coberta com uma cabeleira anelada em cachos pendentes, como então e usava; não possuía graças, não possuía beleza, não possuía espírito, não tivera educação, enfim não possuía atrativo algum, que pudesse justificar uma forte paixão. (SANTOS, 1868, p. 144)

No olhar de Joaquim Felício dos Santos, homem branco do século XIX, Chica da Silva não possuía grandes virtudes, por ele retratada como “iletrada e feia”. A visão negativa e pejorativa sobre Chica da Silva permaneceu durante muito tempo, conforme assinalado por Júnia Furtado, para a qual “a historiografia que sucedeu Joaquim Felício dos Santos pouco mudou a imagem de Chica: apenas acrescentou as caracterizações de perdulária, bruxa ou megera” (FURTADO, 2003, p. 269).

Outras construções sobre Chica da Silva dão conta do enriquecimento da liberta, que por meio da relação com um homem branco, tornou-se senhora. Essa é mais uma construção, pejorativa e preconceituosa, bastante difundida. Nascida escrava, Chica da Silva conquistou a liberdade, e tornou-se “Chica que manda”, senhora de muitos escravos. No cinema, tornou-se “Xica da Silva” (Cacá Diegues, 1976) e foi interpretada pela atriz Zezé Motta.<sup>3</sup> A atriz também interpreta a alforriada Joana, em outro filme, *Quanto vale ou é por quilo* (Sergio Bianchi, 2005). Ambos os filmes dão destaque às riquezas materiais obtidas pelas libertas que enriqueceram e se tornaram senhoras de escravos. Todavia, o aspecto intelectual na vida dessas mulheres foi ignorado.

3 Nascida Maria José Motta de Oliveira, em Campos dos Goytacazes, em 1944, Zezé Motta é cantora e atriz, tendo atuado em filmes como: *Vai trabalhar, vagabundo* (1973), *Ouro Sangrento*, *Anjos da Noite*, *Tieta do Agreste*, *Xica da Silva* (1976). Ver a biografia: MURAT, Rodrigo. Zezé Motta, muito prazer. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2005.

A historiografia também traz importante contribuição na análise de experiências de libertas que enriqueceram, com destaque às ações das próprias escravizadas, que, por meio do trabalho, ascenderam socialmente, mesmo que isso não significasse usufruir de status (FARIA, 2000). Nas palavras de Sheila Faria, tais mulheres eram:

Amas-de-leite, domésticas, amantes, vendeiras, usurárias, prostitutas, ladras, parteiras, feiticeiras e mais uma variada gama de atividades foram provavelmente desempenhadas pelas mulheres que conseguiram acumular pecúlio ou usaram artimanhas para conseguir sua liberdade. Muitas, não a maioria, tiveram seus nomes inscritos entre os que mais deixaram bens. Enriqueceram, foram donas de escravos, apresentaram-se ataviadas e cheias de jóias nas pequenas e grandes cidades do Brasil escravista. Em momento algum, tanto antes como agora, pela historiografia, puderam usufruir de algum prestígio. (FARIA, 2000, p. 91)

O enriquecimento material foi um aspecto importante, contudo, qual o lugar da educação na experiência das mulheres que vivenciaram a escravidão? A educação também não foi vista por tais mulheres como um investimento e uma forma de enriquecimento e distinção, para a conquista da igualdade?

O protagonismo da mulher escravizada é parte do movimento de renovação da própria historiografia, e no entendimento da escravizada e do escravizado, como sujeitos históricos e não “coisas”. Neste sentido, destaco trabalhos emblemáticos, como os de Keila Grinberg (1994) e Sandra Lauderdale Graham (2005). Liberata nasceu por volta de 1780 e entrou na justiça com uma ação de liberdade para a conquista da alforria que lhe fora prometida (GRINBERG, 1994). Caetana ousou dizer não ao casamento imposto para ela, o que resulta em um longo processo eclesiástico para a anulação do casamento (GRAHAM, 2005). A presença da mulher escravizada no âmbito

da história das mulheres tem ganhado mais destaque. O livro *Nova história das mulheres no Brasil* (2013), organizado por Carla Pinsky e Joana Maria Pedro, traz o capítulo *Escravas*, de Maria Odila Dias e *Mulheres negras*, protagonismo ignorado, de Bebel Nepomuceno. O livro *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*, organizado por Giovanna Xavier, Julina Farias e Flavio Gomes (2012) dá visibilidade às diferentes experiências das mulheres negras, incluindo escravizadas e libertas.

O presente trabalho situa-se na área da Educação, num movimento de estudos que exploram as escritas de si, com abordagens e objetivos variados (SOUZA; MIGNOT, 2008; SOUZA, 2006; SOUZA; DEMARTINI; GONÇALVES, 2016). Especificamente no campo da História da Educação, destaco as contribuições de Mignot, Bastos e Cunha (2000), em estudos que evidenciam a consolidação das histórias de vida de professores e escritas de si, num mosaico de diferentes fontes, abordagens e caminhos de pesquisa. Conforme indicado por Barros (2005), o uso de fontes de cunho autobiográfico torna possível identificar os distintos processos de escolarização e traz à tona a presença negra na escola, que nem sempre era vista de forma otimista ou positiva. Ao explorar o relato autobiográfico de Helena Morley, por exemplo, Surya Pombo de Barros evidencia o olhar receoso da normalista, em ter que lecionar para crianças negras, lamentando: “que será de mim se for obrigada a largar a Escola, estudo, minhas colegas e tudo para ir ensinar a meninos pretos e burros no Rio Grande?” (BARROS, 2005, p. 8). Ou em outro momento, quando explora o relato de Helena Morley, para indicar a existência de professores negros: “como se pode ser tão bom como o nosso professor Dr. Teodomiro!? Depois meu pai ainda diz que gente escura não presta! Na Escola, pelo menos, os melhores são ele e Seu

Artur Queiroga. Os brancos são crus de ruindade” (BARROS, 2005, p. 8).

A partir do entendimento da educação como prática para a liberdade, proponho que investir na instrução pode ter sido o caminho para muitas destas mulheres, em busca por prestígio e distinção social, na luta contra o preconceito e o estigma do cativo. Para além do enriquecimento material, é possível pensar outros aspectos almejados por tais mulheres. A educação pode ter sido um caminho para a emancipação de muitas das escravizadas e libertas. Neste sentido, penso a educação não apenas como ascensão social ou mobilidade, mas um caminho para que muitas mulheres que vivenciaram a escravidão registrassem seus anseios, expectativas e lutas. O presente trabalho procura dar visibilidade às experiências de mulheres escravizadas e instruídas, aspecto pouco contemplado nas representações e estudos sobre tais mulheres. A educação foi uma forma de distinção e prestígio? Quais os significados da aquisição dos códigos da cultura letrada para as mulheres escravizadas e libertas? Afinal, o que sabemos sobre a dimensão intelectual na vida das mulheres que vivenciaram o cativo?

### Tão longe, tão perto: condição feminina, educação e escravidão no século XVIII

O que mulheres como Francisca da Silva, Rosa Egipcíaca, Esperança Garcia e Phillis Wheatley tinham em comum? Nascidas em diferentes lugares, no século XVIII, provavelmente, não se conheceram. Contudo, a experiência do cativo as aproxima. Os usos da palavra e da educação também são elos em tais experiências individuais, porém, conectadas.

A respeito de Francisca da Silva de Oliveira, conhecida como “Chica da Silva” ou “Xica da Silva”, são muito enfatizados aspectos como

sensualidade, enriquecimento material, extravagância e exotismo. Contudo, o estudo de Junia Ferreira Furtado (2003) apresenta aspectos pouco explorados a respeito da escravizada que se tornou senhora: o investimento de Francisca mesma em instrução.

Filha da escravizada Maria da Costa, mulher negra, e de Antonio Caetano de Sá, homem branco, Chica da Silva nasceu no arraial de Milho Verde, em Minas Gerais, no ano de 1734 (FURTADO, 2003, p. 47). Comprada e alforriada por João Fernandes, Chica da Silva tornou-se companheira do contratador dos diamantes, com quem teve treze filhos. Acompanhando a trajetória da liberta, Junia Furtado indica que se em 1753 Chica da Silva era analfabeta, com o passar do tempo a mesma foi se instruindo, passando a frequentar saraus, peças de teatro e apresentações musicais e “também recebeu alguma educação formal que lhe conferiu a capacidade de assinar seu nome e permitiu distanciar-se de seu passado de escrava e analfabeta” (FURTADO, 2003, p. 184). Educada e instruída, Chica da Silva cuidou com esmero da educação e formação dos filhos e filhas. Os meninos estudavam com professores locais e posteriormente seguiam para continuar os estudos na Europa. Todavia, as filhas de liberta Chica da Silva também estudaram, pois “suas nove filhas foram internadas no Recolhimento de Nossa Senhora da Conceição de Monte Alegre de Macaúbas, o melhor educandário da capitania, onde teriam a garantia de uma vida devota e honrada” (FURTADO, 2003, p. 189). Ainda de acordo com as contribuições de Junia Furtado, é possível saber que três escravizadas pardas acompanhavam as filhas de Chica no Recolhimento de Macaúbas (FURTADO, 2003, p. 194), o que evidencia a possibilidade de que também as escravizadas tenham recebido algum tipo de instrução nesta prática de acompanhar as meninas.

A presença de escravizadas especificamente no Recolhimento das Macaúbas foi indicada por Leila Algranti, no livro *Honradas e devotas: mulheres da colônia*, uma vez que com a convivência dos Bispos, as reclusas podiam trazer suas cativas, as quais deveriam ajudar nas tarefas domésticas, bem como, poderiam receber, por tabela, algum tipo de instrução, uma vez que acompanham as reclusas em muitas das atividades (ALGRANTI, 1993, p. 174-176). Outra possibilidade era a presença das filhas ilegítimas, muitas das quais filhas de mulheres escravizadas ou libertas. Este parece ter sido o caso de “Escolástica da Soledade, irmã de hábito nas Macaúbas a partir de 1748. O capitão Jorge Rangel aparece ora como pai, ora como padrinho, mas ao final acaba se confirmando a ilegitimidade. A mãe de Escolástica da Soledade era a ‘preta Eulália’” (ALGRANTI, 1993, p. 137).

Chica da Silva não foi exceção. Outras mulheres escravizadas receberam instrução, no século XVIII. A partir de rica pesquisa documental no Arquivo Nacional Torre do Tombo (Lisboa, Portugal), Luiz Mott desenvolveu importante estudo biográfico sobre Rosa Egipcíaca (1719-1778). Nascida na África, Rosa foi escravizada aos seis anos de idade e em 1725 chegou ao Rio de Janeiro. Nas palavras de Luiz Mott:

Foi não apenas a primeira africana no Brasil, de quem temos notícia, a conhecer os segredos da leitura, como também provavelmente a primeira escritora negra de toda a história, pois chegou a reunir centenas de páginas manuscritas de um edificante livro *Sagrada Teologia do Amor de Deus, Luz Brilhante das Almas Peregrinas*, lastimavelmente queimado as vésperas de sua detenção, mas as quais restaram folhas originais. Rosa Egipcíaca é também excepcional por ter sido a única mulher de cor, ex-escrava e ex-prostituta, em todo o mundo cristão, a fundar um ‘convento de recolhidas’, o Recolhimento de Nossa Senhora do Parto. (MOTT, 1993, p. 8)

Através de processos inquisitoriais e de cartas de Rosa Egipcíaca, dentre outros documen-

tos, o livro de Luiz Mott (1993) dá visibilidade à existência de mulheres escravizadas e libertas que sabiam ler e escrever. A aprendizagem da leitura e da escrita “abriu novos horizontes para a negra Rosa”, pois “a partir do momento em que se alfabetizou encontrou enorme prazer” (MOTT, 1993, p. 255). Rosa aprendeu a ler e a escrever a partir de passagens de orações, com os ensinamentos de dois mestres: a portuguesa Maria Teresa do Sacramento e José Gomes. Por sua vez, o Recolhimento do Parto idealizado por Rosa era bastante heterogêneo, sendo que as “mulheres de cor” eram quase metade no número de reclusas: “As pretas eram em número de 7: Ana do Santíssimo Coração de Jesus, natural de Vila Rica, do arraial do Padre Faria, tinha 25 anos, sabendo ler e escrever” (MOTT, 1993, p. 301). O recolhimento representou um caminho para que muitas libertas recebessem instrução e conquistassem certa “redenção” em relação aos olhares que associavam as mulheres negras a práticas de luxúria e libertinagem.

Para muitas escravizadas, escrever tornou-se, ao mesmo tempo, um ato de repúdio e de expressão, na luta por melhores condições de vida e por direitos. O historiador Luiz Mott (1985) localizou uma carta escrita pela escravizada Esperança Garcia, que, em 1770, escreveu carta de próprio punho para o Governador da Província do Piauí (MOURA, 2004, p. 171). A petição de Esperança para o governador da Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, expunha o péssimo tratamento que ela recebeu do capitão Antonio Vieira Couto, inspetor de Nazaré (ROSA, 2012). Na carta, Esperança suplica, “pelo amor de Deus e do seu valimento ponha aos em obrigando digo o procurador que manda para a fazenda onde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V. S<sup>a</sup>. Sua escrava Esperança Garcia” (MOURA, 2004, p. 171).

No Senegal, África Ocidental, aos sete anos de idade, uma pequena menina foi escraviza-

da e levada a bordo de um navio para Boston, nos Estados Unidos. A menina recebeu o nome de *Phillis Wheatley* e tornou-se bastante conhecida por ter escrito o livro *Poems on various subjects, religious and moral* (1773). Seus primeiros poemas foram escritos aos 14 anos. Phillis Wheatley recebeu uma educação diferenciada:

Os escritos de Phillis Wheatley revelam uma familiaridade com a literatura clássica, pelo menos em tradução, bem como com a geografia, a história, a política e a literatura inglesa, assuntos incomuns para meninas na época. Seu mestre informou em 1772 que ela tinha 'uma grande inclinação para aprender o Latim e fez algum progresso nele'. Alguns críticos modernos foram além do que a evidência permite afirmar que 'ela era uma escrava que conhecia o grego e lia Ovídio no latim original'. (CARRETTA, 2011 p. 40)

*Phillis Wheatley* é considerada uma pioneira na Literatura Afro-Americana. Em homenagem à poetisa, há uma bela estátua em Boston. Os biógrafos de *Phillis Wheatley* enfatizam as habilidades acima da média e a inteligência aguçada da menina escravizada. Nas palavras de Vincent Carretta:

Seu apelo é compreensível: o preconceito contra a raça, o status social, o gênero e a idade, apesar disso, em 1773, ela se tornou a primeira pessoa de ascendência africana na América a publicar um livro. A coleção de poemas que ela escreveu em Boston enquanto ela ainda era uma adolescente apareceu pela primeira vez em Londres e fez dela a mais antiga celebridade internacional de ascendência africana. (CARRETTA, 2011, p. 9)

Além de letrada, *Phillis Wheatley* viajou para London em 1773 e lá conseguiu publicar seu livro de poesias. A liberdade foi conquistada depois disso, no ano de 1778. De escravizada a poetisa, *Phillis Wheatley* teve uma vida cheia de altos e baixos e, apesar de ter conquistado notoriedade com seu livro e histórias, morreu

na obscuridade e na pobreza (CARRETTA, 2011 p. 11).

Apesar de todos os preconceitos e estigmas da escravidão, Francisca da Silva, Rosa Egipcíaca, Esperança Garcia e Phillis Wheatley tiveram suas experiências conectadas pelo fato de terem aprendido a usar a palavra escrita como ferramenta para obter melhorias nas condições de vida, para ascender socialmente, ou, mesmo, para fazer comunicáveis suas experiências e visões de mundo. Foram mulheres do século XVIII. Mas não foram as únicas. Vejamos como as cativas nascidas no século XIX vivenciaram a educação.

### Ser autora da própria história: condição feminina e escravidão no século XIX

Assim como Phillis Wheatley, outra menina africana escravizada foi Josephine Bakhita. Nascida no Sudão, no ano de 1869, foi sequestrada e escravizada aos nove anos de idade. Conquistou a liberdade em 1889 e, em 1896, tornou-se noviça católica na Itália. Bakhita faleceu em 1947. A escrita de um diário tornou possível saber um pouco mais sobre Bakhita. Originalmente um manuscrito, foi publicado escrito em 1910 e publicado em 1919 (AKYEAM-PONG; GATES JR, 2012, p. 359).

A condição feminina não pode ser ignorada na discussão sobre educação de escravizados. Para a mulher escrava ou liberta, a preocupação com os destinos das filhas era muito grande. Este é outro aspecto importante, conforme argumenta Harriet Jacobs, nascida escrava em 1813, nos Estados Unidos, autora da autobiografia *Incidentes na vida de uma escrava*, "quando me disseram que o recém-nascido era uma menina, meu coração ficou mais pesado do que nunca. A escravidão é terrível para os homens; mas é muito mais terrível para as mulheres. Além dos males comuns a todos,

elas têm males, sofrimentos e mortificações peculiares” (JACOBS, 1988, p. 82).

Harriet Ann Jacobs viveu e morreu no século XIX (1813-1897). Nascida no cativeiro, na região da Carolina do Norte, fugiu para Nova York, em 1842, onde lutou pelo fim da escravidão nos Estados Unidos e fez uso da palavra para contar sua experiência, na forma de autobiografia.

A condição feminina e a especificidade da mulher escrava são marcas fortes no relato de Linda Brent (Harriet Jacobs). A menina escrava muitas vezes servia de boneca para as crianças brancas:

Vi, certa vez, duas belas crianças brincando juntas. Uma era loura e branca; a outra era a sua escrava e também sua irmã. Quando as vi se abraçarem e ouvi sua risada alegre, afastei-me com tristeza daquele belo quadro. Previa a desgraça inevitável que cairia sobre o coração da pequena escrava. Sabia como o seu riso se transformaria em soluços dentro em pouco. A criança loura cresceu e transformou-se numa mulher ainda mais bela. Da infância à condição adulta, seu caminho estava cheio e coberto por um céu ensolarado. [...] E como teriam sido esses anos para a sua irmã escrava, a pequena companheira de sua infância? Também era muito bela, mas as flores e o sol do amor não existiam para ela. (JACOBS, 1988, p. 44)

Na adolescência, muitas escravizadas sofriam com o assédio e a violência sexual por parte dos senhores, e perseguição e ciúme, por parte das senhoras:

Quer a escrava seja negra como ébano ou branca como sua senhora, a situação é a mesma. Em ambos os casos, nenhuma sombra da lei a protege contra insultos, violências e nem mesmo da morte; tudo isso lhe é imposto por demônios que têm a forma de homens. A senhora, que deveria proteger a vítima indefesa, só tem com ela sentimentos de ciúme e raiva (JACOBS, 1988, p. 42).

A escrava mãe, por sua vez, sofria com a separação dos filhos:

Ó felizes mulheres livres, comparem o seu dia do Ano-Novo com o da pobre mulher cativa! Para vocês é uma época agradável, e a luz do dia é bendita [...]. Mas para a mãe escrava o dia do Ano-Novo está carregado de sofrimentos peculiares. Ela fica sentada no frio chão de sua cabana, vendo os filhos que podem ser arrancados dela na manhã seguinte; e com frequência deseja que possam morrer antes que o dia amanheça. Pode ser uma criatura ignorante, degradada pelo sistema que a brutalizou desde a infância; mas tem o instinto materno e é capaz de sofrer as agonias de mãe. (JACOBS, 1988, p. 33)

Harriet Jacobs não se casou. Envolveu-se com um homem branco da região. Foi mãe solteira de duas crianças. A escrita autobiográfica de Harriet Jacobs é considerada pelo jornal *The New York Times* “um opúsculo feminista”, pois a autora luta duplamente: para libertar-se da escravidão e da opressão contra as mulheres. Harriet Jacobs, em vários momentos, dirigia-se à leitora livre, reconhecendo nas mulheres um vínculo comum: a opressão masculina. Contudo, Harriet enfatizava a especificidade da condição de mulher escrava:

Quando me disseram que o recém-nascido era uma menina, meu coração ficou mais pesado do que nunca. A escravidão é terrível para os homens; mas é muito mais terrível para as mulheres. Além dos males comuns a todos, elas têm males, sofrimentos e mortificações peculiares. (JACOBS, 1988, p. 82)

Ainda nas palavras de Harriet Jacobs, é possível saber que foi educada nos preceitos religiosos e que teve acesso à leitura e à escrita:

Minha senhora ensinara-me os preceitos da Palavra de Deus... como criança, eu amava muito minha senhora, e lembrando os dias felizes que passei com ela, ensinou-me a ler e escrever, e por esse privilégio, que tão raramente ocorre no destino de um escravo, bendigo sua memória. (JACOBS, 1988, p. 27)

Harriet Jacobs teve dois filhos. A menina foi batizada com o nome de Louisa Matilda Jacobs,

e nasceu no ano de 1833.<sup>4</sup> Também nascida no cativeiro, Louisa trilhou o caminho da docência e da militância pela igualdade dos direitos.

Filha de um homem branco com mãe escrava, Louisa teve acesso a uma educação escolar diferenciada e recebeu formação para ser professora. É possível saber mais sobre as redes de sociabilidade e sobre o pensamento de Louisa, a partir da análise de sua extensa correspondência. Neste sentido, destaco a obra *Wispers of cruel wrongs. The correspondence of Louisa Jacobs and her circle, 1879-1911*, editada por Mary Maillard, em 2017.

Sem dúvida, o fato de a escravidão seguir o ventre aterrorizava muitas escravizadas. Neste sentido, é preciso cuidado ao analisar as distintas experiências de escravizados e escravizadas. A condição feminina e o fato de a escravidão seguir o ventre são fundamentais e não podem ser ignorados, na luta pela emancipação dos sujeitos, em que o conhecimento da palavra escrita tinha grande força.

Os usos da palavra pelas mães libertas do cativeiro, mas que lutavam pela liberdade de seus filhos e filhas também já foi o foco de estudos acadêmicos (COWLING, 2012; VENANCIO, 2017). Em março de 1886, a liberta Maria Rosa escreveu uma carta para a Imperatriz do Brasil pedindo a carta de alforria para a filha, “pois bem senhora, eu sou mãe de uma infeliz criatura a qual esta quase sempre enferma a ponto de botar sangue pela boca e com três filhos menores e ainda sob o jugo do cativeiro” (Maria Rosa, 1886, Arquivo Geral da Cidade). A carta de Maria Rosa teve êxito, pois a filha Ludovina foi libertada, “talvez por causa da vergonha que a carta de Maria Rosa lhe teria causado” (COWLING, 2012, p. 224).

Outros manuscritos assinados por mulheres escravizadas ou libertas ajudam a compreender o poder da palavra em tempos de

escravidão. Na Biblioteca Nacional, localizei alguns, dentre os quais, a carta da escrava de nome Paula da Cunha Conceição ao imperador, pedindo ser recolhida no Convento da Ajuda, com outra escrava, Felipa, de onde foram expulsas, sem motivos, pela abadessa (Biblioteca Nacional, Manuscritos, fevereiro de 1825). Ou ainda, o requerimento de Mathilde Lauriana, que, em 9 de setembro de 1821, no Rio de Janeiro, assinou de próprio punho o requerimento enviado ao Ministério do Império para embargar a venda de sua filha forra (BN, Manuscritos, 1821). Em 1841, a escrava Ludovina escreveu requerimento solicitando o deferimento de sua permuta com o escravo Domingos de Mariano de Souza Silvino. A escravizada relata que se encontrava enferma e que, por isso, fez compra do escravo Domingos para colocá-lo em seu lugar, em troca de sua liberdade (BN, Manuscritos, 1841). Por seu turno, Benedita, escrava da falecida Maria José do Rosário, em 1858, escreveu um requerimento ao Ministério do Império, solicitando certidões comprovando ter sido alforriada por testamento (BN, Manuscritos - C-0971,017). Madalena, escrava de Ines Felizarda, também enviou requerimento ao Ministério do Império solicitando não ser removida do depósito em que se encontrava, para que pudesse dar seguimento à ação de liberdade intentada contra sua senhora, no ano de 1821 (BN, Manuscritos - C-0530,016). As escravizadas também escreviam para denunciar os maus-tratos sofridos. Este foi o caso de Vitória Maria, escrava parda de Ines Mariana de Araujo, que fez uso da palavra para relatar ao Ministério do Império a crueldade por parte de sua senhora. Solicitava que seu preço fosse posto em juízo e sua carta de alforria fosse passada (BN, Manuscritos, 1850).

O romance ficcional *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves (2006) nos ajuda a dimensionar um pouco as possibilidades em torno do acesso ao mundo das letras e dos livros.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.blackpast.org/aah/louisa-matilda-jacobs-1833-1917>>. Acesso em: 27 mar. 2019

A noção de possibilidade, conforme as contribuições do historiador italiano Carlo Ginzburg, é uma categoria fundamental nas análises sobre a condição feminina, pois promove a união entre “erudição e imaginação, provas e possibilidades” (GINZBURG, 2007, p. 311).

Capturada no Daomé, aos oito anos, Kehinda foi escravizada e trazida para o Brasil, por volta de 1818. Na qualidade de acompanhante da sinhazinha, Kehinda, que no Brasil passou a ser chamada de Luiza, recebeu instrução formal nas aulas do professor preto Fatumbi:

No dia seguinte a sua chegada, começaram as aulas para a sinhazinha Maria Clara aprender pelo menos as letras e os números, nos livros e cadernos que foram buscados as pressas na capital. Compraram também tinta, pena e outros apetrechos para a sinhazinha, e um quadro-negro onde Fatumbi ia escrevendo o que ela precisava copiar. As aulas eram dadas na biblioteca, que ficava atrás de uma das portas do imenso corredor, uma que eu nunca tinha visto aberta antes. Fiquei feliz por poder assistir as aulas na qualidade de acompanhante da sinhazinha, e tratei de aproveitar muito bem a oportunidade. (GONÇALVES, 2006, p. 192)

Luiza passou a estudar de forma apaixonada e interessada, diferente da própria sinhazinha: “Eu e a sinhazinha passávamos a maior parte do tempo no quarto, ela fingindo estudar e eu estudando de fato, com os livros que não estavam em uso” (GONÇALVES, 2006, p. 193).

A personagem Kehinda/Luiza foi inspirada em Luíza Mahin, mãe de Luiz Gama. Vendido ilegalmente como escravo pelo pai, ainda na infância, conquistou a alforria e tornou-se importante jornalista e defensor dos escravizados no Brasil Império (AZEVEDO, 1999; SOUZA, 2001).

Em carta autobiográfica, Luiz Gama fala da mãe, “Sou filho natural de uma negra, africana, livre, da Costa da Mina (Nagô de nação) de nome Luiza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã” (GAMA, 1882

apud SCHWARCZ, 1989, p. 10). Luiz Gama escreveu uma carta para falar de si, mas também, sobre sua mãe, que também era letrada.

A partir da autobiografia do liberto Israel Soares, também é possível saber sobre a dor de uma mãe que precisou escolher entre a liberdade do filho ou da filha. Segundo Israel Soares, a “mãe foi mais feliz do que meu pai, pois conseguiu libertar-se em 1846, graças aos esforços de um preto mina chamado Antonio” (SOARES apud SENA, 1983, p. 139). Luiza, na condição de preta forra e quitandeira, era maometana. Juntou dinheiro e comprou a liberdade da irmã de Israel, em 1856: “mulata, que ainda hoje vive cheia de filhos e netos” (SOARES apud SENA, 1983, p. 140). Luiza, preta mina forra, optou por comprar a liberdade da filha, em detrimento da alforria do filho, pelo fato de aquela ser mulher e, uma vez que a escravidão seguia o ventre, de acordo com a legislação vigente, e no entendimento de Luiza, a filha merecia proteção maior.

## Considerações finais

Este trabalho procurou dar visibilidade às trajetórias de mulheres que vivenciaram a escravidão, em diferentes lugares e períodos históricos. Em termos metodológicos, optei por inventariar as trajetórias a partir de importantes estudos já produzidos sobre mulheres escravizadas. Também analisei fontes por mim mapeadas, dentre as quais, relatos de viajantes, manuscritos, periódicos e autobiografias.

A partir da análise de fontes variadas, é possível vislumbrar a inserção da mulher escravizada e liberta no universo da cultura letrada e da educação e de como o acesso à palavra escrita representou, para muitas, a possibilidade de “fazer comunicável sua memória e experiência” (MARTIN-BARBERO, 2001, p. 179). As escravizadas não eram coisas. Eram complexas, ricas em experiências e anseios (SILVA, 2014).

Dentre as conclusões possíveis, destaco a complexidade em torno do ser mulher e escravizada nos séculos XVIII e XIX. O acesso à palavra escrita, por diferentes caminhos, significou uma tomada de consciência em relação aos horrores da escravidão, principalmente para uma mulher. Escrever, em primeira pessoa, foi uma estratégia de sobrevivência, no plural, uma vez que muitas mulheres escreviam no sentido de lutar pela liberdade daquelas que ainda estavam no cativeiro. Escrever sobre si, mas não somente para si. Escrever para transgredir, para libertar. E floresceram.

## Referências

- ALGRANTI, Leila. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 1993.
- AKYEAMPONG, Emanuel; GATES JR, Henry. **Dictionary of african biography**. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- ARQUIVO GERAL DA CIDADE, Rio de Janeiro, Carta Maria Rosa, 1886.
- AZEVEDO, E. **Orfeu de Carapinha**: A trajetória de Luiz Gama na imperial cidade de São Paulo. Campinas, Ed. da Unicamp, 1999.
- BARROS, S. **Negrinhos que por ahí andão**: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). 2005. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CARRETTA, Vincent. **Phillis Wheatley**: biography of a genius in bondage. Athens, Ga: University of Georgia Press, 2011.
- COWLING, Camillia. O fundo de emancipação “Livro de Ouro” e as mulheres escravizadas: gênero, abolição e os significados da liberdade na Corte, anos 1880. In.: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana; GOMES, Flávio. (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012, p.214-227.
- DIAS, Maria Odila. Escravas. Resistir e sobreviver. In: PINSKY, Carla; PEDRO, Joana. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 360-381.
- FARIA, Sheila. Mulheres forras – Riqueza e estigma social. **Tempo**, Niterói, RJ, v. 5, n. 9, p. 65-92, 2000.
- FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador de diamantes. O outro lado do mito**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GIACOMINI, S. M. **Mulher e escrava**: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- GINZBURG, Carlo. Apêndice-Provas e possibilidades. In: \_\_\_\_\_. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Cia. das Letras, 2007. p. 311-338.
- GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. São Paulo: Record, 2006.
- GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não. Histórias de mulheres da sociedade escravista brasileira**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.
- GRINBERG, K. **Liberata**: a lei da ambiguidade – As ações de liberdade da Corte de Apelação do Rio de Janeiro no século XIX. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.
- JACOBS, Harriet. **Incidentes na vida de uma escrava, contados por ela mesma**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- LANGSDORFF, Baronesa Emile de. **Diário da Baronesa E. de Langsdorff**. Relatando sua viagem ao Brasil por ocasião do casamento de S. A. R. o Príncipe de Joinville, 1842-1843. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.
- MAILLARD, Mary. **Wispers of cruel wrongs. The correspondence of Louisa Jacobs and her circle, 1879-1911**. Madison: Wisconsin Studies in Autobiography; University of Wisconsin Press, 2017.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.
- MIGNOT, Ana C. V.; BASTOS, Maria Helena C.; CUNHA, Maria Teresa Santos (Orgs.). **Refúgios do eu**: educa-

ção, história, escrita autobiográfica. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

MOTT, Luiz. **Rosa Egípcia: uma santa africana no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1993.

MOTT, Luiz. **Piauí colonial: população, economia e sociedade**. Teresina: Projeto Petrônio Portela; Governo do Estado do Piauí, 1985.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2004.

MURAT, Rodrigo. **Zezé Motta, muito prazer**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2005.

PINSKY, Carla; PEDRO, Joana. (Orgs.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do distrito diamantino da comarca do Serro Frio**: (provincia de Minas Geraes). Rio de Janeiro: Typ. Americana, 1868.

ROSA, Sonia. **Quando a escrava Esperança escreveu uma carta**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

SENA, Ernesto. **Rascunhos e perfis**. Brasília, DF: Editora da UnB, 1983.

SCHWARZ, R. Autobiografia de Luiz Gama. **Novos Estudos**, n. 25, p. 136-141, 1989.

SILVA, Alexandra Lima da. Narrativas de vida de ex-escravos como fonte/objeto para a história da educação. In: VASCONCELOS, Maria Celi; CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). **(Auto)biografia, literatura e história**. Curitiba: CRV, 2014. v. 1. p. 129-145.

SOUZA, Elizeu C. de.; MIGNOT, Ana C. V. (Orgs.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet; FAPERJ, 2008.

SOUZA, Elizeu C. de. **O Conhecimento de si**: estágio e narrativa de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006. v. 1.

SOUZA, Elizeu C. de.; DEMARTINI, Z. B. F.; GONÇALVES, M. (Orgs.). **Gênero, diversidade e resistência**: escritas de si e experiências de empoderamento. Curitiba: CRV, 2016. v. 6.

SOUZA, Maria Cecília. Preto no branco: a trajetória de escritor de Luiz Gama. In: VIDAL, Diana & HILS-

DORF, Maria Lucia Spedo. **Brasil 500 Anos**. Tópicos em História da Educação. São Paulo: EdUSP, 2001. p. 97-115.

VENANCIO, Giselle. Em primeira pessoa. In: VENANCIO, G. M.; SECRETO, M. V.; RIBEIRO, G. S. **Cartografias da cidade (in)visível. Setores populares, cultura escrita, educação e leitura no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana; GOMES, Flávio. (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012.

XAVIER, Giovana. Entre personagens, tipologias e rótulos da 'diferença': a mulher escrava na ficção do Rio de Janeiro no século XIX. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana; GOMES, Flávio. (Orgs.). **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro, 2012. p. 67-83.

## Manuscritos

Arquivo Geral da Cidade. Carta de Maria Rosa, Maria Rosa, 1886, Arquivo Geral da Cidade.

Biblioteca Nacional, manuscritos. Carta da escrava Paula da Cunha Conceição ao Imperador, fevereiro de 1825.

Biblioteca Nacional, manuscritos. Requerimento de Mathilde Lauriana 1821.

Biblioteca Nacional, manuscritos. Requerimento da escrava Ludovina, 1841.

Biblioteca Nacional, manuscritos. Requerimento da escrava Benedita, 1858.

Biblioteca Nacional, manuscritos. Requerimento da escrava Madalena, 1821.

Biblioteca Nacional, manuscritos. Carta da escrava Vitória Maria ao Imperador, 1851.

## Filmes

Xica da Silva. Direção: Cacá Diegues, 1976.

Quanto vale ou é por quilo? Direção: Sergio Bianchi, 2005.

Recebido em: 14.06.2018  
Aprovado em: 30.08.2018

**Alexandra Lima da Silva** é doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com período de bolsa sanduíche financiado pela CAPES na Universidad de Alcalá e bolsa doutorado nota 10 da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Atualmente é professora visitante na University of Illinois, com bolsa CAPES. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do ProPed/UERJ da UERJ, Campus Maracanã. Pesquisadora da FAPERJ no programa Jovem Cientista do Nosso Estado desde 2015 e bolsista de produtividade UERJ/FAPERJ (Prociência 2017). e-mail: [alexandralima1075@gmail.com](mailto:alexandralima1075@gmail.com)

R. São Francisco Xavier, 524 – Sala 1006 A – Maracanã, Rio de Janeiro – RJ. CEP: 20550-900.

# JOVEM, VELHA JOVITA: UMA HISTÓRIA DE VIDA, UMA BIOGRAFIA

■ MARIA ELIZETE GUIMARÃES CARVALHO

Universidade Federal da Paraíba

■ BRUNA KATHERINE GUIMARÃES CARVALHO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

■ GRINAURA MEDEIROS DE MORAIS

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

## RESUMO

Compreender o percurso de uma vida, contribuindo com estudos biográficos, é o objetivo do presente artigo. Resultado de uma pesquisa sobre memória feminina, a investigação apresenta problematizações que orientam para vários recomeços. A princípio, abordou histórias de vida de professoras primárias, no decurso do século XX, e, em um momento posterior, histórias de mulheres especiais, que, em suas particularidades, compuseram/compõem o cenário de uma época, a atualidade. Nesse caso em particular, trata-se da história/biografia de uma prostituta que compôs a moldura de um tempo histórico, de forma singular. Para realizá-la, recorreremos a um arcabouço teórico sustentado nas discussões sobre memória, gênero e cultura local. Pesquisamos sobre a vida da personagem até onde as fontes foram confiáveis. Fizemos uma leitura microscópica do seu tempo, do espaço que a abrigava, dos costumes da cidade, dos sujeitos históricos que teciam as redes das tramas cotidianas, de trabalho e diversão, do local. Reconstituímos histórias que estavam soterradas no subsolo do imaginário social. Nesse sentido, compreendemos que histórias de vida como a de Jovita são recriadas constantemente e contribuem para a reescrita da história de um lugar e a moldura de uma época.

**Palavras-chave:** História de vida. Biografia. Reescrita da história. Memória.

## ABSTRACT

### YOUNG AND OLD JOVITA: A LIFE HISTORY, A BIOGRAPHY

Comprehending a life way, contributing with biographical resources is the objective of the present article. Result of a research about

feminine memory, the investigation presents problems that direct on many recommences. At the start, it approached life histories of primary teachers, during the XX century, and at a posterior moment, histories about special women, that, at their particularities, compounded/compound the setting of a season, the actuality. This case, particularly, discusses about the history/biography of a prostitute that has compounded the frame of a historical time in a singular way. To perform it, we applied for a theorist source, based on the discussions about memory, gender and local culture. We researched about the character life until the sources were reliable. We made a microscopic read of her time, the space that accommodates her, the city customs, the historical subjects that weaved the nets of the routine job and fun plot of the local. We reconstituted interred histories in the basement of the social mind. In this way, we comprehended that life histories like Jovita's are recreated every time and contributes to the rewritten of a place history and the frame of a season.

**Keywords:** Life history. Biography. History rewritten. Memory.

## RESUMEN

### JOVEN Y MAYOR JOVITA: UNA HISTORIA DE VIDA, UNA BIOGRAFÍA

Comprender el trayecto de una vida, contribuyendo con estudios biográficos es el objeto del presente artículo. Resultando de una pesquisa sobre memoria femenina, la investigación presenta problematizaciones que orientan para varios comienzos. En el principio, abordó historias de vidas de maestros primarios en el decurso del siglo XX, y, en un momento posterior, historias de mujeres especiales, que en sus particularidades compusieron/componen el senario de una época, la actualidad. En ese caso in particular, se trata de la historia/biografía de una prostituta que compusiera la moldura de un tiempo histórico de forma singular. Para realizarla recorreremos a una fuente teórica sustentada en las discusiones sobre memoria, género y cultura local. Pesquisamos sobre la vida de la personaje hasta las fuentes fueron confiables. Hicimos una lectura microscópica de su tiempo, del espacio que la abrigaba, de las costumbres de la ciudad, de los sujetos históricos que tejían las redes de las tramas cotidianas de trabajo y diversión del local. Reconstituimos historias que estaban aterradas en el subsuelo del imaginario social. En ese sentido, comprendemos que historias de vida como la de Jovita son recriadas constantemente y contribuyen para la reescrita da historia de un lugar y la moldura de una época.

**Palabras clave:** Historia de vida; Biografía. Reescrita da historia. Memoria.

## Introdução

Há pelo menos 40 anos, uma pequena cidade do interior vivenciou dentre suas tantas histórias, uma delas, que está guardada nos recônditos da memória até os dias atuais, através da sucessão das gerações. Trata-se dessas memórias vividas e que, com o passar dos anos, se tornam acontecimentos remotos que, de forma indelével, nos acompanham pela vida afora, e se “colam” ao nosso imaginário. São fatos que não são jamais esquecidos, mesmo com a degeneração da memória biológica, que tende a se esmaecer com o passar dos anos, ou, mesmo, como aqueles fatos que não sofrem a ação seletiva da memória social ou entram em negociação para permanecerem vivos. Toda memória é, pois, seletiva. Como explica Pollak (1989, p. 1-2):

Em vários momentos, Maurice Halbwachs insinua não apenas a seletividade de toda memória, mas também um processo de ‘negociação’ para conciliar memória coletiva e memórias individuais: ‘Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum’.

Nessa perspectiva, trazemos a narrativa de alguns momentos da história de vida de uma senhora cuja identidade civil em notas cartoriais não podemos revelar, por questões éticas referentes à pesquisa, respeitando sua imagem e a de sua família, mas que, entretanto, a trataremos por Dona Jovita, uma prostituta no auge dos seus quarenta anos, não fosse a aparência de pessoa bem mais velha, a contar pela representação de uma senhora sofrida (porém alegre), de uma vida apregoada pelas dificuldades, marcada pela pobreza material, pela discriminação social e pelo preconceito. Estas contradições serão discutidas neste arti-

go como ponto chave para uma reflexão mais profunda. Como explicar os opostos de sofrimento e alegria, solicitude e rejeição, religiosidade e deboche, apresentados como comportamentos de uma pessoa?

Considerando a capacidade biográfica de revelar o outro, fazemos de Dona Jovita a “protagonista” de sua história de vida, apoiando-nos na abordagem biográfica proposta por Dosse (2009), em que os estudos biográficos permitem revelar o outro, mesmo que esse outro seja um sujeito comum ou anônimo. Nesse sentido, e como nos ensina Loriga (2011, p. 25) sobre a nova biografia, esta é revestida de “acentos anti-heroicos: não tomo nunca o partido dos pretensos heróis, mas vejo sempre o trágico no vencido. A biografia romanceada não afasta apenas os historiadores, mas também os romancistas”.

Assim, é a partir dessa perspectiva biográfica que desenhamos nosso encontro com a “protagonista”, recolhendo as memórias, os ecos e os sinais de sua trajetória de vida.

É como observa Febvre (apud LE GOFF, 2012, p. 514):

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos [...]. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo com palavras. Signos. Paisagens e telhas. [...].

Nesse sentido, na ausência desses documentos escritos, a história da personagem foi desenvolvida a partir de todos os sinais encontrados, ou seja, “[...] com palavras. Signos. Paisagens e telhas. [...]” (FEBVRE apud LE GOFF, 2012, p. 514).

Dona Jovita tinha altura mediana, pele branca, rígida, seca e enrugada, rosto arredondado, maçãs do rosto rosadas, a trans-

bordarem uma oleosidade quase repugnante. Na boca, um batom de um vermelho sangue a denunciar a sua existência. Olhar firme e persistente. Era vaidosa, usava um vestido reto do tipo “tubinho”, um pouco acima do joelho, os dedos ornados de muitos anéis, as pernas tortas a usarem calçados altos ou tênis.

Sua residência fixa era o cabaré,<sup>1</sup> um tipo de moradia das chamadas “raparigas” da época ou “baixo meretrício”,<sup>2</sup> palavra de herança francesa do nome do lugar que abrigava as “mulheres da vida”. Sabemos pouco sobre a sua genealogia, quiçá decidimos por não aprofundar a pesquisa sobre estes dados junto aos seus familiares, a fim de evitar transtornos, ao “remexermos” uma história que certamente causaria mal-estar e vergonha aos que rejeitavam sua conduta, compartilhando com a sociedade posturas de desprezo e de indiferença a esse ser humano. Com isso, a clandestinidade da memória perpetua-se, aguardando o momento de invadir o espaço público. Nas palavras de Pollak (1989, p. 7):

O problema que se coloca a longo prazo para as memórias clandestinas e inaudíveis é o de sua transmissão intacta até o dia em que elas possam aproveitar uma ocasião para invadir o espaço público e passar do ‘não-dito’ à contestação e à reivindicação; o problema de toda memória oficial é o de sua credibilidade, de sua aceitação e também de sua organização. Para que emergja nos discursos políticos um fundo comum de referências que possam constituir uma memória nacional, um intenso trabalho de organização é indispensável para superar a simples ‘montagem’ ideológica, por definição precária e frágil.

Desse modo, e considerando o inaudível na biografia de Dona Jovita, observemos aspectos

1 Neste contexto, era o lugar onde moravam as chamadas “mulheres da vida” ou “raparigas” do lugar ou as que vinham de outras paragens. Um espaço muito simples, condições precárias, cujo cenário remonta a um grande lajedo e casebres ao redor.

2 O mesmo significado de cabaré. No entanto, o termo é pouco usado pela comunidade em apreço.

de sua trajetória de vida, da infância vivida, do cotidiano em que nasceu e se criou. Se houve traumas de infância ou quaisquer outros transtornos psicológicos com a nossa personagem, estes foram levados consigo para o túmulo. Em seu tempo, tudo era absolutamente difícil, impeditivo de confissão. Psicólogos a esta época ainda se constituíam um sonho dos idealistas, principalmente em pequenas cidades interiores, embora o mundo já tivesse consagrado notoriedade, por exemplo, a Sigmund Freud e seus contemporâneos. Seus segredos de intimidade foram burilados no consciente e no inconsciente de suas paixões, escolhas e decisões. Grosso modo, o que se sabe é que Jovita transgrediu as normas e condutas do seu tempo,<sup>3</sup> gerou conflitos de família, afrontou as “damas” da época e os homens de “moral” que a conheceram.

Um dia, estas “memórias subterrâneas” (POLLAK, 1992) seriam narradas e publicizadas. De uma forma ou de outra, elas estavam latentes, esperando uma oportunidade para exumarem-se do subsolo que as retinha. Oportunidade esta que nos possibilitou trazer a vida de Dona Jovita para o centro destas páginas, transformando-a em história para o tempo presente, especialmente para os apreciadores e estudiosos de gênero. Adicionemos a esse fato uma mera coincidência: o interesse das autoras por histórias de vida e a dedicação que decidiram aplicar-lhes. Halbwachs (2006, p. 80), nos faz refletir sobre o fato de que:

[...] quando a memória não tem mais por suporte um grupo, o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. Assim, a arte da escrita se apresenta como a possibilidade de garantia de continuidade, de salvação da oralidade.

3 Primeira e segunda metades do século XX, no cenário de uma pequena cidade do interior norte-rio-grandense.

A esse autor recorreremos como inspiração de fonte teórico-históricográfica; neste caso em particular, nos valem do fato de que a memória se transforma em história, precisamente, quando escrita. E não só por isso. Quando o grupo social ao qual pertence o sujeito está se desfazendo, não existe mais ou não se encontra disposto a narrar sobre os acontecimentos, entende-se que é hora de transformar esta memória em história narrada, escrita, a fim de que a mesma não se perca em algum lugar do tempo subjetivo da sociedade. As narrativas foram coletadas com fundamento na história oral, com entrevistas semiestruturadas de pessoas da comunidade, que participaram da pesquisa com suas memórias e histórias. Anteriormente, foram organizadas algumas questões, considerando alguns relatos sobre a vida de Dona Jovita, que circulam na comunidade.

A História oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do Século XX, após a invenção do gravador e da fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente. (ALBERTI, 2004, p. 155)

Halbwachs (2006) juntamente com Pollak (1992), para quem as memórias subterrâneas<sup>4</sup> são importantes, e Certeau (2002) foram os sustentáculos deste trabalho, escrito a seis mãos, que se encorajaram diante do desafio de relatar fatos que necessariamente precisavam ser contados com cautela, ética, moderação, tendo em vista a intenção de narrar/registrar/problematizar, sem contudo abrir feridas, quicá ainda não cicatrizadas, e tampouco macular a imagem da personagem. Argumentando sobre a importância das memórias subterrâneas,

4 As memórias subterrâneas são aquelas que se encontram no seio da família, que realizam um trabalho de subversão, no silêncio e de maneira imperceptível, aflorando em momentos de crise.

Pollak (1992) as entende como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, opondo-se à memória oficial, no caso, à memória nacional.

Na perspectiva de escrevermos essa história de vida, a pesquisa fundamentou-se nas contribuições da história cultural que propôs a ampliação do conceito de fonte, de sua utilização, assim como considerou novas perspectivas de problematização dos objetos de investigação. Com um outro olhar, essa nova abordagem abre inúmeras possibilidades de investigação para o historiador, como a escuta de um indivíduo, de um grupo ou de uma coletividade, contribuindo para a compreensão de uma época, de um lugar, de um indivíduo em particular, de uma sociedade. Em suas reinterpretações, encontra-se a noção de tempo histórico. É como explica Reis (2000, p. 32): “O presente liga-se ao passado e o passado ao presente de tal forma que o passado se torna presente e o presente imuniza-se contra a sua sorte que é se tornar passado”.

Em razão das circunstâncias explicitamente apresentadas e das reservas que sabemos envolver autoria e publicação, este artigo apresenta uma feição literária com o arrolamento de pseudônimos, adereços, evidências, criações, inspirações e conjecturas para formar o substrato e o invólucro de um fato real. Trata-se de um diálogo entre história,<sup>5</sup> memória<sup>6</sup> e

5 História – é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não é mais. Uma representação do passado. Na história, a operação intelectual é laicizante, implica em análise e discurso crítico. Tem vocação universal e prende-se às continuidades temporais, às evoluções e as relações entre as coisas. Classifica, recorta, seleciona, registra. Não pode ser reduzida a uma atividade literária de simples curiosidade, livre e aleatória. Tem como substrato a temporalidade. O passado é tornado exclusivamente racional, metamorfoseado em conhecimento.

6 Memória – faz história vivida, movida por inspiração, subjetividade, não apenas a racionalidade; é trazida pelos grupos vivos, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, é um fenômeno atual, afetiva, mágica, subjetiva, seletiva, sempre suspeita para a história. Está aprisionada à linguagem, à palavra. Firma-se em assegurar as permanências, as continuidades, a

literatura,<sup>7</sup> um arcabouço teórico recrutado em Jorge Luís Borges.<sup>8</sup>

O imaginário pertence ao campo da representação mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra. Para evocar uma catedral imaginária é preciso recorrer à literatura ou à arte: à Notredame de Paris de Victor Hugo, aos quarenta quadros da Cathédrale de Rouen de Claude Monet, à Cathédrale engloutie dos prelúdios de Claude Debussy. Mas o imaginário, embora ocupando apenas uma fração do território da representação, vai mais além dele. A fantasia – no sentido forte da palavra – arrasta o imaginário para lá da representação, que é apenas intelectual. (LE GOFF, 2012, p. 11-12)

Com vistas a oportunizar esse diálogo e compreendermos o imaginário e as representações de um período, ouvimos histórias e memórias de um tempo e lugar, em que estavam manifestas trajetórias de uma vida que todos desejavam esquecer, mas que, perceptivelmente, encontravam-se em transbordamento. Assim, compreender essa história de vida é o propósito desse artigo, percorridas as diversas versões colocadas em estudo.

---

capacidade de viver o hoje. O tempo costurado é mostrado uno, sem fissuras, sem obstáculos em sua trajetória. Encontra-se em suportes que não os textuais, está nas placas, nas festas populares, nos costumes, nos modos de falar, nos vários lugares de memória.

7 Literatura – alheia às circunstâncias históricas, prende-se ao universo imaginário, despreza a cronologia. Concepção romantizada de leitura prazerosa e sensível à poesia. Não é depositária da verdade porque estaria negando seu próprio estatuto. Firma-se no primado da estética. Comporta as chaves do passado, presente e futuro, num tempo compactuado, permitindo um tempo uno, imóvel. O tempo pode surgir numa referência familiar. No romance, o tempo não é de linearidade, mas de autonomia entre passado, presente e futuro. A prática literária é a representação do mundo real: trata-se do jogo aleatório que ficcional a realidade e a apresenta metamorfoseada, da vontade de raspar o limite do real – sem o atingir, de representá-lo, perturbá-lo, questioná-lo. Proximidade possível do real.

8 Do livro: *Uma memória do mundo: ficção, memória e história* em Jorge Luís Borges (PINTO, 1998). Borges foi um escritor argentino nascido no final do século XIX, destacando-se sua obra literária no decorrer do século XX.

## Jovem, velha Jovita: vivenciando o preconceito e a discriminação

Tudo aconteceu em uma pequena cidade do interior do Rio Grande do Norte, há aproximadamente 350 quilômetros da capital do Estado, cujo nome será omitido nestas páginas, para evitar elucidações comprometedoras.

A cidade, que na década de 1970 tinha por volta de 3000 habitantes, era pacata, de pouquíssima movimentação comercial e de uma economia baseada na agricultura, na criação de bovinos, suínos e caprinos, além da pesca. O açude que se lhe avizinha era o ancoradouro e o sustentáculo de vida da maioria da população, bem como o leito do rio que, ao longo de suas margens, garantia o sustento de muitas famílias. Havia também os caçadores, os marceneiros, os barbeiros e os trabalhadores das minas, que garimpavam sonhos de encontrar o minério *scheelita*. Trata-se do lugar em que o particular e o universal se encontram e onde os temas da identidade e da memória se cruzam. Tal é o local da pesquisa. Na compreensão de Certeau (2002, p. 66):

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção sócio-econômico, político e cultural. Implica um meio de elaboração que circunscrito por determinações próprias: como profissão liberal, um posto de observação ou de ensino, uma categoria de letrados, etc.

Nesse sentido, e a partir da articulação com seu espaço de produção, a pesquisa historiográfica discutida nesse trabalho traz as marcas desse espaço, compreendendo-se que a história tem como um de seus propósitos dialogar com a experiência do outro, com as muitas histórias produzidas, o que aponta para a necessidade de buscarmos as várias versões de um mesmo acontecimento, para que nada se perca ou seja esquecido pelas gerações. As narrativas sobre Dona Jovita já se transformaram em memória coletiva, em patrimônio cul-

tural daquela pequena cidade. Vejamos como Le Goff (2012, p. 541) compreende a evolução da memória coletiva:

A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado no banco de dados. Ele exige uma nova erudição que balbucia ainda e que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva.

E é ainda a memória coletiva que afirma a presença das diferenças sociais naquela comunidade, com um número de proprietários rurais e de pequenos comerciantes considerados os ricos da cidade e a quem se devotava respeito e obediência. Eram eles que detinham o poder sobre os mais pobres, cujas feiras eram feitas nas suas bodegas,<sup>9</sup> e as vendas afiançadas pela palavra, contas que eram anotadas em cadernetas e em muitos casos pagas no final do ano, com a apuração da venda do algodão. Os filhos de tais comerciantes destacavam-se dos outros jovens da cidade, por terem a oportunidade de estudo<sup>10</sup> mais ampliada e, pelo poder de aquisição de roupas e, especialmente, calçados. Os demais jovens constituíam a maioria, filhos de agricultores e professores públicos, como se costumava denominar os funcionários da rede pública de ensino.

Vivia-se em “convivência pacífica”, não obstante as diferenças, camufladas por desigualdades sociais nem sempre visíveis. Todos participavam da única praça, a única igreja católica apostólica romana, o mesmo clube, as mesmas festas, alimentados pelo sonho ingênuo de um país que marchava rumo ao progresso, pelo menos nos discursos ideologizantes da ditadura (1964-1985). As festas do padroeiro

9 Locais de venda de cereais e mantimentos, geralmente bem simples, onde se usava a balança e o peso, bem como embalagens de papel de embrulho.

10 As oportunidades de estudo para os filhos de tais comerciantes davam-se com a formação em cursos superiores, realizados nas universidades das capitais, principalmente os cursos de Medicina e de Direito.

eram compartilhadas pelo espírito animoso dos seus habitantes que, afortunados ou não, se desdobravam em serviços e vaidades mostrando o que de melhor podiam apresentar.

O calçamento das ruas e a energia elétrica foram serviços que somente vieram a se consolidar no final da década de 1960. Tudo girava em torno do mercado, da igreja, da praça e da prefeitura, espaços estes ladeados por duas ruas competitivas e adversárias, denominadas de rua do norte e rua do sul, separadas pela avenida principal, onde, de uma das suas pontas avistava-se o cabaré onde morava Dona Jovita e suas companheiras, um lugarejo com um amontoado de casas bem rudes, um grande lajedo, onde se viviam os grandes momentos, para muitos, festivos, e, para outros, pecaminosos, amaldiçoados e malditos. Assim como Dona Jovita, havia outras mulheres no cabaré, suas companheiras de vida e de histórias, e o lugar pleno de significados, produtor de sentidos, da constituição de memórias tramadas entre homens e mulheres. O lugar de implicações da sociedade.

A cidade também criava e mantinha seus “loucos” (homens e mulheres), que viviam à margem da sociedade, completamente mergulhados no mundo “anormal”. Citaremos alguns pseudônimos que também marcaram a vida da cidade, com suas especificidades idiossincráticas: Bambão, Inácio Malaquias, Manoel Feijão, Joaquim Doido, Cristiana Aleijada, a véia do sebo, a feiticeira Florinata, Balbina, Hélio e tantos outros, que, por suas diferenças pessoais, foram vítimas do modelo social que se tomava por correto, perfeito e normal, regulador da sociedade em foco. Pessoas que, no palco de suas existências, tiveram suas vidas atravessadas pelas vozes da rejeição. Todos trabalhadores e trabalhadoras anônimos, sujeitos da história do lugar, personagens indescritíveis em importância nas avenidas da memória da cidade.

A respeito dos sujeitos anônimos, Medeiros Filho (2010, p. 21-22) em seu livro *Cumpli-cidade* relata:

Junto aos já decantados heróis tradicionais, aqueles que, mesmo totalmente indispensáveis à história, nem sempre receberam as laureas do reconhecimento público. Da obscuridade e do esquecimento, surgem reluzindo nos afazeres cotidianos do trabalho, proporcionando cheiro, cor e sabor à intrincada dinâmica da sociedade. São estrelas recortadas do labor diário, das prementes lidas da sobrevivência. Enquanto se esforçam por viver, forçam a permanência do lugar. Emergem do limbo amnésico as lindíssimas figuras da vida sertaneja e despedem o véu de sombra que o tempo e o preconceito lhe reservavam. Esses anônimos, aparecendo às centenas, têm mãos e pés de texturas calosas, almas tão fortes quanto os mourões dos currais e vêm inscrever-se no rol da história, ladeados pelos nomes já consagrados pela tradição.

Isto mesmo! Difícil não dizer para as novas gerações da importância dessas pessoas no cenário histórico e na construção da cidade. Impossível não lhes reservar um lugar na história, independentemente das figuras tradicionais, colocando-as lado a lado na linha de tempo dos acontecimentos do lugar. O autor faz uma homenagem a vários personagens anônimos da história, dentre eles: ao tapuia, ao vaqueiro, ao agricultor, à dona de casa, ao pescador, à parteira, ao professor, ao artista, ao marceneiro, à prostituta. Para esta, dediquei o poema das páginas 92-93.

#### A PROSTITUTA

Penso em carregar teu algodão  
quero conduzir teu algo vão  
deixa eu transportar teu algo ou não  
deixas?

Amor comparado a algodão  
ouro branco exposto, algo à mão  
eve como pluma, algo tão caro

Sonho possuir teu algodão  
tento adquirir teu algo, em vão  
posso possuir teu algo ou não  
posso?

Vendes o teu corpo, algo cão  
para mastigares algum pão  
mas teu beijo, o amor, teu algo são  
negas

Quando eu conseguir teu algodão  
não serás daquelas que algo dão  
fácil. Guardarei teu algodão  
dócil. (MEDEIROS FILHO, 2010, p. 92-93)

A historiografia oficial não tinha lugar para estes ilustres anônimos. Suas histórias bem como a de Dona Jovita e de suas companheiras só nos são possíveis porque as pesquisas tomaram um outro rumo, direcionaram-se para as abordagens qualitativas, para escritos e testemunhos deixados por sujeitos antes impedidos de entrar na história. Por causa do alargamento das fontes,<sup>11</sup> das técnicas, da transformação e da ampliação do próprio conceito de história. Para Almeida (1998, p. 48):

Buscam recuperar uma história desenrolada no espaço doméstico, nas relações de poder no âmbito privado, na vida de significâncias cotidianas e, dessa forma, descortinar o sujeito histórico encoberto pelo passado. Essas investigações possibilitaram entrever a emergência de novos paradigmas de análise e as escolhas profissionais e pessoais das mulheres deixaram de ser enfocadas apenas como decorrentes da situação concreta das esferas produtivas e passaram a ser vistas também como opções determinadas pela vida em si, pelos sentimentos que ela libera e pelas relações subjetivas que, além das objetivas, perpassam o cotidiano dos seres humanos e nele imprimem sua marca.

Nesse mesmo sentido, Cadiou et al (2007, p. 204), ao referirem-se ao projeto biográfico,

11 Esta possibilidade dá-se a partir do movimento de renovação da historiografia, iniciado em 1929, na França, com a Nova História, e tendo alcançado os dias atuais, como um movimento crescente e promissor de uma história transformada em suas concepções.

explicam que tal projeto se utiliza de fontes diversificadas: “patrimônio público (relatórios policiais), novas fontes escritas (atos notariais, crônicas judiciárias), materiais (arqueologia) e orais. As pesquisas são igualmente múltiplas: podemos inserir indivíduos “sem história” em seu meio”.

Surge então o interesse de escrever sobre Dona Jovita, uma personagem “sem história”, uma trajetória de vida “sem coerência”. Suas lutas diárias por alimentação, pela bebida alcoólica, pelo serviço prestado no recebimento aos clientes, sua forma de se manter viva no trabalho, na labuta pelas ruas da cidade. Dona Jovita saía de porta em porta, pedindo ajuda, às vezes encontrava galinhas mortas pelos “monturos”, apanhava-as e continuava em seu trabalho de pedinte. Tudo era aproveitado por ela, sem que lhe fosse arrancado o seu jeito de ser, de se vestir, de cantar, de murmurar uma música que, aos outros, poderia parecer um desabafo, especialmente por quem a desprezava e cujas estrofes ainda soam aos ouvidos de uma geração: “Para que tanto orgulho, se somos iguais, para que tanto orgulho, se somos iguais. Para que separação, se somos irmãs”.

Na rotina da vida e do trabalho, acostumara-se à bebida alcoólica; todos os dias, tomava as suas chamadas de cana,<sup>12</sup> antes de sair para pedir. Por vezes a víamos caída pela rua. Certa vez, o fato aconteceu na cozinha de uma casa a que ela teve acesso. Por várias vezes, foi presa pela polícia, por causa da bebida. Nos dias de feira, era comum vê-la embriagada no mercado público e, ao final da feira, ir para a delegacia. Que fazia Dona Jovita, diferentemente de outras pessoas, incorrendo no mesmo erro, no mesmo comportamento? Atentado ao pudor? Certamente que atitudes transgressoras deviam afrontar a sociedade, que, na contramão da história, também afrontava Dona Jovi-

12 Termo popular para uma dose de aguardente.

ta, quando guardava, na moral social, muitos casos de transgressão de homens e mulheres, que não eram revelados. Sociedade esta que também lhe faltava com o respeito, mesmo nas formas mais elementares de tratamento humano. Dizia-se que, na ausência de cama, dormia sobre um pneu de caminhão. Seriam os palavrões? Não se tem notícia de que os pronunciasse.

Por vezes, abordava as pessoas fazendo uma espécie de bênção, que se confundia com maledicência e santidade, cura e medo do satanás. Uma mistura de reza e de embriaguez parecia lhe dar o poder de fazer as pessoas acreditarem no que fazia. Dona Jovita sabia que o poder da mente podia lhe render algum respeito e, para isso, utilizava-se dos recursos de que dispunha: a mente embriagada e carregada de fagulhas de fé adquiridas em algum lugar das credices populares ou dos fragmentos religiosos oriundos da igreja católica, para onde ela nunca ia, talvez por saber do lugar que a sociedade lhe reservara. Uma prostituta na igreja era caso impeditivo no seu tempo. Desse modo, a personagem procurava resistir à situação de dominação cotidiana, utilizando-se de pequenas “manobras”, táticas de poder que confundiam a sociedade que a desprezava. Nas palavras de Certeau (2002, p. 104), a tática constitui-se de “gestos hábeis do fraco, na ordem estabelecida pelo forte, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos”. E Dona Jovita apropriava-se dessas táticas, para melhor viver ou subsistir naquela sociedade.

Estudos que abordam o temário feminino viriam adentrar as academias, em meados da década de 1970, na mesma década em que se desenrola a história da nossa personagem, estando tais temas explicitamente associados aos conceitos de raça e de classe social. Desta forma, foi introduzido o conceito de gênero

como categoria científica explicativa das relações sociais entre os sexos, embora este termo tenha permanecido por muito tempo como sendo atribuído às mulheres. Atualmente, é atribuído aos dois sexos e é entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Tomado e entendido como construção, tem-se uma mais profícua amplitude dos estudos, das interpretações que se fazem dos dados das pesquisas ao alargamento e visibilidade do olhar que se lança sobre o objeto.

O conceito de gênero não se restringe mais unicamente a um sexo, ampliou-se para as relações socialmente construídas entre eles. Relações estas que remetem às relações de poder e que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade. Almeida (1998, p. 40-41) adianta que:

[...] as configurações de poder entre os gêneros, da mesma forma que os significados, as normatizações valorativas, as práticas e os símbolos, variam de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as raças e os momentos históricos, formando redes de significações que se edificam e se relacionam integralmente e atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana.

Narrar sobre um personagem é falar do seu tempo. Quando escolhemos escrever uma história de vida, é da moldura do tempo que nos apropriamos, que tomamos para a investigação e para a análise da pesquisa. No caso da personagem em estudo e dos seus contemporâneos, foram sujeitos que viveram em um tempo profundamente marcado pelas desigualdades sociais, literalmente explícitas em todos os níveis; em uma sociedade controlada por um sistema político repressor, que viveu os piores anos da ditadura, em uma cidade de interior desprovida das condições de respeito à dignidade humana. Todos os sujeitos históricos, independentemente de ida-

de, sexo, religião, cor e classe social, tiveram suas vidas atravessadas por este momento de intensa pobreza material e intelectual, pelo cerceamento das ideias e ao exercício livre da cidadania.

Dona Jovita, neste contexto, estaria enquadrada nas categorias de mulher, pobre e prostituta. A inferioridade biológica e social da mulher, que ainda se fazia sentir na época, apoderara-se do pensamento vigente naquela pequena cidade interiorana. Porém, tal estatuto de fragilidade era contestado/negado pela personagem, que apresentava atitudes de coragem, de subversão, de transgressão da ordem, de superação dos insultos e das humilhações dos homens, dos deboches ouvidos nas ruas, das acusações e indiferenças das famílias, da frieza social à sua condição humana. Desse modo, Dona Jovita resistia a essa conclamada inferioridade biológica e social, reagindo em sua forma de ser e estar no mundo.

Contrariamente a esta “índole transgressora”, que incomodava a sociedade, narrava-se que Jovita tinha bons sentimentos, não se dava à violência, não fazia “arruaças” pelas ruas, não desrespeitava os outros. Teria depurado as humilhações sofridas em prol da purificação do espírito? Que forças subliminares a faziam ainda serena? Teria sido para ela a música de Chico Buarque de Holanda? Quantas Geni, quantas Jovitas, quantas pedras, caminhos esticados de uma jornada tão dura. Havia fugas para suportar a insuportável realidade? Que prazer existia em ser pedinte, insultada, espancada, ultrajada na essência do ser? As orgias ajudavam a suportar a realidade? Não seriam elas as causas de toda esta discriminação? O filósofo Edgar Morin (2001, p. 23) refere-se à suportável realidade, destacando a crueldade da realidade e da condição humana. Para ele:

a incerteza face ao destino e a inevitabilidade da morte fazem o sapiens demens criar estratégias

para suportar a crueldade da realidade. O sofrimento, a alegria, a tristeza, o prazer, a felicidade, a infelicidade etc., revelam a excitabilidade, a emotividade, a irritabilidade que o torna vulnerável a todos os golpes do destino e engendram a condição humana. O homem constrói formas de diálogos para suportar a realidade: o compromisso neurótico, a estética, a cooperação e o controle são espécies de tentativas para ordenar a realidade e confrontar a crueldade do mundo. É impossível escapar à dialógica sapiens/demens a partir da qual se tece a condição humana. Torna-se urgente assumir o jogo dialógico entre racionalidade e afetividade, prosa e poesia, enquanto nosso destino.

Cada um, a seu tempo, organiza as formas de escapar à dureza da vida. Em nosso caso, e considerando os equipamentos materiais e imateriais de que dispomos, somos levados a buscar algo que nos proporcione distração, o sair do lugar comum. Atualmente, mais do que nunca, somos vítimas de uma sociedade que tem pressa, que procura dar outro ritmo ao tempo, que apressa as águas do rio, na linguagem do poeta. Trata-se da síndrome do pensamento acelerado, tão propalado pelos profissionais da área humanística como o mal causador dos problemas que atacam a mente humana e que conduzem as pessoas a comportamentos sociais “indesejáveis”.

A época em que viveu Dona Jovita também apresenta seus grandes problemas. Para compreendê-los ou querermos sentir um tempo vivido pelos outros, teremos que abolir ou esquecer grande parte dos equipamentos e dos bens de que dispomos hoje, conseguidos, quicá, às custas das gerações aproximadamente avizinhas a nossa. Vivendo em uma sociedade com uma dinâmica de vida precária e modesta, carregando o fardo da discriminação e da intolerância, das censuras da tradição, este era o estilo de vida que a personagem escolheu para viver.

Observando a possibilidade de articulação entre a personagem e seu tempo, sua vida e

seu contexto, apresentamos interpretações sobre o fazer cotidiano de Dona Jovita, na batalha pela subsistência, não acalentando a ilusão de estarmos fazendo “falar a realidade”, mas deixando a “porta entreaberta para revisitações”. É como explica Dosse (2009 p. 410):

Em sua era hermenêutica o biógrafo já não tem a ilusão de fazer falar a realidade e de saturar com ela o sentido. Ele sabe que o enigma biográfico sobrevive à escrita biográfica. A porta permanece escancarada para sempre, oferecida a todos em revisitações sempre possíveis das efrações individuais e de seus traços no tempo.

Dona Jovita não envelheceu aos nossos olhos! Sua estrutura física definhou, seu corpo já não mais ganhava as distâncias que percorria ao longo das ruas, era o que se sabia nas notícias que se tinha através dos amigos e da família. Muitos jovens da geração de 1970 seguiram outros rumos, para além da cidade. Soube-se que ela foi resgatada por uma filha que morava ao longe. E lá se foi a nossa personagem que queria viver e amar, a dar ao mundo o testemunho da vida tal qual ela é, pelo menos da sua própria vida.

## Considerações Finais

Não é tarefa fácil compreender uma vida pelas histórias narradas, pelo testemunho de memórias voluntárias ou involuntárias, que muitas vezes se aproximam da ficção ou da mitologia, o que nos passa a impressão de que estamos no limiar entre história e literatura, já que uma imagem é criada, recriada, destruída, em suas permanências e rupturas. Tal condição não implica em desconfiança, mas em respeito pelas diversas versões e pela subjetividade dos depoentes, pois, se escutássemos narrativas de vida unívocas, caracterizadas pela “predestinação e coerência das personalidades” (CADIU et al, 2007, p. 205), estaríamos distanciadas do projeto biográfico atual e das demandas históricas do nosso tempo.

Nessa perspectiva, optamos pela escrita da história de vida de uma personagem “anônima”, “sem história”, mas que marcou o cenário de uma cidade, encontrando-se sua memória em transbordamento, embora voluntariamente a queiram jogar no espaço do esquecimento.

Assim, Dona Jovita resiste na memória da cidade, contribuindo para a moldura de um cenário e de um tempo. Sua resistência à vida está guardada tanto nas lembranças de gerações mais antigas, como nas lembranças dos mais jovens, que, “por tabela” (POLLAK, 1992), relembram histórias, recriam imagens e acontecimentos, enfim, reescrevem a história.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- CADIOU, François et al. **Como se faz a história**: historiografia, método e pesquisa. Tradução de Giselle Unti. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico**: escrever uma vida. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp, 2009.
- HALBWACHS, Maurice. **Memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.
- \_\_\_\_\_. **O imaginário medieval**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1994. (Coleção Nova História, 3).
- LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Tradução de Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- MEDEIROS FILHO, João Quintino de. **CUMPLI-CIDADE**: poemas para o meu lugar. Natal: Sebo Vermelho, 2010.
- MORIN, E. A suportável realidade. **CRONOS**, Natal, v. 2, p. 23-30, jul./dez. 2001.
- PINTO, Júlio Pimentel. **Uma memória do mundo**: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges. Prefácio de Maria Ângela Lígia Coelho Prado. São Paulo: Estação Liberdade; FAPESP, 1998.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- \_\_\_\_\_. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- REIS, José Carlos. Os Annales: a renovação teórico-metodológica e ‘utópica’ da história pela reconstrução do tempo histórico. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, HISTEDBR, 4., 1997, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 1997. p. 54-73.

Recebido em: 01.09.2018

Aprovado em: 22.01.2019

**Maria Elizete Guimarães Carvalho** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Pós-Doutora em Política Educativa pela Universidade do Minho/UMINHO/PT. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba/UFPB. Departamento de Fundamentação da Educação, Centro de Educação. Credenciada aos Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPB e em Direitos Humanos/PPGDH/UFPB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas História da Educação Brasileira, GT – PB. e-mail: mecarvalho23@yahoo.com.br

Rua Desembargador Aurélio Moreno de Albuquerque, 252, Res. Alabastro, Ap. 103. Bairro Cidade Universitária, João Pessoa, PB. CEP: 58. 052-160. Cel. (84)99984-3176

**Bruna Katherine Guimarães Carvalho** é Doutoranda em Ciências Odontológicas pelo Programa de Pós-Graduação em Odontologia – PPGCO, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Mestrado em Odontologia pelo Programa de Pós-Graduação em Odontologia – PPGO, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pós-graduação em Reabilitação Oral/COESP/João Pessoa/PB. Cirurgiã-dentista/UFRN. 2º TEN. ODT do Exército Brasileiro. 40º Batalhão de Infantaria – Crateús/CE. Voluntária do Projeto “Educação em Direitos Humanos: Construindo Sujeitos de Direito no Curso de Pedagogia/CE/UFPB”, PROLICEN/UFPB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Memória, História e Educação/UFPB. e-mail: [brunaguimaraess@icloud.com](mailto:brunaguimaraess@icloud.com)

Rua da Saudade, 1035, Lagoa Nova, Res. Palladine, Ap. 502, Bairro Lagoa Nova, Natal, RN. CEP: 59.056-125. Cel. (84) 98808-4727

**Grinaura Medeiros de Moraes** é Pós-Doutora em Educação em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas – PPGDH – da Universidade Federal da Paraíba. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES. Rua Manoel Lopes Filho, 138, Valfredo Galvão, Caicó, RN. CEP: 59.380-000. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Memória, História e Educação. e-mail: [grinauraufrn@yahoo.com.br](mailto:grinauraufrn@yahoo.com.br)

Rua Generina Vale, 1210, Centro, Caicó/RN. CEP: 59.300-000. Fone: (84) 99193-4049.

# A CONSTRUÇÃO DE SI E DO OUTRO NA AUTOBIOGRAFIA DE UMA PROFESSORA MISSIONÁRIA

■ LOYDE ANNE CARREIRO SILVA VERAS

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

■ EVELYN DE ALMEIDA ORLANDO

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

## RESUMO

Este artigo parte de uma análise do livro 8:28, a autobiografia de Eva Yarwood Mills, publicada em 1976, em Lancaster, Estados Unidos. Eva Mills veio da Inglaterra para o Brasil, como uma missionária protestante, no período de 1928 a 1959, vindo a aposentar-se nos Estados Unidos, onde e quando publica seu livro. A partir da materialidade do 8:28, procuramos identificar os sentidos acionados pela autora nas representações tanto de si, quanto do grupo religioso ao qual ela pertencia. Conjuntamente, exploramos os elementos do pacto-autobiográfico e discutimos as estratégias com que estes foram acionados, a partir da relação entre editor, autora-narradora-personagem e público leitor. Identificamos um livro rico em sentidos e caminhos de análise possíveis, capaz de suscitar questões relevantes como as estratégias usadas na representação de uma vida, os usos da autobiografia na construção identitária de um sujeito e do grupo ao qual ele pertence e os papéis que a educação assume na vida desta personagem, a partir de seu lugar de pertença. Apesar de Eva Mills ser uma professora e construir-se por meio da educação, é na relação com o grupo religioso da sua velhice, que ela se reelabora enquanto missionária e se legitima como educadora que esteve a serviço de uma missão protestante europeia-americana (auto)definida como civilizadora.

**Palavras-chave:** Educação. Autobiografia. Protestantismo.

## ABSTRACT

### THE CONSTRUCTION OF ONESELF AND OTHERS IN THE AUTOBIOGRAPHY OF A MISSIONARY TEACHER

This article is an analysis of the book 8:28, the autobiography of Eva Yarwood Mills published in 1976, in Lancaster, United States. Eva Mills

lived and worked in Brazil as a Protestant missionary from 1928 to 1959, working in the area of education in the states of Maranhão, Pará, Pernambuco and Ceará, and she retired to the United States, where and when she published her book. From the book's materiality, identifying the author's senses in the representations of both himself and the religious group to which he belongs. We explore the elements of the autobiographical pact and discuss the strategies with which they are triggered from the relationship between publisher, author-character and readership. We identified in this research a book rich in analyses paths, capable of raising important questions such as the strategies used in the representation of a life, the uses of autobiography in the identity construction of a subject and the group to which he belongs and the roles which education assumes in the life of this character from his place of belonging. Although Eva Mills is a teacher and building herself through education, it is in the relationship with the religious group of her old age that she reelaborates as a missionary and legitimizes herself as an educator who has been in the service of a mission European-American Protestant (self) defined as a civilizer.

**Keywords:** Education. Autobiography. Protestantism.

## RESUMEN

## LA CONSTRUCCIÓN DE SI Y DEL OTRO EN LA AUTOBIOGRAFÍA DE UNA PROFESORA MISIONERA

Este artículo es un análisis del libro 8:28, la autobiografía de Eva Yarwood Mills publicada en 1976, en Lancaster, Estados Unidos. Eva Mills vivió y trabajó en Brasil como misionera protestante desde 1928 hasta 1959, trabajando en el área de educación en los estados de Maranhão, Pará, Pernambuco y Ceará, y se retiró a los Estados Unidos, donde y cuando publicó su libro. De la materialidad del libro, identificar los sentidos del autor en las representaciones de él mismo y del grupo religioso al que pertenece. Exploramos los elementos del pacto autobiográfico y discutimos las estrategias con las cuales se desencadenan a partir de la relación entre editor, autor-personaje y lectores. Identificamos en esta investigación un libro rico en posibles direcciones y análisis, capaz de plantear preguntas importantes como las estrategias utilizadas en la representación de una vida, los usos de la autobiografía en la construcción de identidad de un sujeto y el grupo al que pertenece y los roles que la educación asume en la vida de este personaje desde su lugar de pertenencia. Aunque Eva Mills es maestra y se está forjando a través de la educación, es en la relación con el grupo religioso de su vejez que reelabora como

misionera y se legitima como educadora que ha estado al servicio de una misión protestante europeo-estadounidense (auto)definida como civilizadora.

**Palabras clave:** Educación. Autobiografía. Protestantismo.

## Introdução

Aos 25 anos de idade, no dia 27 de setembro de 1928, Eva Yarwood aportava em terras brasileiras. Viera sozinha de navio da Inglaterra para se encontrar com o noivo, David Mills, que a esperava no porto de São Luís. Este foi, também, o dia de seu casamento. O plano do casal era juntar-se a Perrin Smith, um missionário canadense que trabalhava no interior do Maranhão desde idos de 1905. Nem o missionário, nem o recém casal possuíam alguma agência ou instituição missionária por trás de tais empreendimentos e vieram dispostos a desbravar o “interior primitivo do Norte do Brasil”, pela causa missionária. (MILLS, 1976, Apresentação)

Esta é a narrativa encontrada na autobiografia de Eva Yarwood Mills (1903-1987), ou apenas Eva Mills, como nos remeteremos a ela, por ser o nome com que assinou por toda uma vida, desde aquele “27 de setembro”. Eva Mills assumiu a educação como seu campo privilegiado de atuação e, após trinta anos de estada neste país, há registros de iniciativas educacionais suas nos estados do Maranhão, Pará, Pernambuco e Ceará, especialmente com a abertura de escolas-internatos protestantes nesta região do país.

Eva Mills aposentou-se na década de 1970, recolhendo-se no *Calvary Fellowship Homes*, um lar para idosos nos Estados Unidos, não só por sua idade avançada, mas especialmente por sua saúde, acometida por uma leucemia aguda. Foi neste momento que ela veio a escrever e publicar três livros autobiográficos sobre seu tempo como uma professora missionária no interior do Brasil (MILLS, 1976; 1982[?]; 1985[?]).

Este artigo é uma parte da análise do primeiro livro publicado por Eva Mills, no ano de 1976, intitulado *8:28*. É uma “narrativa retrospectiva em prosa” em que a autora-narradora-personagem “faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual” (LEJEUNE, 2008, p. 16).<sup>1</sup> É neste livro onde Eva Mills propõe-se a narrar-se de forma veemente, escrevendo de si e construindo os sentidos de uma ação que justificou sua vida como uma professora missionária entre “nativos” brasileiros.<sup>2</sup>

Na historiografia da Educação no Brasil, pesquisas como as de Mignot (2002), Mignot e Cunha (2003), Souza e Passeggi (2011) e Silva (2014), entre outras, evidenciam um olhar mais atento às (auto)biografias como pistas importantes sobre os muitos caminhos da história da formação e da profissão docente que, apesar de terem suas particularidades próprias, estão intrinsecamente ligadas.

Faz parte desta análise a “compreensão dos sentidos”, engendrados e refratados por

1 Esta é uma autobiografia no sentido “clássico” do termo, conforme Philippe Lejeune (2008). Contudo, segundo o próprio autor, um conceito restritivo àquilo que pode entrar no rol autobiográfico, excluindo outras formas de autobiografias como diários, relatos orais, autorretratos etc. Nos demais livros de Eva Mills, o estilo de narrativa e a evidência de si se alteram, ganhando outras proposições.

2 Este artigo é um recorte de pesquisa de mestrado onde a autora procurou evidenciar a vida e as obras de Eva Yarwood Mills, buscando compreender, a partir da materialidade e das representações postuladas nestes livros, a personagem e o campo onde a autora e seus livros se inserem. Os primeiros caminhos percorridos nesta análise foram apresentados no III Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em agosto de 2017, em Curitiba, Paraná, sendo esta uma edição não só revista em suas fontes, quanto ampliada em suas perspectivas de análise.



number on the church roll. It is the declaration of Paul, the apostle of Jesus Christ, to the Romans, chapter 8 and verse 28, a declaration that has become more and more precious to me, because I have proved it to be true and absolutely guaranteed to all those who love the same Lord Jesus Christ and are walking with Him in day by day communion. He declares: 'For we know that all things work together for good to them that love God, to them who are the called according to His purpose'. (MILLS, 1976)<sup>5</sup>

A Bíblia é elemento fundante nesta escrita de si, selecionada a partir do grupo de pertencimento da autora. É por meio das lentes bíblicas, ou melhor, através das lentes do grupo protestante, que tudo parece ganhar cor. Eva Mills não está falando só, de si para si. Ela fala de um lugar, para outros e também de outros. Fez sentido para ela e para seu grupo pensar que “todas as coisas” – ou seja, tudo o que foi vivenciado por ela – foram capazes de trabalhar juntas e cooperar entre si para um determinado fim, como expresso em Romanos 8:28. Segundo esta perspectiva, nada estaria fora de eixo e as peças de sua vida se encaixariam como em um quebra-cabeça, coerente em suas unidades de encaixe, capazes de formar um todo com sentido: “*Brazil was to be the country of my joys and sorrows, where I would prove, over and over again through the years, the grand overwhelming truth of Romans, chapter eight, and verse twenty-eight*” (MILLS, 1976).<sup>6</sup>

5 [Não, esta não é uma resolução do Senado, n. 828, nem o início do meu número de segurança social. Não é o meu código de área de telefone, nem mesmo meu número no rol da igreja. É a declaração de Paulo, o apóstolo de Jesus Cristo, aos Romanos, capítulo 8 e verso 28, uma declaração que se tornou cada vez mais preciosa para mim, porque eu tenho provado também ser verdadeira e absolutamente garantida também a todos os que amam o mesmo Senhor Jesus Cristo e estão caminhando em comunhão com Ele no dia a dia. Ele diz: “Porque sabemos que todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus, para aqueles que são chamados de acordo com o Seu propósito. Tradução nossa.]

6 [O Brasil passaria a ser o país de minhas alegrias e tristezas, onde eu iria provar, por inúmeras vezes através dos anos, a grande e esmagadora verdade de Romanos, capítulo oito, verso vinte e oito. Tradução nossa.]

Eva Mills constrói-se como parte de seu contexto, onde alegrias e tristezas advêm como expressões da “Providência divina”, ao que ela recorre para colar os pedaços de uma vida vivida em partes, pelo menos se depender dos acionamentos da memória, que são fragmentados e desconexos, e traçar uma trajetória de vida com sentido, capaz de ser materializada em um livro. O texto bíblico foi capaz de lhe trazer uma *razão de ser*, um sentido de vida – o fim destas coisas que cooperam entre si é “o bem dos que amam a Deus”, daqueles que são chamados segundo o “Seu propósito”. Eva Mills não é apresentada como mais uma na multidão, ela se representa e é representada para e pelo grupo como um modelo a ser seguido, “chamada por Deus” para uma missão, “vocacionada” segundo o plano divino.

Esta ideia de Providência divina postulada por Eva Mills, a partir do texto de Romanos 8:28, assemelha-se à identificada por Max Weber, entre os calvinistas puritanos do século XVII, como uma missão para todos e, mais que um destino sobre o qual o indivíduo deva se resignar, um chamado à ação e ao trabalho: “A todos, sem distinção, a Providência divina pôs à disposição uma vocação (*calling*) que cada qual deverá reconhecer e na qual deverá trabalhar, e essa vocação [é] [...] uma ordem dada por Deus ao indivíduo a fim de que seja operante por sua glória” (WEBER, 2004, p. 145).

A presença de um texto da Bíblia na capa do livro também se constitui um indício da definição ou priorização de um público leitor específico. A Bíblia é fundamento importante no campo religioso protestante e sua utilização na capa, ou mesmo na justificação de uma escrita autobiográfica, diz sobre uma mulher que se pretende parte deste grupo e é legitimada por ele.

Para Roger Chartier, as representações do mundo social “são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para

cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza” (1990, p. 17). Desta forma, faz-se necessário pensar na publicação do 8:28 como parte dos interesses de um grupo e não somente a partir do empreendimento individual de um sujeito. Um livro é escrito, pensado e publicado, para atender a objetivos tanto subjetivos quanto coletivos, porquanto é necessário que haja um público leitor interessado ou pretendido para aquela obra.

Na contracapa, há uma preocupação evidente com a definição dos propósitos deste livro e com qual grupo religioso em especial se pretende dialogar, pondo no mesmo círculo a autora, o leitor e o editor:

This world is sick: insecurity prevails, people deceive, drugs and lust allure and captivate, marriages collapse, fear and frightening experiences threaten to overwhelm, and despondency leads to despair. The purpose of this book is to encourage fellow believers-traveling along life's jungle trail-by a testimony of personal experience. God, who calls His children to give out His amazing message to this sick world, is utterly faithful: He will do as He has said. 'To those who love God, who are called according to His plan, everything that happens fits into a pattern for good' is J. B. Phillips translation of Romans 8:28. He is able to keep His children from falling and to present them without fault before the presence of His glory with exceeding joy (see Jude 24). I am happy to recommend this account of God's faithfulness to one of his missionary servants. It makes inspiring challenging to God's children everywhere. – James W. Reapsome, Editor, *Evangelical Missions Quarterly*. (MILLS, 1976, contracapa)<sup>7</sup>

7 [Este mundo está doente: a insegurança prevalece, pessoas enganam, drogas e luxúria fascinam e cativam, casamentos desmoronam, medos e experiências assustadoras ameaçam dominar e o desânimo leva ao desespero. O propósito deste livro é encorajar os crentes companheiros de viagem ao longo da trilha da selva da vida, através de um testemunho de experiência pessoal. Deus, que chama Seus filhos para levarem Sua maravilhosa mensagem a este mundo doente, é completamente fiel: Ele irá fazer como disse. “Para aqueles que amam a Deus, que são chamados de acordo com

O texto inicia falando de um mundo doente, das mazelas que se contrapõem à moral cristã: insegurança da vida, drogas, luxúria, pessoas que enganam, casamentos que desmoronam..., para então trazer o contraponto do livro que se pretende em um caminho oposto: encorajar “crentes companheiros”, “filhos de Deus”, a seguir pela “trilha da selva da vida” por um mundo melhor. A tônica do texto é quase uma conclamação, a novos missionários, a seguirem o modelo ideal da autora-personagem, sendo chancelado pelo editor do livro – que faz ele mesmo a honra de referendar o livro, e não por acaso. James W. Reapsome, o editor, é um nome de referência no campo em questão e não sem propósito ele ainda assina seu lugar de pertença institucional à *Evangelical Missions Quarterly* (EMQ).

A EMQ é uma revista missiológica publicada por *Billy Graham Center*, no *Wheaton College*, e se pretende academicamente voltada para professores e alunos universitários, com ênfase em missões evangélicas mundiais, ao mesmo tempo que visa atender ao público de missionários em campo nos diversos continentes, apresentando-se como o primeiro periódico para a comunidade missionária norte-americana. James Reapsome assina a edição destas revistas, que são trimestrais, desde o primeiro número, em 1964, até o ano de 1997, sendo não só editor, quanto autor de muitos artigos e livros, demonstrando ser alguém de relevância no cenário missiológico protestante norte-americano deste período.<sup>8</sup>

Seu plano, tudo o que acontece se encaixa dentro de um padrão para o bem”, como diz a tradução de J. B. Phillips de Romanos 8:28. Ele é capaz de guardar Seus filhos da queda e apresentá-los sem culpa na presença de Sua glória com demasiada alegria (ver Judas 24). Eu me alegro em recomendar este relato da fidelidade de Deus para com uma de suas servas missionárias. Isto traz desafios inspiradores para todos os filhos de Deus. – James W. Reapsome, Editor, *Evangelical Missions Quarterly*. Tradução nossa.]

8 Conforme os sites das instituições – *Evangelical Missions Quarterly*. Disponível em: <<https://www.emqonline.com/about-us/mission>>. Acesso em: 19 ago.

Reapsome apresenta a autora-personagem como uma heroína, um testemunho de experiência pessoal: Eva Mills é um padrão a ser seguido no meio protestante. Neste sentido, compreendemos a identidade da biografada sendo construída de forma intimamente ligada à recepção do livro, àquilo que se quer despertar no leitor, ao mesmo tempo que relacionada à proposição identitária de um campo específico, quando a apresenta como padrão para este grupo. Em um de seus livros, Reapsome descreveu seu encontro com Eva Mills em um lar para idosos, o mesmo onde vivia sua mãe:

The first time I met her I recognized pure gold [...]. Regardless of her incurable illness, her eyes sparkled and her smile charmed me. I could not say No when she asked me to edit her book, which told the story of her life in Brazil. She called it '8:28. (REAPSOME, 2013, p. 58)<sup>9</sup>

Pensando a partir de Certeau (2011) na construção memorialística de um santo, encontramos a representação de uma mulher que passou pelo seu processo de martírio: Eva Mills “trilhou a selva da vida” (nas palavras de Reapsome, na contracapa), durante “trinta anos de missão” (na capa); e não foi em qualquer lugar, mas no “interior primitivo do Brasil” (também na capa do livro). Mais adiante, na dedicatória do livro, a autora traz novamente a expressão “na trilha da selva da vida”, como um caminho percorrido por ela. São referências ao suplício, às dificuldades enfrentadas entre os “silvícolas”, retomadas e reforçadas de diferentes formas no corpo do texto. Nesta mesma dedicatória, há uma referência à “Ter-

2016; e – *Wheaton College*. Disponível em: <<http://www.wheaton.edu/BGCE/Evangelism-Resources/EMQ>>. Acesso em: 19 ago. 2016; bem como o vídeo comemorativo dos 50 anos de publicação da revista. Disponível em: <<https://vimeo.com/105870673>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

9 [A primeira vez que eu a encontrei reconheci ouro puro [...]. Independentemente da sua doença incurável, seus olhos brilhantes e seu sorriso me encantaram. Eu não pude dizer não quando ela me pediu para editar seu livro, que contava a história de sua vida no Brasil. Ela o chamou de '8:28'.]

ra de Beulá”;<sup>10</sup> uma alusão ao céu agora ansiado por ela – “onde mansões estão preparadas para mim” – em contraste às selvas por onde ela passou.

Elementos da autobiografia de Eva Mills podem ser relacionados à estrutura do “discurso hagiográfico”, percebida por Certeau (2011): a vida de martírio na idade adulta; a evocação de sua infância, articuladora de uma “vocação/eleição” desde os primórdios; o relato dramático entre os tempos solitários de crise e centramento, e as “virtudes” de ordem pública.

A combinação dos atos, dos lugares e dos temas indica uma estrutura própria que se refere não essencialmente ‘àquilo que se passou’, como faz a história, mas ‘àquilo que é exemplar’. As *res gestae* não constituem senão um léxico. Cada vida de santo deve ser antes considerada como um sistema que organiza uma *manifestação* graças à combinação topológica de ‘virtudes’ e de ‘milagres’. (CERTEAU, 2011, p. 290, grifos do autor)

Estas virtudes identificadoras de um *modus* protestante não dizem respeito necessariamente aos milagres, normalmente requeridos ou tolerados nas hagiografias – definidas como “um gênero literário que [...] privilegia os atores do sagrado (os santos) e visa à edificação (uma ‘exemplaridade’)” (CERTEAU, 2011, p. 289). No caso da autobiografia de Eva Mills, referem-se às ações benevolentes e educacionais que carregam consigo os ideais deste grupo religioso específico, fazendo de sua publicação um livro de edificação dos fiéis, tal qual uma hagiografia. As virtudes de um sujeito só são realmente virtudes se existir um *para quem* estas virtudes façam sentido. As virtudes de Eva Mills são expressões das virtudes re-

10 Do livro “*O peregrino*”, de John Bunyan, publicado na Inglaterra em 1678. A autora compara o *Calvary Fellowship Homes*, asilo onde está no momento da escrita dos livros, com a Terra de Beulá, “onde crentes idosos de vários caminhos da vida vêm para se aposentar e descansar por um tempo, esperando o chamado do Rei da Cidade Celestial”. (MILLS, 1976, p. 131, em tradução livre)

queridas pelo grupo religioso do qual ela fez parte e não por acaso Eva Mills tenha sido tomada por exemplo.

Dois anos antes da publicação do 8:28, em julho de 1974, foi realizado o I Congresso Internacional sobre Evangelização Mundial, em Lausanne, Suíça. Este foi organizado pelo batista norte-americano Billy Graham, que se apresentava como uma liderança evangélica capaz de atrair o apoio e a anuência de diversos ramos do protestantismo, de diversas partes do mundo. Com o documento gerado ao fim deste evento, com o objetivo de apresentar os distintivos teológicos para a Igreja em termos de evangelização mundial,<sup>11</sup> o Pacto de Lausanne pretendia lançar novas luzes sobre o tema da evangelização mundial e as prioridades missiológicas da igreja protestante sobre o mundo. As perspectivas missiológicas convergiam para os pobres e para o Terceiro Mundo, substanciando uma teologia voltada para as práticas sociais, em especial por meio da educação e de assistências sociais, enquanto estratégia de transformação social.

Dentre os quinze artigos elencados no Pacto de Lausanne, destacamos o intitulado “Educação e Liderança”, que diz:

Confessamos que às vezes temos nos empenhado em conseguir o crescimento numérico da igreja em detrimento do espiritual, divorciando a evangelização da edificação dos crentes. Também reconhecemos que algumas de nossas missões têm sido muito remissas em treinar e incentivar líderes nacionais a assumirem suas justas responsabilidades. Contudo, apoiamos integralmente os princípios que regem a formação de uma igreja de fato nacional, e ardentemente desejamos que toda a igreja tenha líderes nacionais que manifestem um estilo cristão de liderança não em termos de domínio, mas de serviço. Reconhecemos que há uma grande necessidade de desenvolver a educação teoló-

gica, especialmente para líderes eclesiásticos. Em toda nação e em toda cultura deve haver um eficiente programa de treinamento para pastores e leigos em doutrina, em discipulado, em evangelização, em edificação e em serviço. Este treinamento não deve depender de uma metodologia estereotipada, mas deve se desenvolver a partir de iniciativas locais criativas, de acordo com os padrões bíblicos. (THE LAUSANNE COVENANT, 1974)<sup>12</sup>

Este trecho do Pacto é significativo para a compreensão do que possa representar a publicação da autobiografia de Eva Mills dentro desse contexto. Havia um interesse em mudança no cenário protestante e as palavras “confessamos” e “reconhecemos” denotam o caminho que não queria mais ser trilhado, como o divórcio entre evangelização e edificação dos crentes e a não preparação de “líderes nacionais a assumirem suas justas responsabilidades”, enquanto críticas a um modelo colonialista de fazer missões, no sentido tanto de propagar um modelo civilizacional, quanto de tornar os nativos dependentes em sua forma e recursos. Conceitos como “implantação” de igrejas ou mesmo da religião são questionados, inclusive no aspecto educacional, como estratégias de um modelo imperialista que visava “implantar” os modelos civilizacionais enquanto práticas voltadas para as elites de uma nação.

Contudo, as palavras de apoio que vêm em sequência apontam para aquilo que se busca agregar como identidade para as missões protestantes, ressignificando o lugar da educação enquanto prática missionária na sociedade, devendo esta ser investida prioritariamente nas “iniciativas locais” e no preparo teológico de uma liderança local – “desejamos que toda a igreja tenha líderes nacionais que manifestem um estilo cristão de liderança não

11 O evento não absorveu caráter denominacional, havendo um interesse aglutinador e ecumênico por parte dos envolvidos. (TENNET, 2014)

12 Disponível em: <<https://www.lausanne.org/content/covenant/lausanne-covenant#cov>>. Acesso em: 5 abr. 2017.

em termos de domínio, mas de serviço” (THE LAUSANNE COVENANT, 1974). Importante destacar que, no Brasil, desde o início do século, já havia um movimento de nacionalização das igrejas que se fundaram a partir de investimentos denominacionais norte-americanos, como a igreja Presbiteriana em 1903, a igreja Batista em 1907 e a igreja Metodista em 1930 (REILY, 1984).

A memória de Eva Mills e sua vida no “Nordeste primitivo do Brasil”, como professora, está associada às representações de uma educação protestante preocupada com mudanças sociais, com a educação dos pobres e com interesse na preparação de uma liderança efetivamente nativa, instruída teologicamente para a “formação de uma igreja de fato nacional”, a partir do contexto de uma região desprovida de recursos na América Latina.

Seguindo Denys Cuche, ao analisar a obra *Cultura Primitiva*, de Edward Burnett Tylor, o pensamento sobre a diferença cultural articulou-se inicialmente na oposição primitivo *versus* civilizado:

a cultura dos povos primitivos contemporâneos representava globalmente a cultura original da humanidade: ele era uma sobrevivência das primeiras fases da evolução cultural, fases pelas quais a cultura dos povos civilizados teria passado necessariamente. (CUCHE, 2002, p. 37-38)

Assim, o interesse na publicação desta autobiografia, a princípio na figura do editor Reapsome, não é fruto só dos olhos brilhantes de Eva Mills, em amizade com sua mãe, com quem compartilhava a vida no lar de idosos, mas a vida ali construída dava sentido a uma identidade de grupo, com forte apelo às práticas missionárias no Terceiro Mundo, entre povos menos favorecidos e “atrasados”.

Contudo, pontuamos que as autobiografias de Eva Mills não tenham sido necessariamente escritas ou construídas deliberadamente

tomando por base toda essa conjuntura socio-histórica, que envolvia tanto o meio protestante quanto sua relação com outros campos – grupos religiosos ou políticos.<sup>13</sup> Pelo contrário, suas narrativas expõem tensões epistemológicas, revelando permanências e rupturas de um sujeito que vive e escreve a partir de um espaço entre culturas, expondo incoerências e “testemunhos involuntários” (BLOCH, 2001) entre o que a autora quer, polidamente, dizer, e aquilo que representa um olhar imperialista sobre a experiência entre os brasileiros, ao mesmo tempo que negociando com representações construídas para o seu público leitor. Enquanto Eva Mills apregoa valores como respeito e valorização do outro, por exemplo, autodescrevendo-se “tola” diante de “gigantes da floresta”, também salienta uma descrição que evidencia os traços exóticos de um povo que vive em condições primitivas e selvagens, diferentes das suas.

Para além do texto bíblico anunciado, outro elemento é apresentado como justificativa para a escolha do título:

Primarily, the title was suggested by the date: 8/28/1928. It was on August 28, 1928 that I set sail from Liverpool, England, for North Brazil, in obedience to my heavenly Father’s guidance. Brazil was to be the country of my joys and sorrows, where I would prove, over and over again through the years, the grand overwhelming truth of Romans, chapter eight, and verse twenty-eight. Brazil was where I learned to put in practice the lessons I had been taught in earlier years, the country to which my heavenly Father guided my steps and prepared me to go, trusting Him alone, by the fulfillment of rich promises from His Word, which liveth and

<sup>13</sup> O “movimento Lausanne” não foi uma ação isolada do meio protestante, mas ocorre em um contexto de diálogo com a Igreja Católica, a partir do Concílio do Vaticano II, e, no contexto mais amplo, no interior das tensões políticas da Guerra Fria e do surgimento de governos ditatoriais no sul global. Na América Latina, em resposta à Teologia da Libertação, da Igreja Católica, as ideias de Lausanne ganham corpo na Teologia da Missão Integral.

abideth for ever. It was on August 28, 1928 that I said 'Goodbye' to loved ones for Christ's sake. (MILLS, 1976, apresentação)<sup>14</sup>

Os seus 8:28's dizem, também, de uma data – o dia em que a autora começou a atravessar as águas do oceano da vida e, literalmente, da Inglaterra para o Brasil: “Foi em 28 de agosto de 1928 que eu disse ‘adeus’ a entes queridos pela causa de Cristo”. Dois elementos, a data e o verso bíblico, conjugaram-se na construção identitária da autora. 8:28 é a representação de Eva Mills. O livro é autobiográfico, diz sobre ela, fazendo referência tanto ao marco espaço-temporal de qual vida ela procurou dar destaque – sua vida no Brasil – quanto àquilo que ela usa para dar sentido e construir sua trajetória de vida, a providência divina – “pois todas as coisas cooperam para o bem daqueles que amam a Deus”.

Na capa do livro, em destaque está: “Eva Y. Mills recounts the 8:28's of her thirty years's mission in Brazil's primitive interior”.<sup>15</sup> O vocábulo em inglês *recount* seria literalmente: recontar, narrar ou relatar de novo, trazer de novo à história. Atrai a atenção o prefixo “re”, que traz a conotação da repetição de algo que já aconteceu outras vezes, do novamente. Eva Mills está trazendo mais uma vez à memória aquilo que já foi vivido muitas outras vezes, não só no tempo da realidade dos acontecimentos, dos fatos propriamente ditos, mas

14 [Primeiramente, o título foi sugerido pela data: 28/08/1928. Foi em 28 de agosto de 1928 que eu parti de Liverpool, Inglaterra, para o Norte do Brasil, em obediência à orientação do meu Pai celestial. O Brasil seria o país de minhas alegrias e tristezas, onde eu iria provar, por inúmeras vezes através dos anos, a esmagadora verdade de Romanos, capítulo oito, versículo vinte e oito. Foi no Brasil que eu completei na prática a lição que eu havia aprendido anos anteriores, o país para o qual meu Pai celestial guiou meus caminhos e me preparou para seguir, confiando somente nele, pelo cumprimento das ricas promessas de Sua Palavra, que vive e permanece para sempre. Foi em 28 de agosto de 1928 que eu disse “adeus” a entes queridos pela causa de Cristo. Tradução nossa.]

15 [Eva Y. Mills relembra os 8:28's de seus 30 anos de missão no interior primitivo do Brasil. Tradução nossa.]

também nos tempos em que ela se narrou em cartas, em outros textos ou através da oralidade, em período anterior à publicação dos livros.<sup>16</sup>

## A veracidade dos fatos

No decorrer do “8:28”, é possível identificar uma preocupação em apresentar datas, a instituição à qual autora e o editor são afiliados, o lugar onde Eva Mills morava, a igreja em que trabalhou, muitas referências que trazem à tona o que Lejeune (2008) denominou de “pacto de referência”. Para Lejeune, o “pacto de referência” é um elemento do “pacto autobiográfico”, onde o autor, que é também narrador e personagem, compromete-se a dizer a sua verdade ao leitor, sobre sua própria vida, e o leitor, supostamente, a acreditar. Contudo:

é claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estiliza-los ou simplifica-los. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel a minha verdade. (LEJEUNE, 2008, p. 121)

A questão em evidência não é a discussão sobre a verdade tal qual a História suscita. As histórias que Eva Mills narra se propõem reais, passíveis de verificação: ela apresentou-se, mostrou como chegou até ali, falou de seus diários, das cartas e materiais que recebeu da família na Inglaterra, capazes de trazer as lembranças e sentimentos de tempos reais:

In April 1974, Immanuel Baptist Church in Richmond, Virginia, gave me a surprise farewell

16 O acesso ao arquivo pessoal de Eva Mills, disponibilizado pela família nos Estados Unidos, oportunizou perceber o caminho de amadurecimento deste processo autonarrativo por meio da escrita de correspondências e da oralidade dos *testemunhos* nas igrejas nos Estados Unidos pós 1945 e, assim, a forma como Eva Mills vai construindo uma identidade vinculada à docência no Brasil, em período anterior à publicação dos livros.

before I left for Calvary Fellowship Homes in Lancaster, Pennsylvania, where I was going to spend my retirement years. During the early part of the service on that lovely Easter Sunday morning, Pastor Albert R. Fesmire called me to the microphone and gave me a few minutes to speak to my beloved 'Immanuel Family'. There, below the fragrant Easter lilies, was their parting gift. Mr. James H. Richie, Chairman of the Board of Elders, brought it to me. The gift-wrapped package, with its large gold ribbon, had not suggested a typewriter. The fact that I was no typist, that I hadn't made public any desire to engage in writing and that I was not alert enough now to consider such a venture, made the lovely gift a bigger surprise. It was a beautiful, portable, Smith Corona electric typewriter. I'm sure none of my Immanuel Family knew – and neither did I – how the typewriter was to be used.

[...]

So, by the large window of my peaceful room, overlooking a beautiful Garden, at Calvary Fellowship Homes, I have penned the story of God's wise and wonderful dealings with me. Many times in my physical weakness I have sought and claimed God's promise to Paul: 'My grace is sufficient for thee: for my strength is made perfect in weakness' (2 Corinthians 12:9). Many times He has restored alertness of mind in answer to prayer. Many times, when ready to quit, I have been encouraged to continue, and helped by the patient, inspiring confidence of Editor James W. Reapsome of East Petersburg, Pa. To him I am deeply grateful. (MILLS, 1976, prefácio)<sup>17</sup>

17 [Em abril de 1974, a Immanuel Baptist Church em Richmond, Virgínia, deu-me uma despedida surpresa, antes de partir para o Calvary Fellowship Homes, em Lancaster, Pensilvânia, onde eu iria passar os meus anos de aposentadoria. Durante a primeira parte do culto, naquela linda manhã de domingo de Páscoa, o Pastor Albert R. Fesmire chamou-me ao microfone e deu-me alguns minutos para falar à minha amada 'família Emanuel'. Ali, sob os perfumados lírios de Páscoa, estava o presente de despedida deles. O Sr. James H. Richie, Presidente do Conselho de Anciãos, trouxe-o para mim. O pacote embrulhado para presente, com sua grande fita dourada, não sugeria ser uma máquina de escrever. O fato de que eu não era datilógrafa, que eu não tinha tornado público qualquer desejo de envolver-me com a escrita e que, no

A narrativa ali expressa era a sua história e a sua verdade, a qual ela se empenhou em provar que não se tratava de um romance ficcional, mas de um livro que continha a realidade de uma vida, a sua, e o leitor poderia conferir – ela estava logo ali, no *Calvary Fellowship Homes*, cujo endereço constava no livro.

E se sua vida e os fatos narrados não estão para serem questionados em sua verdade, vindo, desta forma, a ser exemplo para outros, questionar as representações construídas na obra autobiográfica torna-se essencial, um meio para desvelar os valores e práticas atribuídos a partir de determinados modelos. Assim, identificar os elementos do pacto-autobiográfico ajuda a problematizar e então ampliar a perspectiva historiográfica sobre as possibilidades de análise de fontes autobiográficas, para além da biografia do próprio autor, por meio de suas representações.

Corroborando com a promessa de verdade, o livro traz ainda dois mapas: um mapa-múndi (figura 2), com marcação dos caminhos trilhados por ela entre continentes, e um recorte do mapa do Brasil (figura 3), este presente também no livro *"Em Lugar do Espinheiro"* (MILLS, 1982[?]), marcando a região, cidades e outros pontos que representam sua passagem por este país, pelo seu trabalho.

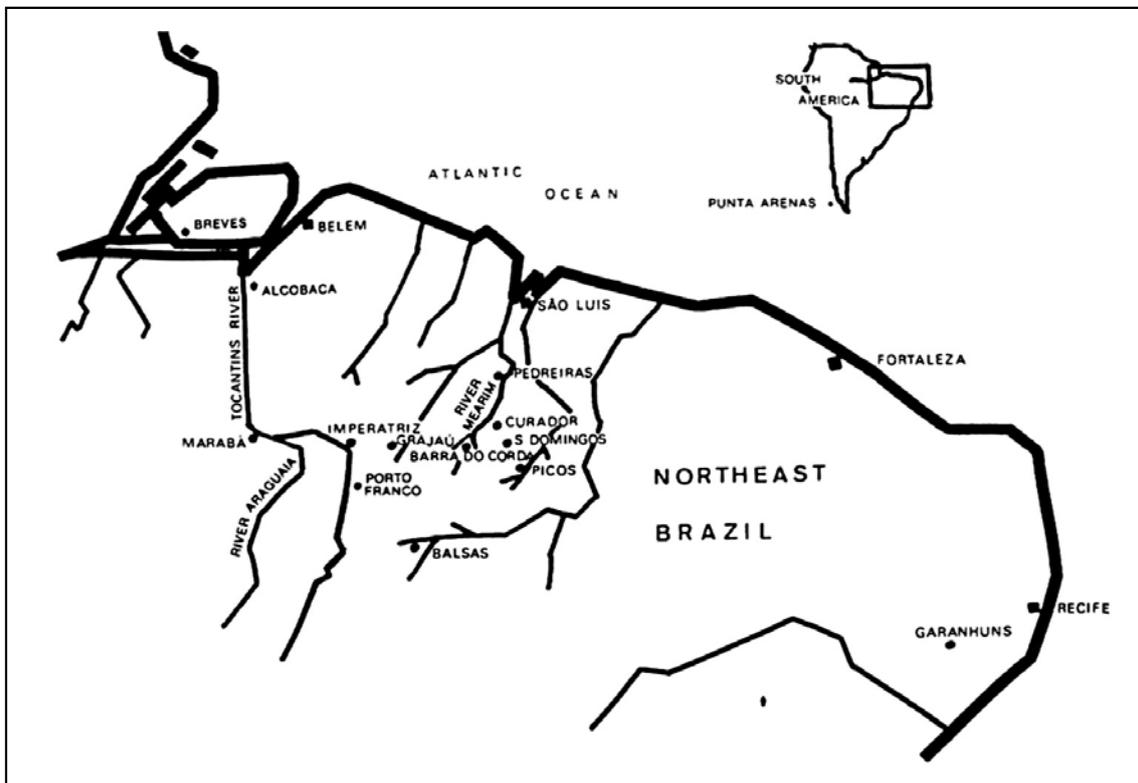
momento, eu não estava tão certa quanto a aventurar-me a isso, fez do belo presente uma surpresa ainda maior. Era uma bela máquina de escrever portátil Smith Corona, elétrica. Com certeza ninguém em minha família Emanuel sabia – e nem eu – o quanto aquela máquina de escrever seria usada. [...] Assim, olhando da grande janela do meu quarto tranquilo, com vista para um belo jardim, no Calvary Fellowship Homes, eu escrevi a história da sábia e maravilhosa relação de Deus comigo. Muitas vezes, em minha fraqueza física, procurei e reivindiquei a promessa de Deus a Paulo: 'Minha graça é suficiente para você: o meu poder se aperfeiçoa na fraqueza' (2 Coríntios 12:9). Muitas vezes, Ele restaurou meu discernimento em resposta à oração. Muitas vezes, quando estava pronta a desistir, fui encorajada a continuar e ajudada pela paciente e inspiradora confiança do Editor James W. Reapsome de East Petersburg, Pensilvânia. A ele, sou profundamente grata. Tradução nossa.]

Figura 2 – Mapa-múndi com destaque para a circulação de Eva Mills entre continentes.



Fonte: Mills, 1976.

Figura 3 – Mapa que destaca as cidades e regiões por onde Eva Mills circulou no Brasil.



Fonte: Mills (1976; 1982[?]).

No decorrer dos capítulos, mais imagens: desenhos assinados por Glover Shipp, um missionário norte-americano que também trabalhou no Brasil durante os anos de 1967 a 1985. São imagens do cotidiano que não só representam uma cena do capítulo onde se encontram, quanto trazem em si uma aura de verdade. Elas vão além da preocupação com a ilustração, pois, para quem tem ou teve a oportunidade de conhecer a região, a identificação é imediata, os detalhes são capazes de gerar um efeito de realidade, cumprindo o propósito pretendido.

**Figura 4** – Cartão postal “Jangadas – Brasil”.



**Fonte:** Arquivo particular, família Doepp.

A figura 4 é a imagem de um cartão postal enviado pela filha de Eva Mills, Anna Davina, um pouco antes da publicação do livro. A correspondência expõe esta intencionalidade em aproximar o texto à ilustração. No verso do cartão, as seguintes palavras:

This is a sample of Mr. Shipp's work. Please send us few picture of scenes and people and of 'things' mentioned in the chapters. He said the could use the picture of you handing something to the Indian. What were you giving the Indian? Could the read? Mr. Shipp said once the

studies the look and pictures the actual work will not take long. (DOEPP, [correspondência] 4 dez. 1975)<sup>18</sup>

Esta imagem também se encontra no livro 8:28 (1976, p. 126) e foi usada para preceder o último capítulo: “sua incansável fidelidade”. Interessante perceber como a tônica deste capítulo está impressa nesta imagem, que mostra o retorno de pescadores cansados de um dia de trabalho à praia, mas com os baldes cheios do fruto de seu trabalho. Neste, a autora se despede resumindo seus últimos anos no Brasil e a cena, por sua vez, é representativa de seu próprio “retorno” que, apesar de acumular as dificuldades enfrentadas na labuta de uma vida, traz suas recompensas. Na narrativa, a descrição de uma das experiências vivenciadas quando na Casa Carmelo, uma “casa e escola”<sup>19</sup> para filhos de missionários da *Un evangelized Fields Mission* – UFM na cidade de Fortaleza, CE:<sup>20</sup>

The fisherfolk lived in small shacks on the beach. Their 'jangadas', built of five roughly hewn logs fastened together and a crude mast with a single sail, left at dawn each morning. Two men pushed into the ocean their frail-looking craft with the help of two logs, over which they rolled the jangada into the water. The food for the day, a bottle of water and a bucket-like container for the fish they hoped to catch, were all tied on to the mast. There was no other protection from the waves, which swept over the floating craft at will. We watched them go. The jangadas sailed away in the morn-

18 [Esta é uma amostra do trabalho do Senhor Shipp. Por favor, nos envie algumas fotos de cenas, pessoas e de 'coisas' mencionadas nos capítulos. Ele disse que poderia usar a foto de você entregando alguma coisa ao índio. O que você estava dando ao índio? Consegue decifrar? O Senhor Shipp disse que depois que estudar as expressões e as imagens, o trabalho mesmo não irá demorar muito. Tradução nossa.]

19 “home and school” é o termo que Eva Mills utiliza para se referir a seus internatos e tem relação com sua concepção pedagógica acerca destas escolas. (VERAS, 2017)

20 A “Casa Carmelo” funcionou entre os anos de 1945 a 1949, como um internato para filhos de missionários da agência missionária que Eva Mills se filiou em 1940.

ing breeze, became smaller and smaller, until, one by one, they were lost to view in their large ocean world. About sundown, the women folk – mothers, wives, daughters, sweethearts – came to scan the horizon. Somehow, each could recognize the sail that seemed to her the most familiar. As each jangada became more visible, the excitement grew. How good it was to see the fishermen again, with the day's work in their bucket. [...] Sometimes the men told of difficulties, when the wind played tricks on their sails and the jangada turned upside down. It took courage to right the craft; the fishermen worked desperately, clinging to the unsinkable logs. They often lost their fish in the upturned experience. Sometimes the wind blew the craft further out to sea and worried women watched in vain for their loved ones, who failed to return until the next day. (MILLS, 1976, p. 129)<sup>21</sup>

As imagens, que não estão ali por acaso, “assim como os textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evi-

21 [Os pescadores moravam em pequenas cabanas na praia. As suas “jangadas”, construídas com cinco troncos grosseiramente amarrados uns aos outros e um mastro rústico com uma única vela, saíam ao amanhecer todas as manhãs. Dois homens empurravam para o oceano suas embarcações aparentemente frágeis com a ajuda de dois troncos, sobre os quais rolavam a jangada até a água. A comida para o dia, uma garrafa de água e um recipiente parecido com um balde para os peixes que eles esperavam pegar estavam amarrados ao mastro. Não havia proteção contra as ondas, que varria a embarcação conforme a sua vontade. Nós os observávamos ir. As jangadas navegavam na brisa da manhã, e tornavam-se cada vez menores até que se perdiam de vista no grande mundo oceânico. Ao pôr do sol, as mulheres nativas – mães, esposas, filhas, namoradas – vinham perscrutar o horizonte. De alguma forma, cada uma conseguia reconhecer a vela que lhe parecia mais familiar. À medida que cada jangada se tornava mais visível, a emoção crescia. Como era bom ver os pescadores de novo, com o trabalho do dia em seus baldes. [...] Às vezes, os homens falavam das dificuldades, como quando o vento pregava peças em suas velas e a jangada virava de cabeça para baixo. Era preciso coragem para endireitar a embarcação; os pescadores trabalhavam desesperadamente, agarrando-se aos troncos que não afundavam. Muitas vezes eles perdiam seus peixes na experiência de desvirar a jangada. Às vezes o vento soprava a embarcação para mais longe ainda no mar e as mulheres, preocupadas, esperavam em vão os seus amados, que não conseguiam retornar até o dia seguinte. Tradução nossa.]

dência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular” (BURKE, 2005, p. 17). É como se elas trouxessem em si um “testemunho preciso”, fossem uma “testemunha ocular” dos fatos tais quais são ou foram um dia. Não servem só como ilustrações do texto. Elas são o próprio texto, no sentido de trazerem, elas mesmas, uma mensagem sobre as representações dialogadas no conjunto da obra.

As imagens deste livro ilustram um país tropical e selvagem: desde os rios e árvores frondosas da região amazônica e ribeirinha, aos coqueiros e mares do litoral por onde Eva Mills passou. Esta mesma representação se perpetua nos demais livros, onde as pessoas são visibilizadas em estilo de vida primitivo e em contato com a natureza, fomentando uma representação típica de um estereótipo nortista ribeirinho ou sertanejo nordestino, ao qual a própria autora reclama sua participação (ver figuras 5 e 6).

**Figura 5** – A vida missionária entre os ribeirinhos.



**Fonte:** Mills, 1976, p. 48.

**Figura 6** – A vida sertaneja.

Fonte: Mills, 1976, p. 92.

Contudo, para além do ambiente ilustrado sobre a vida no campo, algumas das imagens (a exemplo das figuras anteriores) trazem à cena a figura de personagens que estão sós, algumas delas mulheres, ou a própria missionária, sob um certo ar de solidão. Estas imagens não estão descoladas da configuração total da obra e não podem ser desprezadas na análise do livro, pelas representações por elas suscitadas. De alguma forma, apesar de Eva Mills não estar presente na maioria das imagens, é sobre a autora-personagem que elas falam.

**Figura 7** – “Experiências na selva”

Fonte: Mills, 1976, p. 80.

Esta imagem se encontra no capítulo “Experiências na selva” – onde Eva Mills relata uma experiência entre as cidades de Imperatriz e Barra do Corda (cidades no Estado do Maranhão). Nesta história, ela e um guia perdem a trilha e ficam perdidos sob chuvas constantes, mosquitos e cobras, no meio da floresta, quando viajavam sobre o lombo de jumentos. Anastácio, o guia tão experiente que a levava, adoece de varíola, impossibilitando a continuação da viagem. Eva Mills, que antes estava sob seu cuidado, vê-se em situação oposta: “I smile to myself now as I see the city baby, who must be cared for lest any harm should come to her, now caring for the courageous giant of the jungles, grown so weak and limp” (MILLS, 1976, p. 87).<sup>22</sup>

Sob uma choupana e as promessas de cuidados de uma família que os abrigou de malgrado, por medo do contágio da enfermidade de Anastácio, ela segue viagem com um outro guia, que era quase totalmente cego. Mais à frente, encontram uma caravana enviada pelos seus: Dugal Smith (filho do missionário Perrin Smith) e um amigo, que procuram por alguma notícia de uma missionária britânica que provavelmente foi morta pelo guia, por aquela região. Era a salvação de Eva Mills e o sinal da Providência. Aqui ela retoma o verso de Romanos 8:28 e aplica lições de dependência e cuidados divinos, fala da sabedoria dos “homens da floresta” e da “sabedoria dos animais” (no retorno com Dugal Smith para casa, eles se perderam novamente, deixando que as mulas os guiassem, o que deu certo). A imagem ilustra esse encontro com os que a procuravam, mesmo achando que ela já estaria morta – o menino Dugal, seu amigo e a mula que a levaria para casa.

22 [Eu sorrio para mim mesma ao ver a menininha da cidade, que precisava ser cuidada para que nenhum mal a ferisse, agora cuidando do corajoso gigante das selvas, que ficou tão fraco e capenga. Tradução nossa.]

Outros momentos como este são alinhavados durante a narrativa. Momentos de introspecção, reflexão, inseguranças e decisões durante sua vida no Brasil. O primeiro capítulo diz do seu *despertar* para a educação, o momento em que ela toma a decisão de abrir uma escola, em um momento de crise espiritual e readequação de vida. É neste capítulo que ela vai retomar sua infância e lembrar o “para que” ela fora “chamada” em sua relação com o Sagrado. No segundo capítulo, ela continua falando sobre esse “chamado”, agora na juventude, seus sonhos missionários, sua relação com David Mills na construção desse sonho, ao mesmo tempo que o confronto com o pai que não aceitou sua ida/vinda para o Brasil, o que exigiu enfrentamento de sua parte para permanecer no caminho traçado. E o capítulo três, o “8:28” que deu nome ao livro, é onde ela descreve sua vinda para o Brasil, a viagem no navio, o casamento com David, que a esperava no porto de São Luís, e o primeiro contato com os brasileiros.

A sequência seguinte são relatos deste tempo no Brasil, de suas experiências com o brasileiro sertanejo, no público e no privado, nas escolas, nos momentos de culto, na relação com homens, mulheres e crianças. Eva Mills relata as mudanças, descreve o processo de adaptação às novas casas, cidades diferentes, dificuldades e uma vida experienciada na “selva”, no “primitivo”. Muito alinhado com o que já fora anunciado pelo editor na capa, contracapa e reforçada pelas imagens: é o longo período do martírio e do extraordinário na vida da heroína. São capítulos que guardam onze anos de intensidade, quando, após a separação do marido, ela acelerou a narrativa para os quase vinte anos seguintes, no último capítulo, vai para os Estados Unidos e lá se aposenta, enferma. Descreve um pouco de sua última morada terrena, a casa de repouso onde residia, em momento de contemplação, do “olhar para trás”, de colar a última peça, e finda:

I look back along the jungle trail of life and see much more clearly all the way the Lord has led me through thorny paths, difficult places and stormy challenges. His method was sublime, His thoughts supremely kind. Every turn in the path, every change in circumstances was designed by Him in loving kindness, to teach me some precious lesson, that could be learned only through such experiences. (MILLS, 1976, p. 131)<sup>23</sup>

Eva Mills publicou este livro aos setenta e três anos de idade e vem a falecer dez anos depois, publicando outros livros, escrevendo textos, cartas e memórias desta vida nos trópicos. Os outros dois livros, que possuem estilos (auto)narrativos distintos e públicos leitores diferentes, vêm a reforçar e a completar esta autobiografia e a somar com este naquilo que consideramos como a produção de um “projeto autobiográfico” (VERAS, 2017), pela construção de um “nome-próprio”.<sup>24</sup>

## Considerações finais

A partir da leitura do livro 8:28, pudemos ver como os sentidos construídos pela edição e autoria dialogam na materialidade do livro e

23 [eu olho para trás, para a trilha da selva da vida e vejo muito mais claramente todo o caminho que o Senhor me levou através de veredas espinhosas, lugares difíceis e desafios tempestuosos. Seu método foi sublime, Seus pensamentos extremamente amáveis. Cada mudança no caminho, cada mudança nas circunstâncias foi projetada por Ele em amor, para me ensinar algumas lições preciosas, que poderiam ser aprendidas apenas por tais experiências. Tradução nossa.]

24 Para Lejeune, “o tema profundo da autobiografia é o nome próprio” (2008, p. 40) e não necessariamente diz respeito à pessoa que narra. O “nome próprio” é maior do que a “simples” assinatura da obra, ultrapassa os limites da materialidade do livro e mesmo do texto ali narrado: diz do campo de recepção do livro, do público leitor – que é quem vai consentir a credibilidade necessária e legitimar a vida narrada, assegurando o “pacto autobiográfico”. Segundo ele, “um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo simultaneamente uma pessoa real socialmente responsável e o produtor de um discurso. Para o leitor, que não conhece a pessoa real, embora creia em sua existência, o autor se define como a pessoa capaz de produzir aquele discurso e vai imaginá-lo, então, a partir do que ele produz”. (LEJEUNE, 2008, p. 27)

são capazes de produzir uma mensagem que extrapola o espaço do texto propriamente dito. Cada elemento na conceituação do livro torna-se um ponto de comunicação que escolhe o leitor e direciona, como propõe Chartier (2014), a um caminho de leitura.

No entanto, encontramos uma proposta de identificação entre autor-editor-leitor que, para além da preocupação com o encaminhamento das formas de leitura, suscita uma cumplicidade de pertença a um mesmo *campo* – o religioso protestante – e a promoção desse espaço. Essa paridade se estabelece na autoidentificação do editor, na conceituação da autora-personagem como modelo requerido e na seleção do público leitor. Essa relação se dá por meio da linguagem do livro, pelo acionamento de itens que são caros a este grupo, como a Bíblia, a identificação com o Sagrado e a valorização de elementos de um estilo de vida próprio, alinhado aos ideais da civilização (em oposição à *selva*) – estimado àquele momento histórico.

Percebemos o quão importante pode ser a identificação com o sagrado, no caso por meio da Bíblia, para a construção e a reconstrução de si. O texto de Romanos 8:28 foi capaz de ser como um espelho, quando a personagem ali se viu refletida. Também foi capaz de ser como uma lente de leitura, por meio da qual ela pôde rever sua vida. E ainda foi como uma cola, capaz de unir as partes de uma vida e dar sentido a ela.

Nas imagens, encontramos não só a preocupação em evidenciar aspectos de veracidade exigidos em um “pacto-autobiográfico”, quanto elas mesmas se consubstanciaram na construção e reafirmação de um discurso no livro, corroborando igualmente na construção identitária da autora-narradora-personagem.

Podemos inferir também a importância da autobiografia para o grupo religioso protestante, não só a partir da elaboração de sua

heroína, no sentido de trazê-la enquanto modelo a ser seguido e, por isso, com direito à memorialística, mas também na construção da identidade do próprio grupo, quando define seus ideais, quando aponta os caminhos que podem servir de padrão, quando evoca o caminho do martírio e ainda conclama os “companheiros de viagem na trilha da selva da vida”, o público leitor, a seguir por este caminho.

Eva Mills foi uma professora, construindo-se por meio da educação tanto no Brasil, quanto em suas representações nos livros. Contudo, considerar o lugar de escrita destes livros e a forma como e para quem os discursos foram proferidos, nos encaminhou a uma aproximação com seu grupo de pertença no tempo da escrita/publicação dos livros, ao que seja, o campo religioso protestante estadunidense.

Assim, considerar que os interesses religiosos possam ter determinado sua ação educacional, posto ser ela uma missionária, parece um ponto evidente na autobiografia de Eva Mills, em razão dos fins de uma educação articulada pelo protestantismo. No entanto, esta análise inicial chama a atenção para se considerarem os interesses do grupo religioso na publicação do livro e para questionar até que ponto eles foram capazes de condicionar o olhar (a escrita) da autora sobre a sua própria experiência educacional no Brasil.

## Referências

- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história** ou o ofício de historiador. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. São Paulo: EDUSC, 2005.
- CERTEAU, Michel de. Uma variante: a edificação hagiográfica. In: CERTEAU, Michel de. **A escrita da His-**

- tória.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 242-278.
- CHARTIER, Roger. **À beira da falésia:** a história entre incertezas e inquietudes. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural, entre práticas e representações;** tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor.** Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Trad. Viviane Ribeiro, 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002
- LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico:** de Rousseau à internet. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.
- MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil.** Juiz de Fora, MG: EDUJF; São Bernardo do Campos, SP: Editeo, 1994.
- MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. **Baú de memórias, bastidores de histórias:** o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade de São Francisco, 2002.
- MIGNOT, Ana Cristina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.). **Práticas de memória docente.** São Paulo: Cortez, 2003.
- MILLS, Eva. **8:28.** Lancaster: Brookshire Publications, 1976.
- MILLS, Eva. **Em lugar do espinheiro.** Belém: Missão Cristã Evangélica do Brasil, 1982[?].
- MILLS, Eva. **Stories from parakeet country.** Lancaster: Ufm internacional, 1985[?].
- NASCIMENTO, Ester F. V. C. **Educar, curar, salvar:** uma ilha de civilização no Brasil tropical. Maceió: EDUFAL, 2007.
- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos,** Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-2012, 1992.
- RAMALHO, Jether Pereira. **Prática educativa e sociedade:** um estudo de sociologia da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- REAPSOME, Janes. **The imitation of Saint Paul:** examining our lives in light of his example. Eugene, Oregon: Cascade Books, 2013.
- REILY, Duncan Alexander. **História documental do protestantismo no Brasil.** São Paulo: Aste, 1984
- SILVA, Alexandra Lima da. Narrativas de vida de ex-escravos como fonte/objeto para a história da educação. In: VASCONCELOS, M. C. C.; CORDEIRO, V. M. R.; VICENTE, P. P. (Orgs.). **(Auto)biografia, literatura e história.** Curitiba: CVR, 2014. p. 129-145.
- SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Apresentação. Dossiê (Auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 327-332, 2011.
- TENNENT, Timothy C. **The Lausanne Movement:** a range of perspectives. Oxford: Regnum Books, 2014. Disponível em: <<https://www.lausanne.org/pt-br/recursos-multimedia-pt-br/o-movimento-de-lausana-e-o-evangelicalismo-global-distintivos-teologicos-e-impacto-missiológico>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- THE LAUSANNE COVENANT, 1974. Disponível em: <<https://www.lausanne.org/content/covenant/lausanne-covenant#cov>>. Acesso em: 5 abr. 2017.
- VERAS, Loyde Anne Carreiro Silva. **Memórias da Terra de Beulá:** a construção de uma vida e a produção de um lugar nas autobiografias de Eva Mills. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Curitiba, 2017.
- VIEIRA, César R.; NASCIMENTO, Ester F. V. C. (Orgs.). **Contribuições do protestantismo para a história da educação no Brasil e em Portugal.** Piracicaba, SP: Editora da Unimep, 2016.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo.** Tradução de José Marcos M. Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em: 31.05.2018  
Aprovado em: 22.01.2019

**Loyde Anne Carreiro Silva Veras** é Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Grupo de Pesquisa: Pensamento Educacional Brasileiro: Histórias e Políticas. e-mail: [loydeanne08@gmail.com](mailto:loydeanne08@gmail.com)

Rua São José 500, Bl 3, ap. 91, Cristo Rei, Curitiba/PR Tel.: (41) 99609.3033

**Evelyn de Almeida Orlando** é Professora da Escola de Educação e Humanidades e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Educacional Brasileiro: Histórias e Políticas. e-mail: [evelynorlando@gmail.com](mailto:evelynorlando@gmail.com)

Rua Nicolau Maeder 184, ap. 106, Alto da Glória, Curitiba/PR Tel.: (41) 99188.5544

# “EU IA DE CABEÇUDINHO” - DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

■ MARIA FLOR DIAS

Universidade do Minho

■ CARLA PIRES ANTUNES

Universidade do Minho

## RESUMO

Gigantones e Cabeçudos constituem um conjunto figurativo presente em festas e romarias do norte de Portugal. O artigo retoma o tema dos Gigantones e Cabeçudos sob o canon da infância, numa perspectiva curricular que integra educação artística e patrimonial. A escola, formalmente empossada na função de contribuir para a salvaguarda das tradições culturais, que lugar deixa à criança no momento de participar nos celebrativos locais? Como respeita seus modos de ressignificar a festa e como se posiciona face às subjetividades e ao seu direito de ser co-construtora de um sentido de pertença social próprio? O projeto interroga o olhar da criança e a influência das mídias no entretecer do seu imaginário. Procura sensibilizar os futuros educadores para o direito da criança se implicar como ator nas dinâmicas patrimoniais, explorando os contributos da educação artística na abordagem à educação patrimonial. Revisita-se o road-map da etnografia nacional, referências patrimoniais e convocam-se aspetos emanados da metodologia do trabalho de projeto e da educação patrimonial. A avaliação evidenciou a escuta e a liberdade da criança nos projetos que a implicam; a importância de abordagens interdisciplinares e do modelo oficial na relação com aprendizagens significativas na formação inicial; a aproximação dos formandos aos contextos profissionalizantes.

**Palavras-chave:** Património cultural. Educação artística. Formação inicial de professores.

## ABSTRACT

### “I WAS GOING AS A LITTLE BIG HEAD” - DIALOGUES BETWEEN ARTS EDUCATION AND HERITAGE EDUCATION

Gigantones and Cabeçudos (Giants and Big Heads) are a figurative set featured in celebrations and revelries in Northern Portugal. The theme of Gigantones and Cabeçudos is under the cannon of child-

hood, through an educational perspective which assimilates arts and heritage education. How does the school, a formal contributor to the safeguarding of cultural traditions, place children when it comes to their participation in local celebrations? How does it show respect for ways of giving a new meaning to the celebrations and what is its position on the subjectivities and its right to be a co-builder of a sense of individual social belonging? This project examines the perspective of children and the influence of the media in intertwining their imagination. It seeks to sensitize future educators to the right of the child to become involved in the dynamics of heritage, exploring the contributions of artistic education in the approach to heritage education. It revisits the road map for national ethnography, heritage references and calls upon points drawn from the project's work methodology and heritage education. The evaluation emphasized listening to and giving freedom to children in the projects that include them; the importance of an interdisciplinary approach; the students' approach to vocational contexts.

**Keywords:** Cultural heritage. Arts education. Initial teacher education.

## RESUMEN

### “YO IBA DE CABEZONZITO” - DIÁLOGOS ENTRE EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Gigantones y Cabezones constituyen un conjunto figurativo presente en fiestas y romerías que se realizan con particular énfasis en el norte de Portugal. “Yo iba de cabezonzito...” retoma el tema bajo el canon de la infancia en una perspectiva curricular que integra educación artística y educación patrimonial. La escuela, contribuyendo para la salvaguardia de las tradiciones culturales, ¿qué lugar deja al niño a la hora de elegir la forma de integrar las celebraciones locales? ¿Cómo respeta su modo de replantear la fiesta, y cómo se posiciona ante las subjetividades y a su derecho de ser co-constructor de un sentido de pertenencia social propio? El proyecto cuestiona la mirada del niño y la influencia de los media en el entrelazar de su imaginario. Busca sensibilizar los futuros profesores para el derecho del niño a involucrarse como actor en las dinámicas patrimoniales, explorando la contribución de la educación artística en el enfoque a la educación patrimonial. Con estas suposiciones, revisitamos el road-map de la etnografía nacional, referencias patrimoniales y convocamos aspectos emanados de la metodología del trabajo de proyecto y de la educación patrimonial.

**Palabras clave:** Patrimonio cultural. Educación artística. Formación inicial de profesores.

## Patrimônio Cultural

O patrimônio histórico-cultural é um bem precioso da humanidade e espaço privilegiado para o estudo da memória histórica. Guardião do capital simbólico da sociedade, o conceito de patrimônio é de natureza polissêmica, dinâmica e subjetiva. Enquanto construção social, o conceito ancora-se na problemática que rodeou a emergência dos Estados-nação e na criação das identidades nacionais. Instrumento identitário, construído à escala nacional e transnacional, o patrimônio, qual vaso de memórias coletivas, foi-se construindo e servindo fundamentalmente à legitimação das relações de poder face a distintas realidades sociais e culturais. Impregnado destas racionalidades, o patrimônio funcionou, como sustenta Thiesse (2000), como um tipo de “chek-list identitária” que, pelo seu carácter prescritivo, ditou o que era ou não era patrimônio.

Como constructo, o patrimônio impôs-se enquanto dispositivo incontornável das narrativas que levaram à criação do quadro de cultura dominante, permitindo às sociedades ocidentais posicionarem-se pela diferença, em lugares social, política e culturalmente hegemónicos (DIAS, 2009). Daí que um dos aspetos mais relevantes da sua conceptualização seja a implicação como referente na assunção de identidades culturais por parte das diferentes estruturas sociais. Como refere López (2014, p. 76), o seu carácter subjetivo faz com que “esteja exposto a múltiplas e importantes manipulações em função de determinados interesses, habitualmente de natureza política e económica, para justificar alguns factos históricos, reclamar territórios ou explicar teorias de corte nacionalista entre outras considerações”. Se se pensar no papel incontornável que a manipulação da memória tem na reconstituição de mitos e na busca do poder, percebe-se melhor o alcance das palavras de Le Goff (1985, p. 426):

“Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas. O esquecimento e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”.

Até meados do século XX, o conceito manteve-se relativamente estável, reportando-se ao acervo histórico monumental e artístico – o monumental de “pedra e cal”, como alguma literatura se lhe refere (LE GOFF, 1985; SCHWANZ, 2006).

Após a Segunda Guerra Mundial, com a criação da UNESCO, surge o reconhecimento dos processos e práticas culturais, sem a necessidade do objeto para os representar, como bens patrimoniais. A partir da década de 1970, a discussão sobre o alargamento e a inclusão de outros bens culturais ganha centralidade, entendendo-se que o patrimônio cultural não se deveria confinar somente aos bens arquitetónicos e/ou monumentos de carácter excepcional. Como refere Mendes (2013, p. 65, grifo do autor):

a história transforma os documentos em monumentos, inclusive as chamadas ‘coisas banais’ que, desse modo, passam a integrar, de pleno direito, o mencionado patrimônio cultural. Surge, assim, a noção de ‘objeto testemunho’. Neste contexto, Georges H. Rivière falava em ‘libertar os objetos da tirania do gosto e das obras-primas’.

Nas décadas seguintes, a UNESCO proporia medidas políticas visando a salvaguarda dos bens patrimoniais. Gradativamente, o conceito alarga-se em 1989, quando a Conferência de Paris aprova a Recomendação sobre a Salvaguarda da Cultura Tradicional e Popular. No seu articulado, esta Recomendação aconselha aos países membros:

o reconhecimento e a aplicação de disposições relativas à salvaguarda da cultura tradicional e popular, através da adoção de medidas legislativas ou de outra índole que sejam consideradas necessárias, em conformidade com as práticas constitucionais de cada Estado, com vista a que os princípios e medidas definidas na presente recomendação produzam efeitos nos seus territórios. (UNESCO, 1989, p. 2)

Em 1998, emana do Comité dos Ministros do Conselho da Europa uma nova recomendação. Amplia-se com ela o alcance de património cultural, passando este a ser entendido como “todo testemunho material e imaterial da obra humana e todos os vestígios resultantes da ação humana com a natureza” (Comité dos Ministros do Conselho da Europa Recomendação nº 98-5 apud PRIMO, 2011, p. 39). Lava-se formalmente a preocupação com a intangibilidade patrimonial e deixa-se aos profissionais o repto de criar métodos e técnicas para comunicar e educar por meio de referências não tangíveis.

Resultante de diferentes linhas de força, o conceito redesenha-se em formulações mais atuais, como a de Uzcátegui, in Merillas (2003, p. 30), que o define como:

el conjunto de bienes tangibles e intangibles que reflejan una herencia cultural de un pueblo, y/e o grupo social, lo cual determina un sentido de pertinência a sus distintas producciones e imaginários simbólicos [...]. Le adjudicamos a este concepto un significado abierto [...] donde la noción de cambio e de movilidad juegan un papel importante en la definición de los procesos y fenómenos culturales.<sup>1</sup>

Em Portugal, a política de preservação do património ganharia novos contornos com a

<sup>1</sup> O conjunto de bens tangíveis e intangíveis que refletem um património cultural de um povo e/ou de um grupo social, o qual determina um sentido de pertinência às suas distintas produções e imaginários simbólicos [...]. Damos a este conceito um significado aberto [...] onde a noção de mudança e imobilidade desempenha um papel importante na definição de processos e fenómenos culturais (tradução nossa).

Lei do Património Cultural Português (Lei nº 13 de 6 de julho de 1985), que estipula no artigo 1º: “O património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais que, pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo” (PORTUGAL, Lei n.º 13/85, art.º 1º).

O conceito é retomado aquando da promulgação da Lei de Bases do Património Cultural (Lei n.º 107/2001), que determina as bases da política de proteção e valorização do património cultural. No artigo 2º, alínea 4, estabelece-se que “o património cultural é constituído pelo conjunto de bens materiais e imateriais que “constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória coletiva portuguesas” (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 2º, alínea 4). Na alínea 6 acrescenta-se que:

não só o conjunto de bens materiais e imateriais de interesse relevante, mas também, quando for caso disso, os respetivos contextos que, pelo seu valor de testemunho, possuam com aqueles uma relação interpretativa e informativa. (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 2º, alínea 6)

Reconhece-se a importância do património cultural imaterial na articulação com outras políticas setoriais, e na própria internacionalização da cultura portuguesa, e estabelece-se, de forma pioneira, um sistema de inventariação através de uma base de dados de acesso público que permite a participação das comunidades, dos grupos ou dos indivíduos na defesa e valorização do património cultural imaterial, designadamente do património que criam, mantêm e transmitem.

No decreto-lei que estabelece o regime jurídico de salvaguarda do património cultural imaterial, o artigo 1º, alínea 3, estabelece a abrangência do património cultural:

- a) Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vetor do patrimônio cultural imaterial;
- b) Expressões artísticas e manifestações de caráter performativo;
- c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos;
- d) Conhecimento e práticas relacionadas com a natureza e o universo;
- e) Competências no âmbito de processos e técnicas tradicionais. (PORTUGAL. Lei n.º 139/2009 art.º 1º, alínea 3).

A intangibilidade do patrimônio é oficialmente cunhada em 2003, com a publicação da *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, pela UNESCO (2003). Doravante, gestos, saberes e saberes-fazeres inscritos nos corpos e oralidade, criados, modificados e passados ao longo do tempo, resguardar-se-ão dos perigos da globalização, sob essa imensa umbrela denominada Patrimônio Cultural Imaterial.

Mas o documento tem outro alcance, ao vincular a salvaguarda do patrimônio cultural ao campo da educação formal e não formal. De facto, aquela Recomendação não só estipula a urgência da criação de uma área curricular, mas definindo-a, também, como sendo “toda a ação pedagógica fundamentada sobre o patrimônio cultural. Ações que assim fundamentadas integrem os métodos de ensino ativo e criem disciplinas específicas que estabeleçam uma parceria entre ensino e cultura e recorram aos métodos de comunicação e de expressão variadas” (UNESCO apud PRIMO, 2011, p. 39). Para além da explicitação metodológica, o documento escora epistemológica e pedagogicamente a abordagem da Pedagogia Patrimonial no plano do conhecimento supradisciplinar como área interdisciplinar, ou seja, reitera a “necessidade de um olhar interdisciplinar” face ao real (MORIN, 2002). A ideia é, como refere Primo (2011, p. 40), “a democratização do

conhecimento sobre o patrimônio, a promoção de novas áreas e temas de investigação e a construção de pertença coletiva do patrimônio em um território que gradativamente pretende ser comum”.

## Educação Patrimonial

Nesta lógica, o discurso sobre o patrimônio cultural incorporaria a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e os programas do Ensino Básico. Entre outras intenções, destaca-se a que deposita na escola a missão de se constituir como espaço de transmissão, reconhecimento e preservação da herança patrimonial. Embora sem programa formal de educação patrimonial, as linhas orientadoras atribuem também à escola a responsabilidade do debate e da ação sobre as políticas de preservação do patrimônio cultural.

A preocupação e o interesse pela presença do patrimônio no currículo escolar não são recentes. Tendo tido como entrada principal as disciplinas de História e Geografia, a educação patrimonial encontrou, nos diferentes domínios da Educação Artística, abordagens e metodologias multifacetadas, ou não fosse esta abalada pelas profundas mudanças e concepções do pensamento pós-moderno que vieram ressignificar a arte popular no mundo da arte e da educação.

Uma das principais mudanças da era pós-moderna está numa nova atitude de abertura perante as formas culturais de outros grupos e a crença de que todos eles têm direito a se expressarem, levando a uma maior tolerância a formas divergentes de arte. Um outro aspeto da aceitação do “outro”, tolerada pelo pensamento artístico pós-moderno, é acentuar as tradições e os valores artísticos locais.

Nos seus princípios basilares (artigo 1º, alínea 2), a Lei de Bases do Patrimônio Cultural estabelece que a política do patrimônio cultu-

ral integra “as ações promovidas pelo Estado, pelas Regiões Autónomas, pelas autarquias locais e pela restante Administração Pública, visando assegurar, no território português, a efetivação do direito à cultura e à fruição cultural e a realização dos demais valores e das tarefas e vinculações impostas, neste domínio, pela constituição e pelo direito internacional” (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 1º, alínea 2). No seu artigo 6º, alínea c), a Lei propõe:

coordenação, articulando e compatibilizando o património cultural com as restantes políticas que se dirigem a idênticos ou conexos interesses públicos e privados, em especial as políticas de ordenamento de território, de ambiente, de educação e formação, de apoio à criação cultural e do turismo. (PORTUGAL. Lei de Bases do Património Cultural Português. Lei n.º 107/2001, art.º 6º, alínea c)

Com estas propostas lança-se diretamente o repto à formação de professores. Trabalhar a preservação do património cultural de uma forma abrangente, considerando o local, o individual e as necessidades pessoais de uma população tão diferenciada e heterogénea quanto a população escolar é a questão que urge responder.

Para a revitalização de tradições como a dos Gigantones e Cabeçudos, nomeadamente a sua entrada na cultura escolar, concorreram vários fatores: o efeito das práticas discursivas emanadas da UNESCO; a aproximação entre escola e comunidade, catalisada pela regulamentação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (Dec. Lei nº115-A/98 4 de maio) e de certo modo, o desenvolvimento desenfreado de um tipo de turismo de massas interessado em rotas de cariz popular e étnico-folclórico, ou reinventado como tal, que se podem mapear nas agendas culturais nacionais.

De facto, com a institucionalização dos Agrupamentos Escolares, a escola pública passaria a ter uma representação e participação mais diretas, e material e culturalmente mais palpáveis, na vida das comunidades. Alguns dos projetos educativos, ou tão só curriculares, abraçariam o património e as identidades locais como temas aglutinadores, passando a construção e a escolha das temáticas patrimoniais a serem mediadas pela escola e seus atores.

Com diferentes implicações, os fatores enunciados concorreram para que a curiosidade em torno de diversos artefactos e dos respetivos contextos celebrativos implodisse, fazendo-os ajustar a novas tradições e contextos performativos que pouco têm em comum com os originais, aspeto aliás avançado por Oliveira (1987, p. 8) ao referir que:

as antigas práticas e crenças do paganismo, quando não puderam ser banidas, por demasiado arreigadas, foram ajustadas, distorcidas, à teologia recente, e muitas delas transformaram-se em meras costumeiras e Festas esvaziadas de qualquer sentido religioso originário ou mesmo em brincadeiras pueris irresponsáveis.

Deste modo, a Educação Patrimonial emerge como uma proposta de caminho dinâmico a construir e a ser conduzida não por um professor especialista (de geografia ou história), mas preferencialmente de forma integrada, no âmbito de um projeto curricular de natureza interdisciplinar orientado fundamentalmente pelo desejo de conhecimento, preservação e divulgação do património tangível ou intangível de uma dada população ou comunidade. A Educação Patrimonial pode então definir-se como um instrumento de aprendizagem, que utiliza de forma interdisciplinar factos, acontecimentos, objetos culturais, com o objetivo de apreender o património de cada localidade e valorizar a sua cultura. Como refere Abreu (apud SCHWANZ, 2006, p. 27):

Afinal, os seres humanos usam os seus símbolos, sobretudo para agir e não somente para comunicarem. O patrimônio é usado não apenas para simbolizar, representar ou comunicar: é bom para agir... Não existe apenas para representar ideias e valores abstratos e para ser contemplado. O patrimônio de certo modo constrói, forma as pessoas.

Porque constrói e forma pessoas, as abordagens no âmbito da pedagogia patrimonial devem considerar diferentes possibilidades de construção de relações efetivas com as comunidades detentoras do patrimônio cultural tomado como objeto de estudo. Só dessa forma, como refere (SCHWANZ, 2006, p. 30):

os bens culturais são considerados como suporte para a construção coletiva do conhecimento que só pode ser levada a cabo quando se considera e se incorpora as necessidades e expectativas das comunidades envolvidas por meio de múltiplas estratégias e situações de aprendizagem que devem ser construídas diallogicamente a partir das especificidades locais.

A necessidade de pertencer e o sentimento de pertença são dimensões eminentemente humanas. Enquanto ser social, o homem procura no espaço ou lugar algo que o afirme e simultaneamente o diferencie do ponto de vista identitário. Nessa busca, a noção de participação tem um papel fundamental.

O termo participação advém do étimo latino participatio “ter parte na ação” (pars+in+actio). Participar supõe, então, ter acesso à ação e às decisões que orientam o agir, isto é, ser par na ação, na emoção e na responsabilidade com o outro ou no coletivo.

Para Lück et al (1998 apud BAFFI, 2002), a participação tem como característica fundamental a força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social (grupo, turma ou equipa) assumem o seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica da cultura da unidade social, a partir da competência e da vontade de compreen-

der, decidir e agir em conjunto. Nesta acepção, a participação é a via ativa, refletida e comprometida, que possibilita ao indivíduo integrar-se e compartilhar com outras pessoas determinadas características e bens culturais religando-se assim ao pulsar e devir coletivos. Pode-se então dizer que, também no plano escolar, a participação é condição de uma pedagogia patrimonial na medida em que, através de um processo de reflexão e ação sobre os bens culturais e sociais, se abre a possibilidade de ações educativas.

## Patrimônio Cultural: Gigantones e Cabeçudos

Os Gigantones e Cabeçudos, com que nos cruzamos em romarias e desfiles carnavalescos, são, com outros artefactos, sobrevivências de um conjunto de “figuras gigantesas processionais” (OLIVEIRA, 1984, p. 217) que, em Portugal, de há muito marcaram presença em festas de pendor religioso. De acordo com o autor, a sua presença nas procissões de Corpus Christi remonta à bula pontifícia de Urbano IV (1264), que instituiu as referidas solenidades. Esta comparência é confirmada posteriormente em fontes que dão conta daquele figurado nas celebrações eborenses de Corpus Christi (1265) onde, para além das procissões prescritas, festas, músicas e danças, se acrescentam “os Gigantes, o Demônio, a Serpe e o Dragão, para mostrar com estes símbolos, que Cristo Sacramentado tinha vencido o Demônio, a Idolatria e os Vícios representados nestes símbolos” (OLIVEIRA, 1984, p. 274). O seu sinal continua a registar-se nos finais do século XV, em carta de D. João I (1482) dirigida aos juizes, vereadores, procuradores e homens-bons da cidade do Porto, instituindo “as procissões em louvor de Nosso Senhor e da Bem-Aventurada Virgem Maria e de S. Jorge e de S. Cristóvão” (OLIVEIRA, 1984, p. 274).

De grande vulto e solenidade, festa e procissão de Corpus Christi reuniam, como refere Oliveira (1984, p. 275):

duas facetas distintas: a religiosa e a profana. A parte profana superintendida pela Câmara, por intermédio das corporações e mesteres, consistia fundamentalmente, por seu turno, numa longa sequência de números com acentuado carácter popular e cunho medieval para diversão das gentes [...], a cada ofício ou grupo de ofícios afins competia apresentar um conjunto, de tema e simbólica fixados, mas que deixava margem à invenção dos interessados no que respeita à sua execução e indumentária, e que incluíam ou consistiam em pantominas e entremezes, dança, folias e chacotas, alegorias, cantos, andores com imagens de santos, etc.

Tais manifestações, sujeitas a alterações, ditadas pela censura a comportamentos julgados indecentes e liberdades excessivas, perdurariam no tempo, mescladas ao gosto espectacular e popular, próprio dos autos medievais. Um gosto que se distenderia ao século XVIII, quando o medievalismo excessivo e parte da parafernália figurativa que o caracterizavam caem em desuso.

Nunca se perdendo completamente, o élan que exala destas figuras esbateu-se. Com o decorrer do tempo, alterado o carácter e a relação religioso-profana das festividades, os referidos artefactos começaram a apresentar, já no século XX, novas figurações, evidenciando um carácter eminentemente burlesco, popular e rústico.

Estas figurações, grosseiras, pobres de feitura e de indumentária, passariam a ser concebidas segundo a fantasia e o gosto dos construtores, confinando-se, até meados dos anos de 1970, a uma galeria limitada a algumas figuras populares entre as quais: o par de noivos, o velho, a velha, o tocador de guitarra e o toureiro.

A abertura política que o país atravessou com o 25 de Abril de 1974 e a consequente de-

manda pela afirmação da identidade nacional, traduzida na procura de artesanato “genuíno” português, associada à democratização do turismo de massas, nomeadamente do turismo de lazer, viciado na descoberta do novo, do bizarro e do étnico, e à aceleração de uma globalização selvagem, trariam à fantasia naif dos construtores, o gosto acrescido pela crítica social caricaturada.

A partir da década de 1980, pelas virtudes, mas sobretudo por vícios que representavam, figuras públicas carismáticas (da política, do capital, das mídias) não escapariam à imaginação e às mãos obreiras dos artesãos, que os expõem, por via caricatural, ao riso, à censura e ao escárnio públicos, para gáudio geral das gentes e da urbe.

Das primevas figurações, algumas resistiriam aos novos modismos sobrevivendo até hoje. As suas remanescências, trazidas ao presente, integram a concretude daquilo que ainda caracteriza alguns dos mais populares celebrativos nortenhos. Incluem-se aí: a Serpe com aspeto de Dragão (figurado central da Festa de Santa Coca de Monção, no dia de Corpo de Deus), uma outra Serpe (símbolo maior da Festa de S. João, em Sobrado-Valongo) e os Gigantones e Cabeçudos que pelo São João se passeiam pelas ruas de Braga ou nos carnavais espalhados pelo país (Silves, Torres Vedras), satirizando escândalos ou figurões mediáticos, mundiais, nacionais ou locais.

Gigantones e Cabeçudos têm em comum o facto de serem enormes máscaras, criadas e animadas por membros da comunidade, sendo os Cabeçudos destinados ao uso de jovens e até mesmo de crianças.

No seu conjunto, apresentam entre si pequenas diferenças de construção. Nos Gigantones, o processo inicia-se com a construção da cabeça, partindo da modelação de um grande suporte tridimensional, de forma ovoide, feito normalmente em vime (ou outros materiais fi-

brosos, leves e resistentes), e posteriormente recoberto por sucessivas camadas de papel ou pasta de papel, a que se acrescentam detalhes de caracterização identitária. Terminada esta, a cabeça é montada numa estrutura alta de vime ou madeira, ficando o Gigantone pronto para ser transportado por adultos vestidos com balandraus. Neste balandrau, uma ranhura aberta e disfarçada, ao nível dos olhos, permite ao utilizador orientar-se ao longo de todo o desfile.

Os Cabeçudos seguem a mesma construção e indumentária. Excetua-se a escala, que é aqui menor que a anterior, devido à redução do volume da cabeça e à ausência da estrutura de vime, que tinha nos anteriores a função de agigantar as referidas criações. Uma vez prontas, antes de se iniciar o cortejo, as máscaras são enfiadas nas cabeças, apoiadas em pequenas ombreiras almofadadas e fixadas sobre os ombros de jovens e adultos que as transportam e animam.

Tradicionalmente, os Cabeçudos eram transportados por jovens e crianças de famílias de poucos recursos económicos, a quem o edil camarário atribuía um pagamento simbólico por participarem no desfile.

Replicando inicialmente a temática representada nos Gigantones, os Cabeçudos poderiam ter ganho maior expressão e liberdade estéticas aquando da sua entrada no ethos escolar. Contudo, apesar da mudança de contexto de produção e da diferente faixa etária dos criadores (as crianças), a maioria do figurado produzido nas escolas confinou-se à figuração tradicional. Esta constância na mesma figurativa não podia deixar de nos interrogar sobre o como e o quanto do imaginário da criança foi ouvido e traduzido no figurado escolar.

Preso à tradição ficou também, e de certo modo, a organização do curso processional. Independentemente dos sentidos, ontem, como hoje, quando os Gigantones incorporam o desfile, fazem-se preceder de um grupo de

Cabeçudos que se movimentam ao som de um conjunto instrumental, composto por bombos, caixas e gaita de foles, os chamados “Zés Pereiras”.

Inserindo-se na tradição dos gaiteiros, os “Zés Pereiras” constituem um conjunto instrumental vincadamente festivo e cerimonial, porém, em franca transformação. Segundo Oliveira (1982), ao longo do tempo, o repertório musical deste conjunto tem sofrido alterações sob a influência do folclore regional.

## Património Cultural Imaterial: a festa

A tradição dos Gigantones e Cabeçudos reúne em si as dimensões essenciais que fazem de simples objetos, bens culturais: a dimensão material, inerente à concretude própria do objeto; a dimensão imaterial e intangível, traduzindo, do mundo das manualidades, da arte dos saberes-fazer passados oralmente e por imitação de geração em geração, o indizível das técnicas e, finalmente, a dimensão simbólica indissociável do contexto performativo em que operam.

Em boa verdade, não é possível interpretar o conjunto figurativo recortado da festa que, pelo seu valor de testemunho, possui, com aquele, uma relação interpretativa e informativa. Como lembra Le Goff (1985, p. 104), “é importante não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte”. De per si, Gigantones e Cabeçudos são meros artefactos, quase bonecos ou brinquedos que ganham valor patrimonial na medida em que fazem parte e acrescentam sentido identitário à festa.

As festas e romarias são, nos rituais e nas formas celebrativas que as configuram, eventos que aproximam as comunidades, atraem gentes, tingem de cor e enchem de sons e música as paisagens da geografia cultural minhota, dando-lhes características identitárias par-

ticulares (DIAS; NOGUEIRA; LOPES, 2015). Quase sempre de natureza profano-religiosa, a festa popular funciona com marca fraturante de um *chronus*<sup>2</sup> marcado pelo ritmo do labor humano (MAZOCCO, 2007). Acontecendo num contexto que se desenha de forma cada vez mais híbrida, marcado pelo lúdico e pelo excesso, a festa tende a misturar rituais tradicionais com características contemporâneas, originando novos significados e o estabelecimento de novas relações sociais.

Para Oliveira (1984, p. 6) a festa é fundamentalmente:

um espaço de ludismo, um sentimento insólito de exaltação e liberdade, de desordem permitida, uma entrega maior à gratuidade dos valores estéticos que repousam em cada ser humano: um sentimento explosivo de raiz lúdica, que não só transfigura a tonalidade linear e monótona do quotidiano e ultrapassa a sua regra, mas anima também o significado dos próprios elementos específicos da Festa.

Na sua intangibilidade, a festa reconfigura-se e ganha materialidade nos rituais que reinventa ou convoca, nos artefactos e ícones que a informam e simbolizam, nas formas da fruição e expressão dos corpos que, incorporando-a, lhe dão significado.

## Da Intervenção

Com o projeto “Eu Ia de Cabeçudinho...” evocam-se também memórias de uma outra infância situada num tempo festivo, mais kairológico<sup>3</sup> do que aquele que hoje se experiencia, e que é, em grande medida, ditado pela pressão cronológica e autoritária do tempo presente. Uma pressão que se materializa tanto no tempo escolar, tolhido pelo dessentido e excessiva

fragmentação do conhecimento representado no currículo, quanto pela pressão advinda do tempo turístico. Uma pressão vertiginosa e insaciável por tudo o que é étnico ou reinventado como tal, e em cuja voragem, o local, as gentes e as comunidades são também elas tomadas como pretexto, como objeto e como cenário.

Com a intervenção proposta interessávamos que os formandos ouvissem as crianças e, nesse universo dos imaginários infantis, auscultassem as imagens escolhidas pelas crianças para dar rosto aos Cabeçudinhos, fazendo-os imergir de seguida, numa abordagem à educação patrimonial, privilegiando a entrada pelos diferentes domínios da educação artística (visual, musical e dramático).

Com estes objetivos e pressupostos, experimentar um espaço de natureza interdisciplinar e projetar os Cabeçudos à escala e ao desejo da criança, foi a senda por onde adentramos no contexto da educação artística.

A intervenção desenvolvida foi determinada pela adesão institucional às celebrações do Dia Internacional da Criança. Neste sentido, o relato que se segue traduz a efemeridade do evento, a imprevisibilidade da resposta dos materiais e das técnicas experimentadas, mas também a riqueza do diálogo entre disciplinas e a posterior reflexão dos modos como se organizou o vivido e o que este despoletaria em cada um dos participantes.

## Metodologia

Metodologicamente, sustentamos a intervenção no trabalho de projeto e nas orientações emanadas pela Educação Patrimonial (guia Património mundial nas mãos dos jovens: conhecer, estimar e atuar, UNESCO, 2012). Sugere-se, neste, a aplicação de quatro etapas no desenvolvimento do processo: identificação do objeto cultural, registo, exploração e apropriação

2 *Chrónos*, uma das três expressões (*Chrónos*, *Kairós*, *Aión*) que no grego clássico se designa o tempo, no sentido de sucessão temporal, numeração ordenada.

3 Do grego *Kairós*, uma das três expressões usada para designar tempo, aqui no sentido de “medida”, “proporção”.

do referido objeto. Da sua análise, atendemos ao modo oficial que a educação patrimonial deve privilegiar e a importância da atitude do professor na aplicação da própria metodologia.

Investido no papel de facilitador, caberia ao professor conduzir a ação no sentido de os alunos tirarem as suas conclusões, sem serem influenciados por predefinições ou conceitos já estabelecidos.

No início da intervenção, ponderamos: o grau de exequibilidade e de interesse do objeto proposto; o universo dos participantes a envolver; os conceitos, habilidades e conhecimentos a adquirir pelos formandos, decorrentes dos diferentes domínios disciplinares envolvidos; a recolha da informação relativa ao objeto cultural; a gestão global de fatores como tempo e recursos e, finalmente, a avaliação, de modo a garantir que as sucessivas fases de pesquisa (identificação do objeto, construção, performance e avaliação) se articulassem entre os grupos disciplinares.

A operacionalização da intervenção pressupõe uma articulação entre a escola básica envolvida no projeto (corpo diretivo, professora titular de turma, coordenadora das Atividades de Enriquecimento Curricular, alunos da turma selecionada) e a Universidade do Minho, representada pelos docentes das disciplinas de Expressão e Educação Visual, Dramática e Musical.

Ao longo do processo, reuniões periódicas entre professores, e entre professores e alunos, asseguraram o controlo do planeamento e o andamento do processo em cada e entre as diferentes unidades curriculares envolvidas no projeto.

Definido o objeto de pesquisa, considerando os usuários – as crianças – e o contexto celebrativo em que iriam operar, o Dia Internacional da Criança, lançou-se aos formandos o desafio de pesquisarem junto dos respetivos universos familiares e em idades compreendi-

das entre os 6 e os 10 anos, a imagem que cada criança gostaria de atribuir a um dado Cabeçudinho.

Desta escuta resultou uma galeria generosa de imagens de heróis infantis (o Shrek; o Verdocas; a Minnie; o Pinóquio; a Hello Kytty; o Bekas, a Maggie e o Garfield) que, com alguma surpresa, constatámos ser maioritariamente determinada pelo peso das mídias e das “indústrias culturais da infância” (BENJAMIM, 1992; BARTHES, 1973; HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

**Figura 1** – O Cabeçudinho Garfield e o seu animador.



No conjunto, construíram-se dez “bonecos”<sup>4</sup>: sendo-lhes atribuídas as identidades escolhidas pelas crianças.

Posteriormente, no âmbito da disciplina de Educação Visual, as formandas, agrupadas em pares em torno das imagens propostas, procederam à sua elaboração.

<sup>4</sup> bonecos – conceito cunhado no texto – encerrando a ideia de representação bidimensional (imagem) e tridimensional (brinquedo).

**Figura 2** – Fase de elaboração do Cabeçudinho – Maggie.



Selecionaram-se técnicas de corte, modelagem e colagem e, entre os materiais de construção, escolheu-se a espuma de naylon, por ser fácil de manusear, leve e confortável no uso. Uma escolha pedagogicamente ponderada considerando que o Cabeçudinho teria, na criança, o seu performer. “Eu ia de cabeçudinho”<sup>5</sup> é, neste contexto, a expressão que melhor traduz a função e a relação entre Cabeçudinho e criança.

Uma vez concluídos, os Cabeçudinhos ficaram disponíveis para irem ao encontro das crianças. Se, neste encontro, a maioria das crianças preferiu “ser” o Cabeçudinho, outras houve que escolheram “ser” os Zés Pereiras.

Reuniam-se, assim, as peças que iriam dar forma ao “corpo” performativo: Cabeçudinhos e Zés Pereiras.

De objetos construídos, os Cabeçudinhos passariam a objetos agidos e disso se ocupou a Expressão Dramática.

Centrada na performance final, a Expressão e Educação Dramática, considerou, numa primeira fase, a socialização e o conhecimento das crianças sobre o tipo de manifestação em que iriam participar.

Tratava-se de criar um corpo coletivo, espécie de desfile de figuras, com origem no

<sup>5</sup> “Ir de” – expressão utilizada por um dos entrevistados que, quando criança, “ia de Cabeçudo nos cortejos de S. João de Braga.

teatro primitivo, formalmente em movimento, que vai evoluindo na rua, ora em formações coesas, ora desmembrando-se, permitindo a alguns elementos isolarem-se ou se arremeter mais ou menos provocatoriamente contra quem passa ou observa. A um pulsar interno, a formação ora se expande, ora se contém, ora se deixa olhar, ora obriga a ser olhada, num contínuo movimento.

**Figura 3** – Agora “tu és” um Cabeçudinho.



Numa segunda fase, o grupo experimentou movimentos rítmicos, formas coreográficas da formação e evolução do coletivo: a formação processional propriamente dita, a resposta rítmica, com as suas paragens e deslocções no espaço, numa sequência de exercícios realizados inicialmente sem Cabeçudinho e, posteriormente, na posse dele.

**Figura 4** – Ensaio inicial – formação do Cortejo.



No plano prático, a atenção foi posta no carácter simultaneamente organizado, caótico e, por vezes, histriónico, que o conjunto figurativo assumiria no cortejo.

Uma fase que se revelaria complexa já que, com a entrada em jogo das grandes cabeças, de novas dimensões, volumes, pesos e equilíbrios, se exigia ao grupo um maior ajustamento no desempenho, ao nível do domínio corporal e rítmico individual, e na posterior integração destes na formação dinâmica do coletivo. Um equilíbrio conseguido através de ajustamentos e da redistribuição dos Cabeçudinhos, considerando as relações tamanho-peso, capacidade de resistência e coordenação de cada criança.

**Figura 5** – Ensaio geral: integração da música, “personagens” e movimentos coreográficos simples.



Numa terceira fase, ao coletivo, juntaram-se os Zés Pereiras, com o repertório musical trabalhado na Educação Musical. Com a inte-

gração da música, do movimento e das formas simples de teatralização, chegava-se finalmente à performance que assumiu a forma ritualizada de desfile, com etapas e pontos de paragem determinados, num constante aparecimento e diluição do grupo no mar festivo das crianças e das gentes. Finalmente pronto, o cortejo iria irromper numa arruada que teria na escola o seu ponto de partida e de retorno.

**Figura 6** – Saída do Cortejo da escola.



## Da Avaliação

Do ponto de vista da avaliação do processo, os atores ouvidos (professores e alunos) destacaram como fundamentais os seguintes aspetos: a importância do envolvimento da universidade em projetos de natureza comunitária; a aproximação dos formandos às práticas e futuros contextos profissionalizantes; a articulação interinstitucional, entendida como facilitadora da abordagem interdisciplinar e os contributos do modelo de trabalho oficial para a concretização de uma pedagogia patrimonial.

A entrada pela Educação Artística e o carácter oficial proposto na abordagem à educação patrimonial foram considerados ele-

mentos fundamentais no desenvolvimento da intervenção. Segundo a opinião dos ouvidos, o referido modelo estimula a motivação e o desenvolvimento do sentido de pertença, sendo estes percebidos como condição de aprendizagens significativas, quer para as crianças, quer para os formandos.

Apreciações mais gerais foram obtidas no espaço público, através da recolha de impressões de um público maioritariamente adulto, que se manifestou agradavelmente surpreendido e participante.

As opiniões dos destinatários principais – as crianças – traduziram-se na enorme alegria, total disponibilidade e sentido de disciplina manifestadas na interação/experimentação com os próprios artefactos e com os instrumentos musicais. Uma interação marcada por um retraimento inicial, que foi evoluindo para uma relação de curiosidade e ludismo que, em última análise, revela quanto os objetivos foram alcançados.

As limitações temporais constituíram, no conjunto, o fator deficitário na medida em que, quer a abordagem interdisciplinar, quer a modalidade oficial adotada, ambas requeriam um tempo mais longo e articulado. Apesar disso, a concretização atempada do figurado proposto pelas crianças e a respetiva apresentação pública revelam por si só, a adesão, o entusiasmo e o sentido de responsabilidade dos formandos, das crianças e dos próprios professores.

A preferência unânime das crianças por figuras do universo televisivo e ficcional deixou claro o peso das mídias na construção do imaginário infantil e levanta questões a trabalhar em futuras intervenções pedagógicas.

## Referências

BAFFI, M. Adélia. O Planeamento em Educação. Revisitando os conceitos para mudar conceções e práticas. **Fundamentos em Educação**, 2002. Dispo-

nível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 21 jul. 2012.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. Lisboa: Edições 70, 1973.

BENJAMIM, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio de Água, 1992.

DIAS, M.ª Flor. **PARA UMA GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX**. 2009, 640 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Educação Dramática, Universidade do Minho, Braga, 2009.

DIAS, M. Flor; NOGUEIRA, Silvana; LOPES, Ana. À descoberta da festa de S. João: uma abordagem de educação patrimonial em contexto pré-escolar. In: SOLÉ, Glória. (Org.). **Educação patrimonial: contributos para a construção de uma consciência histórica**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd); Instituto de Educação; Universidade do Minho, 2015. p. 133-150.

FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN. **As festas: passeio pelo calendário**. Lisboa: Centro Artístico Infantil; Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **The invention of tradition**. Cambridge: Cambridge Press University, 1988.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória II**. Lisboa: Edições 70, 1985.

LÓPEZ, José. El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. **Tejuelo**, n. 19, p. 76-96, 2014.

MAGALHÃES, António; STOER, Steven. (Orgs.). **Reconfigurações. Educação, estado e cultura numa época de globalização**. Porto: Profedições, 2006.

MAZOCO, Eliomar. **Festas e artesanato em terras do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: IPHAN; CNFCP, 2007.

MENDES, José Amado. **Estudos do património – Mu-**

**seus e educação.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

MERILLAS, Olaia. **Educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museu e internet.** Gijon: Trea, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. **Instrumentos musicais populares portugueses.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982.

OLIVEIRA, Ernesto Veiga de. **Festividades cíclicas em Portugal.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1984.

PORTUGAL. Lei n.º 13/85. **Diário da República n.º 153/1985** (Portugal), Lisboa, n.º 13/85, p. 1865 - 1874, 6 julho, 1985. Série I de 1985-07-06.

PORTUGAL. Lei n.º 14/86. **Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986**, (Portugal), Lisboa, p. 3067 - 3081, 14 outubro. 1986. Série I de 1986-10-14.

PORTUGAL. Lei n.º 115-A/98. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. **Diário da República n.º 102/1998** (Portugal), Lisboa, p. 988-(2) a 1988-(15), 4 maio, 1998. 1º Suplemento, Série I-A de 1998-05-04.

PORTUGAL. Lei n.º 107/2001. Lei de Bases do Património Cultural Português. **Diário da República n.º 209/2001** (Portugal), Lisboa, n.º 107/2001, p. 5808 -

5829, 8 setembro. 2001. Série I-A de 2001-09-08.

PORTUGAL. Lei n.º 139/2009. **Diário da República n.º 113/2009** (Portugal), Lisboa, n.º 139/2009, p. 3647 - 3653, 15 junho, 2009. Série I de 2009-06-15.

PRIMO, Judite. Documentos básicos de museologia: principais conceitos. **Cadernos de Sociomuseologia**, n. 41, p. 31-44, 2011.

SCHWANZ, Angélica. Educação patrimonial - A pedagogia política do esquecimento. **Cadernos do LEPAARQ - Textos de Antropologia, Arqueologia e Património**, Pelotas, RS, Editora da UFPEL, v. III, n. 5/6, p. 25- 41, 2006.

THIESSE, Anne. **A criação das identidades nacionais.** Lisboa: Temas e Debates, 2000.

UNESCO. **Recomendação sobre a salvaguarda da cultura tradicional popular.** Paris: United Nations Educational; Scientific and Cultural Organization, 1989.

UNESCO. **Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage**, Paris: United Nations Educational; Scientific and Cultural Organization, 2003.

UNESCO. **Património mundial nas mãos dos jovens: conhecer, estimar e atuar.** Kit pedagógico para educadores. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO, 2012.

Recebido em: 28.03.2018

Aprovado em: 17.11.2018

**Maria Flor Dias** é Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. e-mail: [flor@ie.uminho.pt](mailto:flor@ie.uminho.pt)

Endereço: Universidade do Minho - Instituto de Educação Campus de Gualtar, 4710 - 057 Braga - Portugal  
Telefone: 00351 253601200

**Carla Pires Antunes** é Doutorada em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. É Licenciada em Política Social pelo Instituto Superior de Ciências e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa e Licenciada em Teatro - Formação de Atores, pela Escola Superior de Teatro do Conservatório Nacional de Lisboa. e-mail: [cmfapa@ie.uminho.pt](mailto:cmfapa@ie.uminho.pt)

Endereço: Universidade do Minho - Instituto de Educação Campus de Gualtar, 4710 - 057 Braga - Portugal  
Telefone: 00351 253601200

# A RELAÇÃO DOS ESTUDANTES COM OS PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVA E EXPERIÊNCIA

■ LUCAS DA SILVA MARTINEZ  
Universidade Federal de Santa Maria

■ SUELI SALVA  
Universidade Federal de Santa Maria

## RESUMO

Este artigo é produto de uma dissertação de mestrado que versa sobre as relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares de jovens estudantes no Ensino Médio. Objetiva discutir as relações que tais jovens estabelecem com seus professores e suas práticas, no Ensino Médio, e o impacto dessas em sua interação com a escola. A metodologia adotada é de natureza qualitativa e biográfico-narrativa, em entrevistas narrativas com seis estudantes de licenciatura de uma universidade na região sul do país, analisadas a partir da análise textual discursiva. Com base na análise realizada, enfocando o diálogo entre os jovens estudantes e professores, percebe-se que a experiência dos jovens é marcada, respectivamente, de forma positiva e negativa, através de, por um lado, relações de amizade, de aprendizagem e de dialogicidade, e, por outro lado, pelo autoritarismo, a licenciosidade e a distância estabelecida. Entende-se que, pelo fato dos jovens viverem a escola por meio de sua sociabilidade, estudar as relações dos jovens com os professores pode se configurar em uma estratégia metodológica importante para a pesquisa em educação. Cabe ainda destacar a importância das pesquisas narrativas e em educação considerarem a experiência dos jovens estudantes, ampliando o olhar sobre a escola.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Jovens estudantes. Professores. Práticas.

## ABSTRACT

### THE RELATIONSHIP OF STUDENTS WITH TEACHERS IN HIGH SCHOOL: NARRATIVE AND EXPERIENCE

This article is the product of a master's thesis that deals with the relations with the school, the learning and the scholastic knowledge of young students in High School. It aims to discuss the relation-

ships that the such young people establish with their teachers and their practices in High School and their impact on their interaction with the school. The methodology adopted is of a qualitative and biographical-narrative nature, in narrative interviews with six undergraduate students from a university in the southern region of the country, analyzed from discursive textual analysis. On the basis of the analysis carried out, focusing on the dialogue between young students and teachers, it is noticed that the experience of young people is marked, respectively, in a positive and negative way, through, on the one hand, relations of friendship, learning and dialogue, and, on the one hand, by authoritarianism, licentiousness and established distance. It is understood that, because the young people live the school through their sociability, studying the relations of the young with the teachers can be configured in an important methodological strategy for the research in education. It is also important to emphasize the importance of narrative research and in education consider the experience of young students, broadening the look on the school.

**Keywords:** High School. Young students. Teachers. Practices.

## RESUMEN

### LA RELACIÓN DE LOS ESTUDIANTES CON LOS PROFESORES EN LA ENSEÑANZA MEDIA: NARRATIVA Y EXPERIENCIA

Este artículo es producto de una disertación de maestría que versa sobre las relaciones con la escuela, el aprendizaje y los conocimientos escolares de jóvenes estudiantes en la Enseñanza Media. Objetiva discutir las relaciones que tales jóvenes establecen con sus profesores y sus prácticas en la Enseñanza Media y el impacto de éstas en su interacción con la escuela. La metodología adoptada es de naturaleza cualitativa y biográfica-narrativa, en entrevistas narrativas con seis estudiantes de licenciaturas de una universidad en la región sur del país, analizadas a partir del análisis textual discursivo. Con base en el análisis realizado, enfocando el diálogo entre los jóvenes estudiantes y profesores, se percibe que la experiencia de los jóvenes está marcada, respectivamente, de forma positiva y negativa, a través de, por un lado, relaciones de amistad, de aprendizaje y de diálogo, y, por un lado, el otro lado, a través del autoritarismo, de la licenciosidad y de la distancia establecida. Se entiende que, por el hecho de que los jóvenes viven la escuela a través de su sociabilidad, estudiar las relaciones de los jóvenes con los profesores puede configurarse en una estrategia metodológica importante para la investigación en educación. Cabe destacar la importancia de las investigaciones narrativas y en educación considerar la experiencia

de los jóvenes estudiantes, ampliando la mirada sobre la escuela.

**Palabras clave:** Enseñanza Media. Jóvenes estudiantes. Profesores. Prácticas.

## Primeiras palavras

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!”: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio<sup>1</sup> (MARTINEZ, 2018), que teve por interesse produzir narrativas, baseadas nas memórias de jovens estudantes de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sobre a escola de Ensino Médio, suas relações com o aprender, os conhecimentos escolares e os professores e colegas. A pesquisa está vinculada ao projeto “As crianças e jovens estudantes em contextos educativos: olhares sobre práticas educativas, culturas, relações de gênero e políticas públicas” e ao grupo de pesquisa intitulado Filosofia, Cultura e Educação (FILJEM/CNPq).

O Ensino Médio é um campo de constantes confrontos. A discussão atual, que engloba a reforma que instituiu o “Novo Ensino Médio”, através da Lei 13.415, de 2017, põe em risco o caráter “[...] público, inclusivo e universal” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 19) da escola, pois prima pela formação para o trabalho e, dentro de uma lógica mercantil, reduz as possibilidades formativas oferecidas aos jovens. Silva e Scheibe (2017), Gonçalves (2017) e Ferreti e Silva (2017), em seus respectivos artigos, analisam o movimento político subjacente a essa reforma. Podemos apontar que, dentre tais aspectos políticos, destacam-se a formação do jovem atrelada ao mercado de trabalho, o que inviabiliza estudos gerais para a universidade; a jornada em tempo integral, que exclui as

possibilidades de estudo para os jovens que trabalham; a redução do currículo, que dá ênfase em avaliações de larga escala (nacionais, internacional e de ingresso, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), que são usadas como parâmetro para a formação de “qualidade”, entre outros (MARTINEZ; SALVA, 2018).

Este é o cenário educacional e político em que esta pesquisa se inseriu. Embora ela tenha se iniciado antes da aprovação da Lei do “Novo Ensino Médio”, esta problematização a acompanha, principalmente, quando questionamos o conhecimento escolar, o papel da escola e a formação dos jovens, entre outros aspectos.

Estas reformas protagonizadas por diferentes empresários, divulgadas pelas mídias e vivida por estudantes e professores, nos fazem pensar que, em meio a tantas críticas, nada bom é produzido na escola. Entretanto, será que ela deve acabar, ou ser partida, recortada, esfacelada como propõe esta reforma? O que a escola produz?

Junto ao referencial de Masschelein e Simons (2017), na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, defendemos um outro olhar sobre a escola: uma escola que, a partir da reflexão e do tempo livre (sem necessidade produtiva no sentido capitalista do termo), o mundo é explorado, posto em evidência. A formação para o mercado ou a construção de competências não é tão importante quanto a relação do estudante com o conhecimento escolar, o que permite que, obtendo esse conhecimento do mundo, use-o de diferentes maneiras. Assim, estamos preocupados com outras possibilidades: qual a qualidade do

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

conhecimento escolar oferecido aos jovens? Quais as relações que eles estabelecem com esses conhecimentos? Quais as relações que eles estabelecem com professores e colegas estudantes? Qual o sentido do conhecimento escolar em suas vidas? A lógica é outra, e se opõe a visões tradicionais da escola.

Em outro trabalho (MARTINEZ; SALVA, 2017) exploramos aspectos referentes à relação dos jovens com as metodologias de aula dos professores, suas aprendizagens, inclusive na própria dissertação já mencionada (MARTINEZ, 2018). Nesse trabalho, entretanto, damos ênfase às relações construídas pelos jovens com os seus professores e as práticas docentes, que influenciam o seu estar na escola, o seu aprender e que são marcadas de formas positivas e negativas. Por isso, considerando as narrativas sobre o Ensino Médio de jovens estudantes de licenciatura, o objetivo do trabalho é discutir as relações que os jovens estudantes estabelecem com seus professores e suas práticas, no Ensino Médio, e o impacto dessas em sua interação com a escola.

O uso do termo *relação* vem da teoria da relação com o saber de Bernard Charlot (2000; 2013). Estar na escola não significa fazer o uso deliberado/controlado da racionalidade em uma atividade de estudo, simplesmente. É se relacionar, ser afetado pelas disciplinas, conhecimentos, atividades, professores e colegas, e experienciar, no sentido proposto por Larrosa (2002), ser atravessado por essas experiências.

Assim, Charlot (2013) nos adverte que, para aprender, é necessário o estabelecimento de uma atividade intelectual (atividade, coerente com motivo e objetivo), se mobilizar em direção ao conhecimento (mobilizar recursos, estratégias e pensamentos, em direção à compreensão) através do sentido que o sujeito estabelece com determinado conhecimento. Isso se soma ao prazer de aprender, de saber, de

conhecer mais. Assim, ao nos perguntarmos: por que o jovem continua na escola? O que ele aprende e gosta de aprender na escola? De quais professores e disciplinas ele gosta e por quê? Quais seus projetos de futuro? Quais os motivos que o mobilizam em direção aos estudos ou a outras direções (trabalho, ingresso na educação superior, “prêmios” dados pelos pais etc.)? Estas e outras perguntas, na mesma direção, estão tratando diretamente da relação do jovem com a escola, o seu aprender e os conhecimentos escolares.

Como entender essas relações? Professores observam seus estudantes no cotidiano da escola e compreendem como eles se manifestam perante as relações, atividades, disciplinas. Mas essa observação é restrita. Cabe, então, desenvolver uma escuta, como nos adverte Alberto Melucci, em trecho na apresentação da sua obra *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global* (FOLLMANN; FISCHER, 2004). Essa escuta é o fundamento para uma forma de ensinar e pesquisar os/com jovens, é um recurso sociológico que permite ao outro dizer aquilo que ele pensa. Assim, nessa pesquisa, lançamos mão das narrativas, a partir de entrevistas, com jovens estudantes de licenciatura, nas quais esses jovens refletem sobre suas experiências no Ensino Médio.

Por fim, destacamos a contribuição de Freire (1983; 2016) em relação ao diálogo necessário à prática educativa, bem como o papel do professor e as relações que pode estabelecer com os estudantes. Nesse sentido, a teorização de Freire permite vislumbrar um horizonte dialógico para a prática educativa, no qual professores e estudantes se reúnem em torno dos conhecimentos escolares (e da vida) e o criticam, o reelaboram (FREIRE; SHOR, 2006). Desse modo, a educação (formal ou não) permite a prática da liberdade, em oposição ao autoritarismo, possibilitando a denúncia do mundo desigual em que vivemos.

Este artigo se divide em quatro partes: a introdução, que lança luz sobre o contexto da discussão proposta; a metodologia, que explora a forma como a pesquisa foi realizada; a discussão das narrativas elaboradas pelos jovens e, as considerações finais.

## Perspectiva metodológica

Neste estudo foi adotada a perspectiva da pesquisa qualitativa biográfico-narrativa. Tal perspectiva foi escolhida a partir de duas ideias centrais: a de que a experiência de cada sujeito é importante e, portanto, requer um nível de atenção ao individual (MELUCCI, 2005; LARROSA, 2002) e, que aos poucos a pesquisa em educação foi abrangendo o universo de significados produzidos pelos atores sociais, ou seja, professores, estudantes, comunidade escolar em geral (GHEDIN; FRANCO, 2011). Desse modo, adotar a perspectiva qualitativa de matriz narrativa é, portanto, um exercício de escuta da voz do outro, no caso desta pesquisa, a voz de jovens estudantes.

Conforme apontam Souza e Soares (2008, p. 192), a pesquisa biográfico-narrativa:

[...] assume a complexidade e a dificuldade de atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiosincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal, mobilizando referentes que estão no coletivo. A abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadora dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história.

Assim, defender a narrativa como uma forma de pesquisar com jovens (MARTINEZ, 2017) é defender o estatuto da experiência pessoal como uma forma de compreensão do universo social, neste caso, escolar. As pesquisas macro-sociais levantam dados importantes que

permitem a estratificação, categorização, uma “imagem ampliada” da realidade, mas, através das entrevistas narrativas e da valorização da experiência, podemos nos aproximar da realidade microssocial e produzir elementos que permitam uma outra interpretação de dados macrosociais. “Essa compreensão da narrativa permite perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa” (QUEIROZ, 2017, p. 475). A necessidade de pesquisar narrativamente a experiência de jovens amplia-se quando as próprias pesquisas educacionais denunciam que os temas principais dos estudos narrativos tratam da identidade e da profissão docente (CAVACO, 2018). É preciso, portanto, ampliar os protagonistas das pesquisas, considerando não só os professores, mas os estudantes, nos diferentes níveis/etapas de ensino.

Para este estudo, foram realizadas entrevistas narrativas com seis jovens estudantes de licenciatura da UFSM. Tais entrevistas partiram de um roteiro de perguntas abertas, explorando aspectos relativos à escolarização, relações entre professores, estudantes e colegas, disciplinas com maior ou menor afinidade, elementos que compõe uma aula interessante, dentre outras questões. Neste artigo, limitamo-nos a analisar as narrativas que dizem respeito à relação dos estudantes com seus professores e com as práticas docentes que estes últimos desenvolvem.

Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001), as entrevistas narrativas têm por interesse a escuta de histórias dos participantes, na tentativa de compreender não só aspectos individuais, senão também indícios de fenômenos que se mostram na realidade macro-sociais. Além dos dados produzidos, a entrevista narrativa permite a autorreflexão dos pesquisadores e dos sujeitos participantes, considerando que estes, ao organizar os fatos e histórias em uma narrativa, os ressignificam,

trazendo à tona eventos importantes que, de algum modo, os marcaram. Por isso, entende-se que narrar lida com a identidade de quem narra, é como se ver no espelho (MELUCCI, 2001).

O primeiro passo foi escolher os estudantes para participar da pesquisa. Com base em conversas informais com outros estudantes de licenciatura, e o próprio processo de relembrar as experiências do Ensino Médio de um dos autores do artigo, percebemos que a trajetória era algo marcado de forma positiva e negativa, o que despertou nossa atenção sobre a escolarização dos jovens e como eles teriam chegado à Educação Superior, em licenciaturas. Decidimos, portanto, entender como foi a experiência desses jovens no Ensino Médio.

Parte desta escolha se deu pela possibilidade proposta por Tardif (2010), ao entender que os professores carregam longa carga de experiência proveniente da escola, e que, grande parte do seu repertório de ação na escola, foi vivido por eles. Assim, refletir sobre o passado escolar é, de certo modo, tentar entender porque “agimos como agimos” enquanto docentes. Esse viés de estudo não será explorado nesse artigo, mas é, entretanto, um campo profícuo para a análise das narrativas. Souza e Soares (2008, p. 197) levando em conta esse movimento de pensar as experiências vividas e a formação, escrevem que a pesquisa biográfica, ao permitir ao sujeito a sua autorreflexão, permite também “[...] compreender as influências sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e educacionais presentes na própria existência [...] compreendendo assim as influências referentes às escolhas que são feitas no decorrer da vida”.

Mesmo que a relação entre a escola e a docência não seja realizada, no âmbito desta pesquisa, ela é realizada no ato de narrar, por parte dos estudantes. Isso diz respeito ao caráter da narrativa indicado por Clandinin e Connelly

(2015): ela é introspectiva, pois lida com a dimensão dos sentimentos, desejos, esperanças; mas é também extrospectiva, pois se relaciona ao meio no qual os narradores estão inseridos; retrospectiva e prospectiva, pois lida com a temporalidade no sentido de que, ao narrar, quem narra se relaciona com seu passado, com a memória, e com seu futuro, na esperança do acontecimento de determinados fatos.

De acordo com o Portal de indicadores da UFSM a instituição possui 23 licenciaturas (MARTINEZ, 2018). Por meio de sorteio, foram selecionadas as seguintes licenciaturas: Química, Teatro, Ciências Sociais, Educação Física, Física e Matemática. Foi feito um contato presencialmente e por e-mail com a secretaria de cada curso. De um universo de 805 estudantes, não obtivemos nenhum retorno. Passamos, então, a buscar outra alternativa.

Enviamos uma mensagem à uma página<sup>2</sup> e à um grupo do *Facebook*<sup>3</sup> vinculado à universidade. Postamos a seguinte mensagem: “Procuro jovens do sexo masculino e feminino dos cursos de licenciatura em Física, Educação Física, Matemática, Ciências Sociais, Teatro e Química para entrevista sobre vivências no Ensino Médio. Quem estiver interessado é só curtir a postagem que eu entro em contato. Valeu!”. Em pouco tempo, os estudantes começaram a nos contatar pelo *Facebook*, porém estudantes do curso de Matemática não conseguiram comparecer à entrevista. Logo, optamos por substituir o curso de Matemática pela Pedagogia, diante do interesse de uma estudante em participar. Assim, foram entrevistados os seguintes sujeitos: Ilia (Ciências Sociais), Jean (Física), Christine (Educação Física), Aline (Pedagogia), Leonardo (Teatro) e Diana (Química). Todos os nomes adotados são fictícios, protegidos pelo

2 SPOTTED UFSM. Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Spotted-UFSM-930267327004173/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

3 UNIVERSO CEU II. Facebook. Disponível em: <[https://www.facebook.com/groups/universoceu2/?ref=br\\_rs](https://www.facebook.com/groups/universoceu2/?ref=br_rs)>. Acesso em: 20 out. 2017.

compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos estudantes.

Assim que realizadas e transcritas, as entrevistas foram analisadas à luz das orientações de Moraes (2003), em relação à metodologia da análise textual discursiva. A partir da desmontagem dos textos, sua categorização e reorganização, foram constituídas várias categorias. Neste artigo, exploramos algumas categorias, conforme o recorte já proposto ao longo do texto.

## Da relação com o saber: uma discussão ampla

Como já apontado anteriormente, o conceito que gerou esta pesquisa é o de relação com o saber, de Bernard Charlot (2000; 2013).

Em diferentes textos, Charlot busca explicitar essa relação. Tem por base a visão antropológica de que o ser humano está condenado à aprendizagem. Assim, se as relações com o saber são relações com o aprender, podem ser entendidas em todos os âmbitos da vida. Além disso, baseia-se na sociologia, principalmente quando reivindica uma sociologia que, ao contrário da sociologia da educação da década de 1970, não reduza os estudantes à condição familiar e social (crítica direta aos teóricos reprodutivistas), mas que se desenvolva uma “sociologia do sujeito” ou, como escreve Lahire (2002), uma “sociologia psicológica”, com ênfase no individual, na história dos sujeitos, na sua ação, na posição que eles ocupam no mundo. Essas perspectivas permitem uma visão ampliada da relação com o saber, o que faz Charlot (2000, p. 79) declarar que:

Que faz o pesquisador que estuda a relação com o saber? Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e

do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc.

Para pensar essa relação (estar em relação, relacionar-se, vincular-se, desejar, mobilizar-se em direção à algo, identificar-se) ele indica alguns elementos, que podemos destacar: a mobilização (mobilização interna, depende das características intrínsecas do sujeito, do desejo, ou da falta de desejo), o prazer (dimensão da fruição do desejo), o sentido (articulado ao que já é sabido, conhecido, o encontro do desejo com aquilo que o sana) e a atividade intelectual (atividade, encontro do motivo e objetivo). Portanto:

Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer ao desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido e prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida. (CHARLOT, 2013, p. 146)

Neste artigo, levantamos relações específicas: com os professores e suas práticas. Em outras palavras: os jovens aprendem na escola, com quais professores? O que esses professores fazem? Quais práticas desenvolvem? Que tipo de relação (afetiva) desenvolvem com os estudantes? Na próxima seção, exploramos algumas narrativas produzidas pelos estudantes.

## “Tanto que esse professor de filosofia é meu amigo, sabe?”: a amizade como elemento de relação com o saber

Um dos aspectos destacados nas narrativas dos jovens estudantes é a relação próxima

com os professores, o que, para muitos, se traduz em amizade. A amizade, como um tema tratado filosoficamente e, por muito tempo, ignorado no campo social, ganha destaque, ao falarmos sobre a juventude. Para Salva (2008), muitas pesquisas com jovens tratam da amizade na juventude, porém sobre outra ótica, como relações de socialização, entre outras.

A amizade enquanto sentimento indica proximidade, afeição, reconhecimento, acolhimento, compromisso. Salva (2008), ao citar Aristóteles, entende que o mesmo compreendia a amizade a partir de três aspectos: pela utilidade, pelo prazer e pelo bem. As narrativas dos jovens estudantes não deixam claro por quais desses aspectos os mesmos estabelecem uma relação de amizade com os professores, mas esclarecem, entretanto, que de algum modo, um professor ou outro acaba se tornando um amigo, talvez pelo tempo de convívio e pelos diálogos, pela cumplicidade. Para Leonardo e Christine:

*Tanto que esse professor de filosofia é meu amigo, sabe? (LEONARDO)*

*[...] ela fazia a gente entender os conteúdos e também era minha amiga. (CHRISTINE)*

Para Diana, a amizade é marcada tanto pela presença, quanto pela saudade, pelo tempo vivido, ressignificado pela memória:

*[...] a minha experiência sempre foi boa, assim, sempre tive bons professores, próximos, muito próximos, muito amigos também, sempre fui muito amiga de professores, tanto que uma das escolhas de fazer química foi muito influência de professores, os melhores professores que eu tive foram de química. Coloquei isso na minha apresentação de estágio, e eram mais compreensivos. Assim, tive uma boa experiência [...] cansei de chorar por despedida de professor, meu Deus... cada troca de professor... era assim... nós chorava sabe? "Ah, vou perder aquela professora". E o melhor de tudo isso é que até hoje eles lembram da gente, como a gente lembra deles,*

*né, no face<sup>4</sup> por exemplo, a gente acompanha, eles acompanham, e nesses momentos, assim, têm orgulho... dá força... acho que para o professor também né? É legal ver até onde o aluno que passou por ti vai, né? Acho que também é bem feliz da parte deles, né? (DIANA)*

Essa relação de amizade aparece como expectativa, orgulho, compromisso, compreensão, retribuição. Parece que a relação entre professor e estudante, quando se torna amizade, rompe com um distanciamento e cria uma proximidade que, às vezes, é necessária na prática docente. Freire (2016) destaca, no entanto, que na relação é preciso certo tipo de equilíbrio para que a balança não pese somente para um lado: seja o da afetividade exacerbada, que compromete a postura do professor e a sua autoridade, ou da severidade, da frieza e distância. Isso se torna importante para pensar que na prática não é necessária uma falsa separação entre "[...] seriedade docente e afetividade" (FREIRE, 2016, p. 138).

Quando Diana indica que há um afeto implicado, que há uma saudade, um sentimento de força, nas entrelinhas chama atenção para a reciprocidade, o reconhecimento, um querer bem entre professor e estudante. Para Melucci (2004), é o reconhecimento do outro que nos ajuda a definir quem nós somos, como um espelho, no qual podemos entender o que somos e o que não somos. Por isso as relações de amizade estabelecidas, sejam com quem for, sempre fazem parte de um processo complexo e ambíguo de oposição e de identificação, de conselhos e dissensões e isso pode permitir que cada sujeito se perceba como sujeito individual e coletivo, autônomo e dependente.

Salva (2008, p. 307) declara que a amizade diz respeito ao acolhimento e ao bem querer daqueles que consideramos amigos, e que:

O ato de acolher e ser acolhido torna a amizade desejável porque faz parte da felicidade de sa-

<sup>4</sup> Abreviação popular de Facebook.

ber que estamos protegidos por nossos amigos, mas não somos dependentes deles. É bom saber que eles existem, mesmo que nunca necessitemos efetivamente de sua ajuda; fortalece ter a confiança de que poderemos contar com os amigos, caso necessitemos deles.

No entanto, raramente desenvolvemos uma amizade significativa com todos à nossa volta e podemos dizer ao contrário: a amizade se dá em pequenos espaços, importando mais sua qualidade e o sentimento compartilhado do que a quantidade de amigos. A amizade implica aproximação e, portanto, nem sempre se dá facilmente porque depende de duas pessoas. Como já dito, a amizade implica o querer bem. Em relação a isso, Freire (2016, p. 138) declara que:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Com base em outros autores, Salva (2008, p. 319) aponta que, na juventude, a amizade é um importante recurso para a construção da identidade longe da família. As amizades formam-se em um espaço em que: “Os segredos, as confidências, as intimidades, os riscos e as novas experiências, normalmente divididas com os amigos, aliviam a tensão que produzem internamente, encorajando as jovens a tomar outras atitudes”.

Mesmo falando de uma realidade específica de sua pesquisa (o grupo de amizade entre jovens mulheres), a argumentação da autora é válida para nós. Os jovens passam quatro horas por dia ou mais dentro da escola. Nesse espaço longe da família, também acontecem coisas que os marcam, e de algum modo eles constituem amigos para desabafar, trocar ideias. Isso não exclui a possibilidade de que

isso também aconteça entre o professor e o estudante. Em um trecho narrativo de Leonardo, ele dá a entender que ainda divide ideias com seu professor, mesmo que o referido estudante já não se encontre mais na escola: “*Uma questão que eu conversei com ele [o professor de filosofia] inclusive ontem [...]*” (LEONARDO). Essa relação, várias vezes não construída, para não comprometer a autoridade entre professor e estudante, configura-se como um vínculo importante, inclusive de permanência no espaço escolar (ABRANTES, 2003), de inspiração ou de exemplo, lembrando a fala de Christine. Quase todos os jovens falam de algum professor específico, que os marcou (de forma positiva ou negativa), que se tornou exemplo para eles (ou não), e alguns poderiam até ser considerados como amigos. Nesta direção, Freire (2016, p. 64) declara que:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo [...].

Dessa forma, consideramos que, muitas vezes, essa relação de amizade pode “afetar” ou constituir-se uma variável do processo de estar na escola e, pela empatia, aprender. De algum modo, quando se constitui uma relação de amizade, essa relação pode facilitar o diálogo e permitir que o jovem se aproxime do professor e, conseqüentemente, do discurso pedagógico da disciplina que ele ministra. Na entrevista com Leonardo, em vários momentos, ele se remete ao professor de Filosofia, com um sorriso no rosto, referindo-se àquele que é seu amigo, aquele lhe apresentou outra visão de mundo e que, ainda hoje, passado algum tempo, continua uma referência importante em sua vida.

## “Era uma prof. que conversava com a gente”: o diálogo como mote para a aprendizagem

Ao analisar as narrativas produzidas percebemos que grande parte delas destacava a relação com os professores, em especial, aqueles professores que em sua prática mantêm uma relação de diálogo com os estudantes.

*Era na sala de aula mesmo, mas não era assim, quadro, era muito diálogo sabe? Principalmente a professora de física, assim, ela fazia umas piadas de física, fazia a gente dar risada e a gente acabava adorando a aula dela, que é um terror a física do Ensino Médio, porque é só conta e fórmula, então ela ia, contava uma história, falava, às vezes também né, da história de um físico e ainda fazia piada, ela era muito engraçada, fazia a gente gostar. A de química era também muito desse tipo [...]. (DIANA)*

*Eu sei bastante coisa do corpo humano, e tal, e isso ficou bem fixo na minha, não é nem fixo, não porque ficou fixo, é porque a gente vivenciava isso, era uma aula... tipo essas daqui da universidade, algumas aulas daqui, algumas aulas “decentes”, que é não com o livro didático e não com o quadro, **mas uma conversa, era uma prof. que conversava com a gente.** Daí tinha muita gente que reclamava que “ah, que fulana não dá nada pra gente anotar, ela só conversa com a gente”. Só que aquela conversa não era... ela não depositava, era uma troca, era um negócio... era bom. (ALINE, grifo nosso)*

Estes jovens estudantes demonstram ter a mesma noção de professor: aquele que conversa, que troca ideias, que acha uma forma de captar a atenção dos estudantes através de uma postura mais próxima, dialógica, muitas vezes através do humor. Através dessa abertura, desse outro modo de se relacionar com os estudantes, é possível construir outras atividades, por exemplo, as descritas por Christine:

*Só essa.... com essa professora de português que ela fez a gente fazer um, tipo um júri assim que tinha um advogado, um réu e tal, e a gente fez tipo um teatro, assim [...]. (CHRISTINE)*

Ilia chama a atenção para a possibilidade de trazer anseios, questões, interesses, e estes serem reconhecidos pelos professores como temas de interesse para os estudantes:

*Mas o que tornavam as aulas diferentes ou mais interessantes eu acho que era de como o professor trabalharia com a gente ou às vezes eles falavam: “**tragam alguns questionamentos sobre tal tema pra gente discutir em aula**” ou “**tragam diferentes assuntos que estejam ligadas à área de... o que está sendo discutido na sociedade agora e que venham ser possíveis temas de redação no ENEM**” por exemplo. (ILIA, grifo nosso)*

Ilia complementa:

*Essa forma de ensino que nós temos de trabalhar muito com o livro, ou questão de leitura, de trabalharmos sentados, do professor auxiliando... é bacana, só que com a nossa diferença de geração, de como nós interagimos uns com os outros de uma maneira mais dinâmica, de mais ação, não digo de mais energia mas **hoje nós temos uma liberdade maior, de podermos falar em sala quando...** (ILIA, grifo nosso)*

Paulo Freire, extensamente em sua obra, discutiu a importância do diálogo. Principalmente por que o diálogo significa encontro, e para ele é uma necessidade existencial (FREIRE, 1983), em seu sentido mais amplo. Para Freire, o diálogo é uma possibilidade amorosa, no sentido do compromisso, do respeito com a relação estabelecida com o outro. Por isso, falar de relação com o aprender e com o conhecimento escolar, com os professores e com a escola, pressupõe falar de diálogo.

A relação dos jovens com a escola muda quando os professores se colocam em uma postura mais aberta. E mesmo que essa postura assuste, e como os colegas de Aline apontam, “a professora não passa matéria ou não manda copiar nada”, parece que são esses momentos que marcam. Mais do que apenas copiar do quadro ou do livro (mesmo que não haja um problema explícito na natureza dessas práti-

cas), ter momentos em que professor e estudantes dialogam parece fundamental.

O diálogo implica a escuta, e esta “[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, o gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2016, p. 117). Freire e Shor (2006) destacam que o diálogo, mais do que uma tática para alcançar um objetivo, mesmo que esse objetivo seja a aprendizagem de todos, é também uma possibilidade da condição humana, uma postura necessária para a transformação das pessoas, para a convivência em sociedade. A educação, quando se dá de modo antidiológico, acaba vedando o aspecto comunicativo do ser humano, principalmente porque o diálogo “sela” o relacionamento entre professor e estudante, seres que criticam o mundo através dos conhecimentos escolares.

Outra ideia importante para os autores é que o professor transforma o seu conhecimento quando dialoga, ou seja, sua “cognoscibilidade” é transformada ao ser compartilhada com os estudantes. Da mesma forma, o pensamento dos estudantes também é reelaborado, quando compartilhado com os professores. Nesse sentido, estabelecer formas dialógicas de educação implica compreender que o diálogo vincula dois sujeitos cognitivos, “[...] é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo” (FREIRE; SHOR, 2006, p. 124).

Ressaltamos a importância do diálogo, pois é neste sentido que caminha a pesquisa com jovens. Outro aspecto que nos faz caminhar nessa direção é a quantidade de dados e informações obtidos com as entrevistas realizadas com os jovens. Eles, de algum modo, anseiam falar, anseiam dizer aquilo que pensam e que sentem, e quando os professores promovem estes espaços, assim como destacam Leão, Dayrell e Reis (2011), estão permi-

tindo uma ligação mais forte entre os jovens e a escola.

Ilia continua narrando, ao apontar que mesmo quando os professores têm consigo a ciência de que dialogar é preciso, pois existem limites institucionais, como os horários dos períodos e a distribuição dos mesmos. Mesmo sabendo da importância de dialogar, os professores têm dificuldade de manter uma relação próxima com os estudantes, principalmente por falta de tempo hábil. De alguma forma, a estudante Ilia que está cursando a formação inicial docente sabe que este é um desafio evidente, e que é um tema sempre presente, quando vamos a eventos, ou participamos em formações de professores.

Pereira (2013) nos lembra que, entre um conjunto de limitações objetivas e a sensação de impotência que, muitas vezes, os professores carregam, a única forma de lidar com a situação é fazendo circular a palavra, circular os medos, os anseios, as dificuldades e também as aprendizagens. Desse modo, professores que dialogam parecem deixar marcas positivas na relação dos jovens com a escola, principalmente, quando estes são o motivo dos estudantes investirem na educação e também se tornarem professores.

### “Ela fazia a gente entender os conteúdos”: o professor que “faz entender”

Durante as narrativas dos jovens estudantes, percebemos que, além do professor que dialoga, que conversa com os estudantes, há a representação de outro professor: o professor que de algum modo torna a aula interessante e que faz entender o conteúdo. Vide as narrativas dos jovens estudantes:

*E aí eu acho... agora pensando nas aulas de biologia, principalmente, era uma necessidade a gente aprender aquilo, e ela **tornava o corpo***

**humano interessante, tornava os fungos interessantes, tornava...** *A gente fez tanta coisa, a gente fez um biodigestor, era cocô de cavalo e de porco, aquilo era a coisa mais interessante do mundo. Tudo! Então, eu acho que ela percebia o que era necessidade, tanto de conteúdo programático quanto, como, considerando a gente, no nosso nível ali, entendeu? (ALINE, grifo nosso)*

*[A Professora de Português] ela foi uma ótima professora, **ela fazia a gente entender os conteúdos e também era minha amiga**, também tinha **outras atividades de oficina** assim, além dos cadernos e do quadro. Essa que se destacou, agora lembrando dela. Mas era mais o professor aqui e o aluno aqui [indicando a distância com as mãos]. (CHRISTINE, grifo nosso)*

O que esses professores têm em comum? Vejamos: para Aline, a professora conseguia, de algum modo, fazer com que se interessasse por ciências. A postura dialógica também está presente, pois a professora se importa com o que eles sabem, com o que pensam, considera as suas aprendizagens e acredita que podem aprender, deposita certa confiança na atuação dos estudantes. Já Christine traz à tona a discussão já realizada, a da relação entre professor e estudante, a amizade.

Um dos aspectos importantes que podemos apreender das narrativas é o de que o professor se importa com os estudantes e acredita que eles podem aprender. Que se mobiliza e continua se preocupando com os estudantes e o que eles sabem. Para Weisz (2000, p. 107), o ato de acreditar é importante, pois:

Se não acreditarmos que os alunos podem aprender, se não estivermos convencidos de que podemos de fato ensiná-los, não teremos o empenho necessário para identificar o que sabem ou não e, a partir daí, planejar as intervenções que podem ajudá-los a avançar em suas aprendizagens... os alunos sentem quando não acreditamos que podem superar suas dificuldades, mesmo que digamos o contrário – este é um território em que não é o discurso que manda, mas a crença que nos orienta.

O acolhimento e o respeito do professor em relação ao estudante pode ser um fator importante. Schwartz (2014) nos lembra que muitos estudantes já começam o ano “fadados ao fracasso”. Não que essa condição seja natural, mas porque, por alguma razão, determinado professor não se empenha em dar importância suficiente à relação pedagógica com determinados estudantes e estes, aos poucos, deixam de se engajar na atividade escolar e acabam cumprindo as expectativas dos professores. Os motivos podem ser muitos, como a “indisciplina” ou a “determinação/probabilidade” familiar que diz a muitos professores que determinados jovens não aprendem porque a família não tem formação cultural suficiente ou condições econômicas, discurso corrompido da sociologia da educação (CHARLOT, 2000, 2013).

Desse modo, podemos inferir que, quando o professor se preocupa com o estudante, o quer bem, se mobiliza no sentido de fazer o estudante compreender o conteúdo, constrói estratégias e intervenções, de modo que este se aproprie dos conhecimentos, aumentando assim as chances de que esse estudante também se mobilize. Aí também surge os recursos utilizados, como apontam Aline e Christine, através de jogos, blocos, oficinas etc. O professor que faz entender, circula por um conjunto variado de ideias e concepções, que ultrapassam uma forma certa de atuar, ou um “manual do bom professor”.

Quando os professores se mostram próximos dos estudantes, e, de algum modo os fazem se interessar pela matéria, perguntam o que aprenderam e o que não aprenderam, buscam saber mais sobre os estudantes, mostram seu interesse pedagógico, que não é só direcionado ao estudante, mas também a si mesmos, ao amor que têm por aprender e ensinar. O interesse pedagógico também desenvolve o potencial de observação do professor: impede que faça juízos superficiais sobre o estudante,

porque o conhece e considera as aprendizagens que os estudantes desenvolvem.

Para Van Manen (2010, p. 39, tradução nossa), a experiência do contato e do compromisso traduz-se na “experiência de ser visto”: “Sentir-se visto é mais que sentir-se reconhecido. Para a criança, significa *experimentar* que é visto pelo *professor*. Significa que se confirma sua existência, que é uma pessoa única e um aluno único”.<sup>5</sup>

O conjunto de ideias discutidas nas últimas ações abre um leque de possibilidades que lançam luz sobre a docência, o professor e a relação do estudante com a escola, com seu aprender e com os conhecimentos escolares. Há alguns professores que deixam sua marca nos estudantes, seja pelo cuidado, seja por seu conhecimento, que chama a atenção dos estudantes, e a relação que estabelece com eles faz com que eles se interessem por determinado conteúdo/área etc. As narrativas dos jovens estudantes da pesquisa, mesmo que o referencial de Charlot (2013) dê ênfase à atividade do estudante, destaca o quão importante é a ação do professor e como sua manifestação influencia o olhar e a ação do estudante.

### “Eu sei e vocês não sabem”: impactos negativos da prática docente na relação com os estudantes

As narrativas dos estudantes, embora ressaltem a importância da amizade e da postura dialógica como elementos que fortalecem a relação do jovem com a escola, também apresentam impactos negativos, através de acontecimentos e posturas. Ainda mais quando diz respeito à confiança, ao autoritarismo, quando o estudante acredita que o professor não sabe

ensinar, até quando o professor mantém uma postura distante e reservada. As narrativas de Leonardo podem nos ajudar a entender esses aspectos:

*É complicada essa questão do educador que eu sempre costumo questionar, é que “ok, tu tem que saber o que tá dando”, mas tu tens que saber transmitir aquilo também. No momento que tu tem o conhecimento e não sabe transmitir, tu não tá sendo professor. Tu tá apenas passando informação, e não conhecimento. (LEONARDO)*

*Já esse professor de matemática o quesito dele era “eu sei e vocês não sabem”, então é aquele momento que o professor se sente superior, e acho que quando chega nesse ponto a pessoa não é um bom instrutor, não vai ser. (LEONARDO)*

Leonardo demonstra uma grande recusa ao professor, quando este se mostra superior, autoritário, podemos dizer, o que produz uma distância muito grande entre o estudante e si mesmo. Para Freire (2016), uma das maiores tensões educativas é o conflito entre liberdade e autoridade, principalmente quando, por um lado, se instaura o autoritarismo (autoridade exacerbada que se perde, principalmente em seus princípios) ou, de outro modo, a licenciabilidade (liberdade exacerbada que beira a falta de compromisso), sem encontrar o equilíbrio capaz de construir uma relação com base na autoridade necessária, para construir uma relação educativa.

Acreditamos que encontrar um equilíbrio de posições é complicado, principalmente, quando lemos uma narrativa como a de Leonardo. Se o papel do professor é promover a construção de conhecimentos, sua autoridade deve servir para que isso se torne possível, mas não que isso se torne elemento de anti-democracia. À liberdade também cabe limites, quando esta impede a aprendizagem, no sentido de que exige o professor de sua autoridade, torna a sala de aula um lugar no qual se faz tudo menos estudar.

<sup>5</sup> No original: “Sentirse visto es más que sentirse reconocido. Para el niño significa *experimentar* que es visto por el *profesor*. Significa que se confirma su existencia, que es una persona única y un alumno único”.

Para pensar sobre o autoritarismo, fazemos o caminho contrário, pensando em termos de autoridade. Aquino (1999) escreve que a autoridade aparece como reguladora das relações entre sujeitos, principalmente quando estes se encontram sob uma égide institucional. A autoridade envolve a ocupação de um lugar social dentro da relação, principalmente quando é relacionada ao reconhecimento e ao consentimento do outro. A autoridade é legitimada, mas, para que possa ser legitimada, é constantemente atualizada, construída, exigido um trabalho contínuo de manutenção. Por isso, o vínculo de autoridade com os estudantes é algo provisório, precisando de um trabalho contínuo.

Junto ao autoritarismo, travestido de segurança, confiança e distância entre professor e estudante, Leonardo, também em sua narrativa, destaca a importância do ensinar, saber o conteúdo e saber “transmitir”. Nesse sentido, parece que a autoridade está fortemente relacionada ao conhecimento, uma autoridade que não se legitima no medo e na ameaça (autoritarismo), mas sim pelo conhecimento que o professor tem, ou como escreve Aquino (1999, p. 138) pela relação de dependência: “A relação é disparada pela crença comum de que um possui, ou guarda, algo de que os outros carecem, o que confere ao primeiro algumas características particulares”. Podemos perceber isso na narrativa de Jean, que, mesmo com o conhecimento que o professor possui, ele também tem papel de orientação e esclarecimento, sobre os caminhos que podem ser tomados pelos estudantes:

*[...] eu vi que os professores **realmente sabiam**, incentivavam a tu estudar e mostrava as oportunidades [...] depois que eu aprovei eu vi a oportunidade que era pra estudar, os professores sempre incentivando, incentivando, incentivando, tanto é que foi lá em São Vicente que eu aprendi a falar inglês, foi lá em São Vicente que eu aprendi a fazer, resolver as equações de*

*física, fazer os cálculos da matemática, fazer as fórmulas de química, foi lá em São Vicente. (JEAN, grifo nosso)*

Nesse sentido, a autoridade do professor vincula-se a um papel de sabedor. Segundo Davis e Luna (1991, p. 69 apud AQUINO, 1999, p. 139-140):

Um professor, para ser reconhecido como autoridade que merece confiança, precisa, ainda, de maestria no exercício de sua função. Isto significa que a autoridade do professor constitui-se a partir da aliança entre conhecimento e experiência na condução de classe: para encaminhar os alunos para a apropriação de determinado fenômeno do real, é preciso que o professor domine tanto o fenômeno a ser conhecido como o processo de conhecer.

Masschelein e Simons (2017) destacam essa relação de outra forma: o professor *amateur*,<sup>6</sup> que talvez poderíamos traduzir na pessoa daquele professor que ama o que conhece, não o que trabalha por vocação (discurso que desvaloriza a docência enquanto profissão), mas sim por amor ao conhecimento que possui e que se preocupa em “transmitir esse desejo” aos estudantes. Assim, o professor tem um compromisso com o mundo e com as novas gerações: sua autoridade se alicerça no conhecimento que possui e que sabe que é importante para os seus estudantes. A autoridade depende “[...] do trabalho engenhoso, árduo e compromissado daquele que, de fato, se dispõe a ensinar algo a outrem” (AQUINO, 1999, p. 40).

Ilia demonstra, em sua narrativa, outro fato que nos interessa, do ponto de vista da relação com o conhecimento e com o professor:

*Teve um professor que era mais de idade e já tinha... ele era conhecido por ser muito durão, então ele dava inglês, só que, ele trouxe uma maneira... as aulas dele davam certo... não medo, mas a gente ficava meio receoso nas aulas, por-*

<sup>6</sup> “Em suma, o professor *amateur* ama sua matéria e acredita que deve ser dada à todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem na matéria que ele ama”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 84)

*que era outra língua que nós estávamos aprendendo, e uma outra maneira dele trabalhar com a gente, e era língua inglesa. [...] Então, nós tínhamos esse receio, mas ele trabalhava com uma maneira diferente da gente sentar, criava relações pra gente formar alguns diálogos pra interagir entre os estudantes, mas então... [...] a gente tinha muito medo de sermos marcados... aquele professor que percebe que tu tem dificuldade e muitas vezes acaba te marcando de certa forma, ou criando certo atrito entre a relação. Então, muitas vezes a gente fazia as atividades ou tentava fazer algo pra por mais questão de medo [...]. (ILIA)*

Sobre a relação da jovem Ilia com o professor, podemos perceber, então, que depende de outros aspectos. A relação baseia-se em conhecimento, mas também, na interação, que é o que se pode compreender na narrativa de Ilia, principalmente quando esta se dá de modo receoso, inconfiável. As narrativas em seções anteriores destacavam que a amizade com o professor era um elemento fundamental, mas aqui aparece o contrário: a impossibilidade de uma relação próxima, mesmo com determinada “competência pedagógica”. Não se espera apenas amizade dos professores, entretanto, os jovens da pesquisa destacam isso como um ponto positivo. Ilia, com esse professor de inglês, destaca que o medo, principalmente de algum tipo de discriminação, “de ser marcada”, são elementos que imprimem uma marca na trajetória da estudante.

As narrativas de Jean e Aline destacam um dos lados pouco explorados até o momento: quando a licenciabilidade se alia à uma possível falta de cuidado ou atenção com o estudante:

*Ah, eu fazia reforço, fiz reforço de física, fiz reforço de química, fiz reforço de matemática. E quando a escola não disponibilizava reforço eu tinha que fazer aula particular, porque eu tinha muita dificuldade nessas disciplinas e como eu era uma aluna considerada boa, geralmente não me davam reforço de primeira, tipo, eu ia*

*mal numa prova daí eu dizia “prof. eu não entendi nada, me deixa ir no reforço”, daí “ah não, tens alunos que são piores que tu, aí tu vai no reforço... deixa, tem pessoas que tem prioridade”. Aí eu ia muito mal, quase reprovava, daí me colocavam no reforço. (ALINE)*

*Em química por falha minha e do professor, porque o professor chegava, dava 5 minutos de aula e saía. Não aprendia nada. (JEAN)*

Outro caso é quando a licenciabilidade compromete a ação do estudante, que, de algum modo, ou se “aproveita”, lança mão de uma tática ou até estabelece uma estratégia,<sup>7</sup> na acepção de Certeau (2004), e cria uma relação frágil com o conhecimento, ou quando acaba denunciando essa licenciabilidade por parte do professor:

*Na escola tu só ia na aula, tu não precisas fazer nada. Eu via gente só jogando carta, outros, o pessoal ia bêbado, ia chapado pra aula, tinha um piá que saía assim no meio da aula com uma guria e ia lá pra o banheiro, “pegar ela”, então, tipo, tava todo mundo “cagando”, e passava. Eu fiz um teste, já que como era trimestre, nessa antiga escola onde fiz o primeiro ano, eu fiz assim: eu passei nos dois primeiros trimestres, então já tava aprovado né, então no terceiro eu “ah, então não vou fazer nada né” e fiz de propósito de ficar com a nota baixa, tava 38 e a média era 50. De lá a professora só olhou, botou a mão na minha mão e disse: “vou te dar a média”, daí falei: “não, não precisa, to aprovado”, [ela diz:] “vou te dar a média”, daí eu: “não precisa, to aprovado, vou sair dessa escola”, porque eu já tava fazendo processo seletivo para o Instituto Federal, daí ela me deixou com média, eu querendo ficar sem média eu fiquei com média, daí eu vi que era só tu ir na aula. Daí eu fui pra o IF com esse mesmo pensamento, “é só eu ir na aula”, daí eu comecei a faltar lá, daí eu vi que não era assim quando eu reprovei [...]. (JEAN)*

<sup>7</sup> Tática e estratégia são movimentos diferentes para Certeau (2004). Enquanto a tática se faz de pequenos movimentos, que são realizados aos poucos, nem sempre tem sua possibilidade garantida, porque são pequenos golpes de ocasião, a estratégia é mais consolidada, tem condições estáveis de acontecimento, implica repetição.

Podemos perceber que, quando não existem procedimentos claros, atividades com fins definidos, uma autonomia discente moderada e uma autoridade docente competente, parece que a aula se esvazia de sentido. Por que ir para uma aula no qual qualquer um faz o que quer? Para que estudar para fazer um trabalho se o estudante entrega o trabalho “de qualquer jeito” e não existe nenhuma cobrança ou explicação daquilo? São estes pequenos momentos que vão dando um contorno “despreocupado” com a realidade escolar. Aí, talvez seja por isso que muitos estudantes ao final já não se preocupam tanto e acabam constituindo ações utilitaristas (PERRENOUD, 1995): a ausência de uma organização coerente pode estar produzindo isso.

Acreditamos que, quando existe um equilíbrio entre autoridade e liberdade, é possível que se expresse a amorosidade posta por Freire: “A amorosidade freireana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (FERNANDES, 2008, p. 37). Um afeto que não se esquece do ato de conhecer, de aprender, de descobrir aspectos do mundo, de cobrar atitude do estudante sempre que necessário; uma autoridade que não rompe a liberdade e que não impõe silêncios desnecessários; uma prática docente que não se esquece do seu compromisso com os estudantes, e que esse possa repercutir na memória e nas atitudes dos mesmos, principalmente, quando estes também se tornarem professores.

## Considerações finais

O objetivo deste artigo foi discutir as relações que os jovens estudantes estabelecem com seus professores e suas práticas no Ensino Médio, e o impacto dessas em sua interação com a escola. Através das narrativas de

seis jovens estudantes de licenciatura de uma universidade da região sul foi possível perceber diferentes relações estabelecidas entre os professores e as suas práticas. As relações estabelecidas e analisadas neste artigo (recortadas de um contexto mais amplo de relações) demonstram como é complexa a relação do jovem com a escola. Neste sentido, a amizade enquanto forma de relação, a dialogicidade e a aproximação do professor com os estudantes, como forma de mediação, e o entendimento do estudante, atrelado à postura do professor, são relações positivas estabelecidas pelos estudantes. Entretanto, o autoritarismo, o medo, a falta de autoridade docente e/ou as táticas de subversão empregadas pelos estudantes são elementos que marcam negativamente as trajetórias, as aprendizagens.

Os jovens, lembrando Abrantes (2003), vivem a escola de diferentes maneiras. Eles estão lá pela aula, mas também pela sociabilidade (CHARLOT, 2013). Assim, como chama a atenção Abrantes (2003, p. 97): “No fundo, é através das redes de sociabilidade que os diversos actores constroem a realidade escolar, atribuindo-lhe significados; é através das relações sociais que os jovens vivem a escola”. Pesquisar como os estudantes aprendem, como aprendem e com quem aprendem são desdobramentos necessários para a pesquisa em educação. As relações com os professores podem, nesta direção apontada por Abrantes (2003), se consolidar como uma estratégia importante.

Por fim, vale destacar a abordagem de pesquisa adotada. A pesquisa biográfico-narrativa permite a compreensão dos nossos universos sociais a partir da experiência individual, que também é uma experiência dialogada, dividida com outras pessoas. Entender a escola pela ótica da relação dos estudantes com os professores permite multiplicar os olhares de análise sobre o êxito/fracasso escolar, fundo principal desta pesquisa. Vale destacar, como

apontado em Martinez, (2017) e Cavaco (2018), a ausência de mais pesquisas que valorizem o olhar e a voz do jovem, apesar da abertura da pesquisa em educação, considerada por Ghedin e Franco (2011). Há que se ampliar o olhar sobre a escola, considerando os estudantes.

Quais as aprendizagens dos estudantes? Como se relacionam com os professores e colegas aqueles que têm bom desempenho na escola? E como se relacionam com os conhecimentos escolares aqueles que “não vão bem”? Essas são algumas perguntas que dão continuidade a esse movimento de pesquisa realizado por nós.

## Referências

- ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta Editora, 2003.
- AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Julio Groppa. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación:** enfoque y metodología. Madrid: Editorial La Muralla S.A., 2001.
- CAVACO, Carmen. A investigação biográfica em educação no contexto português. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 814-828, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5595/3535>>. Acesso em: 22 jan. 2019.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Da relação ao saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2. ed. Uberlândia, MG: EDUFU, 2015.
- FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 37-39.
- FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- FOLLMANN, José Ivo; FISCHER, Nilton Bueno. Apresentação da edição brasileira. In: MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu:** a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2004. p. 9-11.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- \_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural:** os determinantes da ação. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Jovens olhares sobre a escola do ensino médio. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 253-273, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 05 jun. 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MARTINEZ, Lucas da Silva. Escutar os jovens como princípio na pesquisa em educação. In: ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca; SOARES, Ilma Maria Fernandes; SILVA, Renato Martins e. (Orgs.). **Temas em Debate**. Rio de Janeiro: Dctio Brasil, 2017. p. 43-67. v. 1.

\_\_\_\_\_. **“Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!”**: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio. 2018. 272 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

MARTINEZ, Lucas da Silva; SALVA, Sueli. Entre explicações, diálogos, interesses... questionando a metodologia no Ensino Médio a partir de narrativas. In: ENCONTRO HUMANÍSTICO MULTIDISCIPLINAR, CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE ESTUDOS HUMANÍSTICOS MULTIDISCIPLINARES, 3., 2., 2017, Jaguarão/RS. **Anais...** Jaguarão/RS: CLAEAC, 2017. p. 1-5. Disponível em: <<http://eventos.claec.org/index.php/ehm/3ehm/paper/view/754/311>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. Discutindo a proposta do “Novo Ensino Médio” com base em narrativas juvenis. In: GUSTSACK, Felipe; VIANNA, Rafael de Brito; ROTHMUND, Angela Alenice (Orgs.). **Educação básica e pesquisa**: volume 1. 1. ed. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2018. p. 15-26. Disponível em: <[https://www.unisc.br/images/upload/com\\_editora\\_livro/e-book\\_EDUCACAO-BA-SICA-E-PESQUISA-v-1-.pdf](https://www.unisc.br/images/upload/com_editora_livro/e-book_EDUCACAO-BA-SICA-E-PESQUISA-v-1-.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2019.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, RS: Editora da Unisinos, 2004.

\_\_\_\_\_. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. (Org.). **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 25-42.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, jul./dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciências da Educação).

QUEIROZ, Andrea Mathias. Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens: um estudo a partir de entrevistas narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 02, n. 05, p. 470-482, mai./ago. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3667>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SALVA, Sueli. **Narrativas da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. 392 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SCHWARTZ, Suzana. **Motivação para ensinar e aprender**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de.; SOARES, Liane Figuei-

redo. Histórias de vida e abordagem (auto)biográfica: pesquisa, ensino e formação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MEKSENAS, Paulo. (Orgs.). **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa.** Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 191-203.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VAN MANEN, Max. **El tono de la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía.** 4. reimp. Barcelona: Paidós, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2000.

Recebido em: 16/11/2018

Aprovado em: 26/03/2019

**Lucas da Silva Martinez** é Pedagogo pela Universidade Federal do Pampa. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: [lukasspedagogia@gmail.com](mailto:lukasspedagogia@gmail.com)

Rua Vale Machado, nº 1635, apto. 302, Centro, Santa Maria, RS, CEP 97010-530. Telefone: (55) 98433-9040.

**Sueli Salva** é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Associada da Universidade Federal de Santa Maria. e-mail: [susalvaa@gmail.com](mailto:susalvaa@gmail.com)

Rua Pedro Américo, 247, apto. 702, Camobi, Santa Maria, RS, CEP 97110-580. Telefone: (55) 99994-2499.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANÁLISE DE NARRATIVAS DE UM SUJEITO-EDUCANDO

■ CLEIA PANTOJA ANDRADE

Universidade Federal do Amapá

■ ALDER DE SOUSA DIAS

Universidade Federal do Amapá

■ ELIANE LEAL VASQUEZ

Universidade Federal do Amapá

■ WALDIR FERREIRA ABREU

Universidade Federal do Pará

## RESUMO

O artigo analisa narrativas de um sujeito-educando da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola prisional. Resulta de uma pesquisa qualitativa do tipo (auto)biográfica. Aponta-se a carência afetiva familiar, relações desumanas na educação e o convívio com duas lógicas opostas dentro do cárcere: a da escola e a dos operadores do sistema penitenciário. Sobre a vida pós-cárcere, o sujeito-educando vislumbra reconstruir sua vida e vê na educação escolar um dos meios para esse fim. Conclui-se afirmando que a educação em espaço de privação de liberdade deve considerar a materialidade dos seus sujeitos-educandos nos princípios educacionais e nas estratégias metodológicas, tendo em vista a humanização. **Palavras-chave:** EJA. Privação de liberdade. Narrativas. Sujeito-educando. Perfil. Vida pós-cárcere.

## ABSTRACT

### YOUTH AND ADULT EDUCATION IN CONTEXT OF LIBERTY DEPRIVATION: ANALYSIS OF NARRATIVES OF A LEARNER SUBJECT

The article analyzes narratives of a learner subject of the modality of Youth and Adult Education (YAE) from a prison school. This work results from qualitative research of the autobiographical type. It points the lack of family affection, inhuman relations in education, and the

coexistence with two opposite types of logic within the prison: the one of the school, and the penitentiary system operators. Regarding post-prison life, the learner subject envisions rebuilding his life and sees in school education one of the means to that end. The education in the space of deprivation of liberty must consider the materiality of its learner subjects in the educational principles and methodological strategies, with a view towards humanization.

**Keywords:** YAE. Deprivation of liberty. Narrative. Learner subject. Profile. Post-prison life.

## RESUMEN **EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN CONTEXTO DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD: ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE UN SUJETO-EDUCANDO**

El artículo analiza narrativas de un sujeto-educando de la modalidad Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de una escuela prisional. Es resultado de una investigación cualitativa del tipo (auto)biográfica. Se apunta la carencia afectiva familiar, relaciones inhumanas en la educación y la convivencia con dos lógicas opuestas dentro de la cárcel: la de la escuela y la de los operadores del sistema penitenciario. Sobre la vida post-cárcel, el sujeto-educando vislumbra reconstruir su vida y ve en la educación escolar uno de los medios para ese fin. Se concluye afirmando que la educación en contexto de privación de libertad debe considerar la materialidad de sus sujetos-educandos en los principios educativos y en las estrategias metodológicas, con miras a la humanización.

**Palabras clave:** EJA. Privación de libertad. Narrativas. Sujeto-educando. Perfil. Vida posterior a la prisión.

### Introdução

A educação escolar que ocorre no interior de prisões está ligada à Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino orientada a sujeitos-educandos, oriundos da classe trabalhadora e de grupos sociais economicamente desfavorecidos, que não iniciaram ou não concluíram a educação básica escolar por diversos motivos.

Neste sentido, é válido pontuar as singularidades da EJA, no contexto prisional, visto que a promoção de um ensino de qualidade, para além de ensinar os conhecimentos historica-

mente produzidos pela humanidade, requer, primordialmente, que a instituição escolar conheça a realidade de seus sujeitos-educandos, para assim estabelecer uma relação entre os saberes escolares e os saberes cotidianos, como destaca Freire (2002, p. 33):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais

de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Conhecer tais singularidades e a historicidade dos sujeitos-educandos que vivem sob privação de liberdade foi o principal motivador para realizar a pesquisa da qual resulta este artigo, pois um de seus autores atua como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em espaço de privação de liberdade, desde 2009, quando foi designada pela Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED/AP), para trabalhar na Escola Estadual São José, localizada no Instituto de Administração Penitenciária do Estado do Amapá (IAPEN).

Considera-se também que a EJA, modalidade eleita pelos órgãos que gerenciam a educação nacional como a mais apropriada para ser ofertada às pessoas que estão privadas de liberdade, é timidamente discutida nos cursos de formação de professores.

Desde 2005, os Ministérios da Educação (MEC) e da Justiça (MJ), em parceria com a representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, deram o passo inicial com o projeto “Educando para a Liberdade”, discutindo políticas públicas que possam assegurar os direitos constitucionais aos sujeitos privados de liberdade, entre os quais o direito à educação, cujo objetivo, conforme a UNESCO (2006, p. 14), é: “Promover uma educação que contribua para a reintegração posterior do indivíduo à sociedade, bem como para a finalidade básica da educação nacional: realização pessoal, exercício da cidadania e preparação para o trabalho”.

Este passo inicial ganhou força com a Resolução nº 02, de maio de 2010, expedida pelo MEC, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade. No artigo 5º, observa a colaboração das esferas

estaduais e federais que deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, atendendo também às especificidades da educação prisional.

Art.5º. Os estados, o Distrito Federal e a União, levando em consideração as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade, deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas educativos na Modalidade à Distância (EAD), a serem empregados no âmbito das escolas do sistema prisional. (BRASIL, 2010, p. 335)

Sobre a promoção de estratégias que atendam as especificidades da educação em espaços de privação de liberdade é que se direciona o objetivo geral deste artigo, que se propõe a analisar narrativas de um sujeito-educando privado de liberdade, com foco em aspectos sociais, culturais, educacionais e a perspectiva pós-cárcere. Assim, adotam-se os seguintes objetivos específicos: (1) identificar o perfil sociocultural do sujeito-educando da EJA; e (2) explicitar o perfil socioeducacional do referido sujeito-educando.

Espera-se que este estudo contribua não só para ampliar as discussões sobre a EJA, no contexto da privação de liberdade, como também com uma educação de jovens e adultos comprometida com a melhoria das condições de vida de seus sujeitos-educandos.

## Caminho metodológico

Este artigo resulta de uma pesquisa de abordagem (auto)biográfica, de matriz sociológica, pois tem foco “[...] **sobre os aspectos da vida de uma pessoa** ou grupo de pessoas, relativo a uma prática social” (BRAGANÇA; MAURÍCIO, 2008, p. 261, grifo nosso). Neste caso, o foco está nos aspectos socioculturais, socioeducacionais e nas projeções do existir no contexto pós-cárcere.

O *locus* da pesquisa é a Escola Estadual São José, localizada no interior do Instituto de Administração Penitenciário do Estado do Amapá (IAPEN). Considerando que em termos metodológicos a pesquisa (auto)biográfica pode ser realizada com uma pessoa, optou-se por se eleger como sujeito da pesquisa uma pessoa privada de liberdade, há 16 anos, do sexo masculino, 35 anos de idade, amasiado, e pai de quatro filhos. Para efeito de preservação da identidade do sujeito da pesquisa, e tendo em vista o cumprimento de critérios éticos, este será identificado neste artigo como R. TRINDADE. O mesmo assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme modelo da Resolução nº. 466/2012-CNS/CONEP.

Ao se adotar a compreensão de Delory-Momberger (2008, p. 97) sobre o papel da narrativa para a vida do sujeito – “A narrativa realiza sobre o material indefinido da experiência vivida um trabalho de homogeneização, ordenação e funcionalidade significativa: ela reúne, organiza, tematiza os acontecimentos da existência, dá sentido a um sentido multiforme, heterogêneo e polissêmico” – utiliza-se, como técnica de coleta de dados, a entrevista narrativa: “[...] durante a qual um ‘pesquisador’ (que pode ser um estudante) pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida” (BERTAUX, 2010, p. 15). Foram realizadas 24 sessões de entrevista narrativa, com base em um roteiro semiestruturado, com ênfase no narrar e não na pergunta, e o auxílio de gravador de voz.

Os dados das entrevistas foram transcritos, realocados em quadros analíticos elaborados em editor de texto e organizados nas seguintes categorias temáticas: dados dos sujeitos-educandos; perfil sociocultural; perfil socioeducacional e vida pós-cárcere. Ressalta-se que as categorias temáticas são um meio de organi-

zação de dados próprio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

## EJA em contexto de privação de liberdade: desafios e contribuições

De acordo com o pensamento foucaultiano, a prisão preexiste a sua utilização sistemática nas leis penais, mas foi instituída legalmente como pena de privação de liberdade, no final do século XVIII e início do século XIX, em cidades da Europa e Estados Unidos. (FOUCAULT, 2012).

Apresentada como a nova forma do poder de punir, a prisão surge para humanizar a justiça penal e substituir gradualmente as penas físicas, como o suplício, por exemplo, que “consistia na pena corporal dolorosa realizada através de uma cerimônia punitiva e aterrorizante, pela qual mostrava-se não somente a superioridade da Lei, mas também o poder do soberano sobre o infrator” (FOUCAULT, 2012, p. 35).

Já instituído, esse novo modelo de punição é adaptado, em outras nações como o Brasil, que passa a utilizá-lo em conjunto com a disciplina, a vigilância, a ordem, bem como outras técnicas penitenciárias, entre elas a educação penitenciária.

Vasquez (2008), ao analisar os regulamentos que normatizavam as instituições penais no Brasil, aborda que a instrução escolar é permeada de concepções de educação que vão se modificando ao longo do tempo. No Brasil Império, época em que se observa a entrada desta instrução, a concepção de educação que se tinha, a princípio, era moral e religiosa, ficando sob a responsabilidade do capelão, segundo a autora; os regulamentos ainda apontam para uma preocupação com a concepção intelectual, que tinha como objetivo ensinar a leitura, a escrita e as operações matemáticas, estas sob a responsabilidade da professora de primeiras letras.

Na década de 1900, com a ampliação do programa curricular que compreenderia “[...] leitura, escrita, arithimética elementar, noções rudimentares de gramática, noções de geografia principalmente do Brasil, noções de história pátria, e noções dos direitos e deveres morais e políticos” (VASQUEZ, 2008, p. 79), a educação, que passa a ser intelectual, ficava agora sob a responsabilidade do professor.

Em 1957, ainda de acordo com Vasquez (2008), as Normas Gerais do Regime Penitenciário, disciplinadas pela Lei 3274 de 02 de outubro do referido ano, apresentavam de forma implícita uma concepção de educação integral, visto que o currículo também passou a abranger a educação física, a educação artística e a educação profissional.

Durante o governo militar, período em se observa a entrada da instrução escolar no âmbito do sistema penitenciário amapaense, a autora elenca a instituição do Código Penal nº 1004 de 1969 e da Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984, que vigora atualmente, e nesta, a prescrição da obrigatoriedade da educação em nível fundamental, com formação escolar, profissional e religiosa. Quanto à entrada da instrução escolar, no sistema penitenciário amapaense, ao preso condenado e provisório, a autora destaca sua divisão em três fases:

1ª fase (1975-1995) em radioposto e teleposto localizados na Colônia Penal de São Pedro, Penitenciária agrícola ou Colônia Penal Agrícola e industrial do Amapá; 2ª fase (1996-2004), na escola anexa do Centro de Estudos Supletivos Emílio Médice localizada no Complexo Penitenciário, o qual a partir de 2011 passou a denominar-se Instituto de Administração penitenciária do Amapá e 3ª fase (2004- a atual), na Escola Estadual São José, localizada no Instituto de Administração Penitenciária do Amapá. (VASQUEZ, 2008, p. 99)

A primeira fase foi desenvolvida com a implantação do Programa de Educação Integrada e do Projeto Minerva, concepção de educação

da época. A segunda fase foi marcada pelo ensino personalizado ofertado por módulo de disciplina, na 3ª e 4ª etapas do Ensino Fundamental, bem como os cursos de suplência, em nível de alfabetização de 1ª e 2ª etapas da EJA. Já a terceira fase é marcada pela implantação de turmas regulares desta modalidade de ensino e, a partir de 2006, a oferta do Ensino Médio.

De acordo com o breve histórico sobre a entrada da educação escolar nas prisões brasileiras, bem como da EJA, é oportuno dizer que ambas as concepções pedagógicas de ensino são semelhantes, principalmente no que se refere ao caráter político, pois funcionavam como reforço ideológico do Estado, para modificar os comportamentos dos indivíduos. Diferenciam-se, quanto ao público alvo, já que envolvem a população carcerária e a população de jovens e adultos.

Faz-se necessário dizer também que, com o processo de redemocratização do país, a concepção pedagógica da educação básica foi modificada e considerada como um direito de todos, a instrução escolar foi dando ênfase ao preparo para a cidadania. Além desse enfoque, a educação, no âmbito prisional, foi considerada como parte dos tratamentos penitenciários, enfocando também a reintegração do indivíduo recluso à sociedade brasileira.

Essa lógica da educação escolar, e o seu acesso dentro das prisões, já vinha sendo discutida e contemplada nos normativos internacionais, como as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, adotadas em 1955 pelo Primeiro Congresso das Nações Unidas Sobre a Prevenção do Crime e Tratamento do Delinquente. A regra 77 desse normativo prevê:

1) Devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos que daí tirem proveito, incluindo instrução religiosa nos países em que tal for possível. A educação de analfabetos e jovens

reclusos será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção.

2) Tanto quanto for possível, a educação dos reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua educação. (UNESCO, 1955, p. 18)

Cabe ressaltar que este marco internacional, que instituiu a educação em estabelecimentos penitenciários, está embasado legalmente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (ONU, 1948), e no Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, que compreendem a educação como um direito de todos, nos seus respectivos artigos 26 e 13 (BRASIL, 1992).

Ainda em âmbito internacional, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), realizada em Hamburgo, na Alemanha, em 1997, aprova o Plano de Ação para o Futuro, cuja meta 47 faz referência específica à população carcerária, reconhecendo seu direito à aprendizagem, informando-a sobre as oportunidades de ensino e de formação, em diversos níveis, bem como a permissão para o acesso à mesma.

No Brasil, a educação em contexto prisional vem sendo disciplinada pelas Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, homologada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução nº 2 do CNE, em 19 de maio de 2010 (BRASIL, 2010).

No Estado do Amapá, esta educação está amparada pela Resolução nº 57 de 2015, do Conselho Estadual de Educação (CEE/AP) que, no seu artigo 1º, estabelece as normas reguladoras para a oferta da educação básica e superior nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Educação a Distância para jovens e adultos privados de liberdade, extensivos aos presos

provisórios condenados, egressos do sistema prisional e aqueles que cumprem medida de segurança (AMAPÁ, 2015).

Além desses normativos, a Lei de Execução Penal nº 7.210 de 1984, já citada anteriormente, aborda, em seu artigo 17, que a assistência educacional destinada ao preso compreenderá a instrução escolar e a formação profissional (BRASIL, 1984). E desde 29 de junho de 2011 passou a ser determinado, no artigo 126 da referida lei, a remissão de pena pelos estudos, pois antes se remia somente pelo trabalho.

Observa-se que a atual Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) omite o direito à educação à população carcerária até mesmo nos dispositivos destinados à EJA, mesmo sendo elaborada e instituída muito depois da Lei de Execução Penal. Esse direito, porém, foi contemplado na meta 17 do Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001), que estabelece que os Programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental, médio e profissional deverão ser implantados em todas as unidades prisionais.

Assim como a Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas enfrenta seus desafios, em contexto de privação de liberdade não é diferente. Embora haja obstáculos à implementação de políticas educacionais destinadas aos jovens e adultos privados de liberdade, percebe-se um avanço na legislação, ainda que haja também um hiato tanto naquilo que ela determina quanto em sua aplicabilidade, conforme se explicita nos parágrafos a seguir.

O artigo 7º das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais (BRASIL, 2010), por exemplo, recomenda espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, profissionais e de lazer. Cabe ressaltar, que a Escola São José opera suas atividades em um espaço pequeno, dispondo de apenas quatro

salas de aula, para comportar, de acordo com os dados da secretaria da Escola Estadual São José, as 375 vagas ofertadas na penitenciária masculina, o que mostra ser insignificante, se levamos em consideração, ainda, o número da população carcerária, estimada em 2716 internos, conforme os dados da Coordenadoria de Execução Penal do IAPEN.

A referida legislação, também prescreve a implementação de materiais didáticos, novas metodologias e tecnologias educacionais, bem como a formação continuada para educadores, gestores e técnicos, entre outros.

Quanto à formação continuada, os professores esperam por um curso de especialização específico no campo da educação em contexto de privação de liberdade.

A solução para tais problemas depende da aprovação do Plano Estadual de Educação Para o Sistema Penitenciário Amapaense, que deverá captar recursos financeiros junto ao MEC e ao MJ, principalmente para a infraestrutura da escola, o que garantirá a ampliação da matrícula na educação escolar, prevista na meta I do referido plano. O Plano Estadual de Educação Para o Sistema Penitenciário Amapaense (AMAPÁ, 2017), também estabelece na meta VI, a melhoria na qualidade da oferta de educação para os anos de 2017, 2018 e 2019, preconizando, para isso, a formação de professores, a distribuição de material pedagógico e didático, bem como equipar e aparelhar os espaços destinados às atividades educacionais.

Os estudos de Onofre (2007), também destacam os obstáculos que esta educação enfrenta para se efetivar em contexto de privação de liberdade. Entretanto, também expressam sua relevância por contribuírem não só no processo de humanização, mas também na conscientização e formação do apripsonado.

Nesse sentido, esta autora elenca que embora não seja a única responsável por isso, a oferta da educação no ambiente prisional é

considerada “[...] como ferramenta adequada para o processo formativo, pois é capaz de produzir mudanças de atitude contribuindo assim para um processo de integração social” (ONOFRE, 2007, p. 8).

Scarfó (2003 apud ONOFRE, 2011, p. 278) entende que o papel dessa educação, para além da informação, consiste em três objetivos imediatos:

[...] manter o aluno envolvido em atividades de maneira proveitosa, melhorar sua qualidade de vida e criar condições para que a experiência educativa lhe traga resultados úteis (trabalho, conhecimento, compreensão, atitudes sociais e comportamentos desejáveis que perdurem e lhe permitam acesso ao mercado de trabalho e continuidade nos estudos). Essa educação poderá reduzir a reincidência, reintegrando-o eficazmente à sociedade.

Em seus apontamentos, Abreu (2008, p. 21) argumenta que “a educação nas prisões não deve ser concebida como mera medida humanitária ou estratégia de gestão prisional, e sim um direito do preso à cidadania”. O que torna pertinente afirmar que a Educação Prisional estando ligada à EJA, além de contribuir para a reintegração social de seus sujeitos-educandos, possui também uma função reparadora, visto que ameniza a desigualdade e os estigmas sociais dos que foram agenciados para o mundo do crime, resgatando sua cidadania.

## Concepção de sujeitos-educandos

Dias (2017) explicita elementos para uma concepção dos sujeitos-educandos da Educação de Jovens e Adultos com foco na valorização da vida humana, buscando se orientar por uma pedagogia pautada na humanização e na libertação, que rompe laços com a pedagogia tradicional.

O autor opta pela nomenclatura “sujeitos-educandos”, em detrimento dos termos “alu-

no” e “educando”. Segundo ele, o termo aluno é uma identificação formal, típica da pedagogia tradicional:

[...] do Latim, *a-lunos*, sendo que o prefixo *a* indica a noção de ausência e *lunos*, deriva de *lux*, que se refere à luz. A grosso modo, o termo ‘aluno’ estabelece e mantém uma ideia de que, individualmente, o ‘sujeito-educando’ se constitui em um ente ‘sem-luz’, o que em termos ontológicos, ‘castra’ a existência humana, sobretudo no que se refere à possibilidade de produzir cultura, história e conhecimento. (DIAS, 2017, p. 260)

Já o termo “educando”, segundo o autor, ainda que apresente o significado filosófico-educacional de aprender permanentemente, reforça somente os processos gnosiológicos e não os antropológicos, como a culturalidade, a historicidade e a sociabilidade.

Com base na teoria da educação popular freireana, Dias (2017) salienta que a compreensão do termo “sujeitos-educandos” está para além dos processos gnosiológicos centrados na escola, enquanto instituição. Reconhece o *estar sendo* dos educandos *no* e *com* o mundo, que se inicia muito antes da educação escolar. Dessa forma, reconhece-se, em primeiro plano, o *ser sujeito* dos educandos envolvidos no processo educativo, pois são pessoas que possuem uma experiência de vida em uma determinada sociedade, em vários círculos sociais, familiares e profissionais.

Os sujeitos-educandos da Educação de Jovens e Adultos então apresentam uma heterogeneidade com relação à idade, especificidades sociais, culturais, políticas e educacionais. Assim, segundo Oliveira (1999), eles possuem marcas identitárias inerentes:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação [...]. Ele é geralmente migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhado-

res rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente anal-fabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. (OLIVEIRA, 1999, p. 59)

Ao se posicionar sobre a caracterização dos sujeitos-educandos da EJA, Arroyo (2011, p. 24) argumenta que, além de identificar estas especificidades, “[...] é preciso enxergar esses sujeitos como protagonistas também em suas trajetórias humanas”. Nesse sentido, é de fundamental importância que a escola identifique, reconheça a realidade dos seus sujeitos-educandos, pois é uma forma de fazer com que os conhecimentos escolares dialoguem com ela. Em relação aos sujeitos-educandos em contexto de privação de liberdade, é preciso levar em consideração a cultura da prisão e os efeitos do encarceramento.

Goffman (1974, p. 24) destaca que “a imagem que o indivíduo tem de si e de toda sua cultura adquirida no convívio social, são atacadas quando ele adentra à prisão”. Começa então uma série de rebaixamentos, degradações e profanações do “eu”, devido aos processos pelos quais passa. Primeiramente, ele é despojado de sua vida civil, visto que há imposições de barreiras para o contato com o mundo externo. Em seguida, ele passa pelo enquadramento das normas, que irão regular sua vida no cárcere. Passa também pelo despojamento dos bens (roupas, material de higiene) e essa privação contribui para a perda da identidade.

Foucault (2012) observa que dentro da prisão se manifesta um poder arbitrário, por parte dos dirigentes, o que faz com que o apenado deixe de ser réu e passe a se enxergar como uma vítima, e, nesse sentido, o sentimento de injustiça que começa a cultivar é um dos fatores que podem tornar seu caráter indomável.

É preciso saber também que, além do poder institucional, os grupos de detentos também convivem com o poder prisional, que, de acordo com Vasquez (2008), são as normas e regras determinadas pelos presos mais antigos.

Dentro do cárcere, as pessoas custodiadas também buscam se reorganizar com táticas de adaptação com as quais adquirem novas atitudes e comportamentos que irão garantir sua sobrevivência. Eles passam a conviver com a cultura prisional, como aponta Clemer (1960, p. 148 apud VASQUEZ, 2008, p. 123-124): “As pessoas que ficam submetidas ao confinamento dentro das prisões vivenciam o fenômeno da prisonização que corresponde à adoção em maior ou menor grau do modo de pensar, hábitos, costumes e cultura geral da penitenciária”.

Ao falar do contexto da prisão, Maeyer (2006, p. 44) também ressalta que o que menos se aprende dentro das prisões não são os programas ou currículos pensados por especialistas em educação, pois por apresentar a prisão um contexto que imobiliza e desconstrói o ser, só terá valor de aprendizagem ao interno aquilo que irá saciar suas necessidades e urgências, sejam elas de sobreviver ou simplesmente para existir dentro cárcere.

Os sujeitos-educandos da EJA em contexto de privação de liberdade, além de absorverem a cultura prisional e sofrerem os efeitos do encarceramento, também convivem com o descrédito dos operadores do sistema penitenciário em relação ao direito à educação, pois a educação escolar é vista como um privilégio. Conforme os estudos de Viana (2015), muitos sujeitos-educandos da Escola São José apontam principalmente os agentes penitenciários como obstáculo que os impede de frequentar regularmente as aulas, pois consideram a escola como um lugar onde o reeducando quer passar o tempo.

Assim, compreende-se que o contexto prisional apresenta dilemas, mostrando ser um ambiente contraditório à educação escolar. Entretanto, estas devem se comprometer com a pedagogia da humanização e libertação, levando em consideração a materialidade dos seus sujeitos-educandos, ressaltando não só suas positivities, mas também suas negativities e reconhecendo-os como protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

### **Análise sobre narrativas socioeducacionais de um sujeito-educando privado de liberdade: o perfil sociocultural**

Evidenciar o perfil do sujeito-educando da EJA por meio de fatores sociais e culturais faz-se relevante porque, como afirmam Gadotti e Romão (2011), a EJA integra processos educativos desenvolvidos em múltiplas dimensões que vão além do letramento. Trata-se aqui, portanto, de (re)conhecer, identificar e valorizar a identidade do sujeito-educando, tendo como base os questionamentos sobre seus aspectos sociais e culturais.

Nesses termos, constata-se que R. Trindade é proveniente da zona rural, que pouco frequentou a escola quando criança e adolescente, e que seus responsáveis legais (no caso, pai, mãe e posteriormente padrasto) eram analfabetos e exerciam, respectivamente, a profissão de caseiro, doméstica e pedreiro.

Nessas narrativas, evidencia-se em Oliveira (1999), ao caracterizar as marcas identitárias do sujeito que frequenta a EJA, que, em geral, são: migrantes de áreas rurais empobrecidas, têm rápida passagem pela escola e são filhos de trabalhadores rurais com baixa escolaridade quando não analfabetos.

Contudo, deve-se atentar para a ressalva de Dias (2017), que aponta para a necessidade

de se construírem dados mais objetivos sobre o perfil dos sujeitos-educandos da EJA, em diferentes conjunturas, ou seja, deve-se ter um olhar para além da caracterização geral, com o fim de gerar perfis socioculturais e socioeducacionais que considerem as especificidades destes sujeitos. Assim, têm-se subsídios para uma compreensão mais aprofundada da concepção de sujeito-educando, o que pode contribuir para processos educativos e políticos mais humanizados e que respeitem a materialidade destes sujeitos.

Nesse sentido, os relatos de R. Trindade apontam para uma especificidade não está no rol de caracterização de Oliveira (1999): a carência afetiva familiar motivada pela separação dos pais e a entrada do padrasto na família, o que contribuiu para sua passagem curta e não sistemática pela escola, na infância e adolescência e foi o motivo pelo qual fugiu de sua casa, conforme indica o trecho da narrativa a seguir:

*Morava no Paredão com minha família e com oito anos de idade nós viemos de cá pra Macapá. Lembro que chegando aqui meu pai adoeceu e minha mãe veio ter outro relacionamento com outra pessoa. Aí minha vida começou a ficar conturbada, não era uma convivência legal porque eu e a minha irmã não éramos filhos dele, tudo que a gente fazia era motivo para gente apanhar [...] e isso foi trazendo uma revolta muito grande no meu coração.*

Percebe-se que a memória afetiva de R. Trindade se refere ao convívio com a mãe, a irmã e o pai biológico, que segundo ele era muito presente: provedor do lar, não deixava faltar nada. Realidade que mudou com a chegada do padrasto, do qual fala com mágoa.

*[...] ele proibiu de eu ir no velório do meu pai [...] até a minha adolescência foi assim conturbada [...] ele só saía com os três filhos que ele teve com a minha mãe, as coisas melhores eram pra eles [...] eu tinha brinquedo porque uma vizinha me dava [...] eu ajudava no sustento da casa.*

Ainda nesse aspecto sociocultural, procurou-se atentar também para interpretar por quais motivos os responsáveis de R. Trindade foram declarados por ele analfabetos. Conforme já visto, legalmente, a educação é um direito social e cabe também à família assegurá-lo. Porém, observa-se que tal direito não foi também garantido aos responsáveis do sujeito da pesquisa, o que os coloca como vítimas de um sistema educacional que historicamente tem suas raízes fincadas na segregação, na discriminação, no elitismo e no autoritarismo, como evidenciado em Freire (1995). Dessa forma, as narrativas apontam para relações desumanas na educação, tanto para a família quanto para o narrador.

## O perfil socioeducacional de um sujeito-educando privado de liberdade

Conhecer a trajetória escolar do narrador antes e depois do seu encarceramento é importante, na medida em que se evidenciam fatores a contribuir para a sua marginalização social e da vida escolar, assim como oferece meios para se compreender a concepção de educação que se quer para as pessoas jovens e adultas.

Como explicitado anteriormente, as narrativas apontam que as relações da escola com R. Trindade mostraram-se desumanas, visto que, enquanto instituição, não soube compreendê-lo. Corroborando esta evidência, o sujeito da pesquisa afirma que era querido por alguns professores e por outros não: *[...] alguns professores gostavam de mim [...] porque eu era uma criança muito levada, alguns professores não gostavam de mim. Eu brigava com os colegas e fazia muita confusão [...]*.

Fica claro diante disto, que a escola buscava enquadrá-lo em um padrão comportamental. Porém, não buscava meios de compreen-

der os motivos que estavam por trás de seu comportamento “levado”, que já mostrou ter sua gênese na carência afetiva.

Ainda tendo essa postura, a escola, para R. Trindade, era um lugar atrativo: [...] *Eu me sentia bem na escola, porque era um ambiente que eu estava longe do trabalho, longe da ignorância dos outros.* Percebe-se também que a escola supria a carência de brincar: [...] *eu gostava de Educação Física porque era onde eu jogava bola, eu gostava muito de futebol.*

Porém, observa-se que a escola não reconhece a importância que tem na vida dele, e isto, se juntando à vida conturbada dentro do lar, o afasta da escola e da família, como revelam as narrativas:

*[...] eu não estava estudando, eu estudei até a segunda série, eu acho que eu estava afastado da escola uns dez anos [...] eu saí de casa e fui morar na rua e comecei a me envolver com más companhias [...] já comecei a cometer pequenos delitos [...] e eu comecei a praticar outros tipos de crime e vim parar aqui dentro do IAPEN.*

Seu retorno à escola acontece dentro do cárcere. É notório, por meio das narrativas, que o motivo se deu através de uma autorreflexão, depois de audiência judicial, compreende-se, então, que a motivação de estudar veio também da vontade de aprender e mudar.

*Os motivos que me fizeram estudar aqui na escola foi desde a minha audiência [...] a juíza olhou a minha ficha e perguntou o que eu queria da minha vida, se eu não pensava no futuro dos meus filhos. Aí foi quando eu vim pensar o que eu estava fazendo da minha vida e resolvi lutar por uma vaga aqui [...].*

Estes fatos ligam-se aos argumentos de Freire (1996), os quais falam que as barreiras que o homem enfrenta devem ser superadas para que ele cumpra com a tarefa de mudar o mundo.

Contudo, nota-se mais uma relação desumana neste retorno, agora não mais pela es-

cola, mas pelo sistema prisional, como mostra o excerto a seguir: [...] *foi preciso uma ordem judicial, porque o pessoal do IAPEN não queria me dar uma vaga aqui [...]* (R. TRINDADE).

Embora exista amparo legal para que a população carcerária tenha acesso à educação escolar, cabe questionar: em quais medidas e circunstâncias há a aplicabilidade das leis? Nota-se, conforme as narrativas, que existem critérios impostos pela penitenciária, que selecionam quem deve ou não estudar.

*[...] os educadores penitenciários fazem um levantamento de todos os reeducandos, aí quem não tem uma ficha extensa, muito suja, não tem alteração com o agente, aí ele seleciona o nome pra escola, então é um tipo de peneira [...].*

Passar pela “peneira” não significa ter o direito de frequentar regularmente a escola. Arguido sobre as dificuldades encontradas para assistir as aulas, elenca: “*As dificuldades de frequentar as aulas é por causa dos agentes, às vezes eles não tiram a gente pra ir para a escola, e eles ainda falam que a gente que não quer sair da cela [...]*” (R. TRINDADE). Sobre isto, estudos de Viana (2015) revelam que uma parte significativa dos sujeitos operadores do sistema de execução penal não percebe o papel ressocializador que a escola tem dentro do cárcere, percebem-na apenas como um lugar onde o reeducando passa o tempo.

Nesse sentido, faz-se necessário parafrasear Haddad (2007), quando defende a flexibilização dos aspectos formais da escola, visto que eles devem dialogar com as necessidades dos alunos e realidade da escola. Nesses termos, a Escola Estadual São José deve atentar para essa dificuldade que os sujeitos-educandos vivenciam para frequentá-la regularmente, buscando alternativas para não os prejudicar, tanto na recuperação de conteúdos escolares e atividades propostas em sala de aula, quanto no registro de presenças e faltas nas cadernetas.

Os relatos de R. Trindade revelam também que, além do poder institucional do sistema penitenciário, existe outro poder paralelo a este: o prisional, e este pode ou não interferir no aprendizado do sujeito-educando que frequenta as aulas, conforme excerto a seguir:

*[...] Eu não tenho problemas dentro da cela pra estudar. Na hora que eu chego, eu pego meu material e estudo. Fico tranquilo, mas para outros que não têm bastante tempo aqui se torna difícil porque os outros pegam as folhas do caderno, mexem nos materiais, não têm respeito, mas pra mim, que já tenho muito tempo aqui, já tenho respeito e meu espaço.*

Sobre isto, Vasquez (2008) revela que dentro do cárcere existem normas de convivência que ficam sob o controle ou o domínio dos presos antigos, chamados também de vozes ativas. Dessa forma, o narrador exerce o poder prisional dentro de sua cela, pois tem propriedade para isso, em virtude de estar dentro do cárcere há dezesseis anos.

Procurou-se compreender também qual a importância que o entrevistado atribui ao ensino ofertado pela escola. Obteve-se a seguinte narrativa:

*A escola tem uma importância não só na minha vida como na vida de muitos também. Aqui eu vim buscar conhecimento, aprendi coisas que eu não sabia, aprendi a ler e a escrever, a ser mais disciplinado e ter respeito pelas pessoas, aprendi até mesmo a conviver com as pessoas [...]. A escola me trouxe um benefício muito grande pra minha vida: eu resgatei o amor de muitas pessoas que não acreditavam mais em mim e hoje em dia acreditam na minha mudança.*

Pelo detalhamento da narrativa, percebe-se que ele concebe a escola como um lugar de aquisição de conhecimento, mas também como um espaço de inclusão. Scarfó (2003 apud ONOFRE, 2011) considera que um dos objetivos da educação escolar dentro do cárcere é criar condições para que a experiência edu-

cativa traga ao aluno resultados úteis, como trabalho, conhecimento, atitudes sociais e comportamentos desejáveis.

Fica evidente também, por meio das narrativas de R. Trindade, que a escola é considerada como um lugar acolhedor e tranquilo:

*[...] o que me faz sentir bem aqui, é porque aqui é um ambiente onde a gente pode respirar, onde a gente respira outro ar, não é um lugar sufocante, aqui a gente se sente bem, porque as pessoas passam uma energia positiva, tão aqui pra ajudar a gente e a gente vê mesmo que querem ajudar a gente.*

Nesse sentido, a Escola São José mostra sua relevância como um espaço humanizador e integrador. Percebe-se que há uma interação social e afetiva entre a comunidade escolar e os sujeitos-educandos. É o lugar onde as tensões da prisão se mostram aliviadas. De acordo com Onofre (2011), o que justifica o papel ressocializador do aprisionado.

Contudo, ao falar da instituição prisional, as considerações foram contrárias às da escola: *[...] a gente vive num ambiente que não é muito legal, é muito humilhante aqui dentro do IAPEN.* Percebe-se também que essa humilhação narrada se estende aos familiares do narrador, quando fala dos motivos pelos quais não recebe visita no quadro de dados pessoais: *[...] eu suspendi a visita delas [...] eu estou dentro de uma instituição que é muito humilhante aí na frente*", aqui ele se refere ao fato de seus familiares passarem por revistas íntimas e xingamentos antes de adentrarem a cela.

Dessa forma, nessas narrativas, enfatiza-se Goffman (1974) que, ao descrever o mundo do internado, elenca as séries de rebaixamentos, degradações e humilhações pelas quais passam, e levam a sua morte civil.

As narrativas também revelaram a reflexão crítica de R. Trindade perante a escola: *Ela deveria ser maior, para poder ter mais detentos*

*estudando e fazer mais projetos como o Projeto da PETROBRAS – a Escola executa a última fase desse projeto que traz qualificação profissional, em diversas áreas, para os sujeitos-educandos.*

A criticidade do narrador chama a atenção para a necessidade de se efetivarem políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no do contexto prisional, que se mostram incipientes, pois as vagas ofertadas pela escola (375) são insignificantes em relação à demanda da penitenciária, que abriga mais de 2.716 custodiados pelo Estado.

Sobre isto, espera-se pela aprovação do Plano Estadual de Educação Para o Sistema Penitenciário do Amapá (AMAPÁ, 2017). Entre as metas propostas para os anos de 2017, 2018 e 2019 estão a ampliação da escola, o aumento do número de matrículas e a capacitação dos profissionais que atuam na escola.

## **Análise de narrativas sobre a vida pós-cárcere**

Por fim, neste eixo, indagou-se sobre as pretensões futuras do narrador, após o cárcere, quanto à educação básica e superior, bem como seus sonhos:

*[...] quando sair daqui eu já tô com a minha matrícula garantida na EJA. Eu quero fazer o ENEM e fazer um curso pra mudar a minha vida. Eu tenho que pensar nos meus filhos e na minha família. Tenho minha mãe que eu amo tanto, tenho minhas irmãs que estão me apoiando, meus amigos que acreditam na minha mudança e é por eles e por mim que hoje em dia eu luto e não vou desistir.*

Instigado a falar sobre uma futura profissão, afirmou: *Eu quero ser advogado, porque uma pessoa para ser advogado tem que passar por dentro de um cárcere para saber primeiramente o que é justiça, aqui é uma faculdade também* (R. TRINDADE). Percebe-se que a escolha da futura profissão está relacionada com o

sentimento de injustiça que, segundo Foucault (2012), o interno passa a cultivar dentro do cárcere, devido a estar exposto a sofrimentos e humilhações que a lei não previu. Nesse sentido, ser advogado seria uma maneira de fazer com que outros internos cumprissem suas penas com as garantias básicas: tratamento humano adequado e acesso aos tratamentos penitenciários, como educação, saúde e alimentação de qualidade.

Em relação ao seu sonho, afirmou: *Meus sonhos é viver longe desse lugar aqui e perto da minha família, não pretendo muito não, não pretendo ser rico, só quero viver feliz e ter minha família de volta, só quero viver o resto da minha vida sossegado mesmo.* Observa-se que a vida conturbada dentro do lar, quando ainda era criança e adolescente, foi o motivo que afastou R. Trindade da família e da escola, e o levou precocemente para o mundo do crime e, conseqüentemente, para a prisão. No entanto, este mundo mostrou-se para ele significativamente conturbado, também, e é o que hoje o motiva a resgatar os laços familiares e a tentar viver tranquilo.

## **Considerações finais**

Em relação ao sujeito-educando da Escola Estadual São José que colaborou com este estudo, seu perfil sociocultural aponta para além das marcas identitárias gerais que caracterizam quem frequenta a EJA. Apresenta uma carência afetiva causada pela desestruturação familiar. Notou-se que o fator econômico que geralmente influencia a entrada precoce do indivíduo no mundo do crime não foi preponderante, mas, sim, os laços afetivos interrompidos pela desintegração da família, instituição considerada como o lugar propício para o desenvolvimento humano.

O perfil sociocultural desse sujeito-educando contribui para que também se apresen-

tasse um perfil socioeducacional permeado por experiências educacionais negativas, em virtude da instituição escolar que frequentou, ainda criança e adolescente, estar preocupada em ter o modelo ideal de aluno; principalmente no que diz ao comportamento, e não com a vida social do mesmo.

Dentro do cárcere, esse sujeito-educando passa a ver a escola como uma oportunidade de mudar de vida. Ele percebe que isso é possível, porque se sente acolhido, respeitado e valorizado por ela.

No entanto, percebe-se que dentro cárcere esse sujeito-educando convive com duas lógicas opostas: a da Escola Estadual São José, que visa, através da educação, emancipá-lo e reintegrá-lo à sociedade, e a de alguns operadores do sistema penitenciário, que ultrapassam o poder institucional, subjugando-o e impondo o descrédito em sua recuperação através da educação, impedindo-o, muitas vezes, de usufruir desse direito.

Ressalta-se, ainda, que esse sujeito-educando passa pelo processo de prisionização e convive também com o poder prisional, ou seja, o encarceramento produz seus efeitos e eles não podem ser ignorados pela escola.

Sobre a vida pós-cárcere, é claro o desejo do sujeito-educando de reconstruir a sua vida e o meio para isto é a escola e, posteriormente, a universidade, tendo como motivação a família e os amigos. Assim, ele busca, por meio da instrução escolar e acadêmica, a possibilidade de mudança e transformação de sua vida em liberdade.

Diante do que foi proposto por esse estudo, percebeu-se que é possível que se vislumbre uma educação escolar comprometida com a humanização e a libertação do sujeito-educando, fazendo com que ele retome a autonomia perdida dentro da prisão e tenha uma futura integração social bem-sucedida.

## Referências

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre grades**: um estudo sobre a educação penitenciária no Amapá. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

AMAPÁ. **Plano Estadual Para o Sistema Penitenciário** Amapaense. Macapá: Secretaria de Educação do Estado do Amapá; Secretaria de Segurança Pública, 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 57 de dezembro de 2015**. Fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos em ambientes de privação de liberdade. Macapá: Conselho Estadual de Educação, 2015.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos. Um campo de direitos de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lima. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BERTAUX, Daniel. Narrativas de vida: a pesquisa e os seus métodos. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Histórias de vida e práticas de formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. (Orgs.). **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 253-271.

BRASIL. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Pacto Internacional Sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Decreto nº 591, de 06 de julho de 1992. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm)>. Acesso em: 13 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educa-**

**ção Nacional.** Lei nº 9.394/1996. Disponível em: <[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2 de maio de 2010. **Diário Oficial da União.** Seção 1, p. 2, 20. Brasília, DF: 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto.** Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DIAS, Alder de Sousa. Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e apontamentos conceituais na perspectiva da libertação. In: BRITO, Ângela do Céu Ubaíara; DIAS, Alder de Sousa. (Orgs.). **Educação e diversidade na Amazônia: práticas, reflexões e pesquisas.** Curitiba: CRV, 2017. p. 243-272.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos: um balanço de experiência do poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambú. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2007. p. 1-30.

MAEYER, Marc de. Aprender e desaprender. In: UNESCO. **Educando para liberdade: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília, DF: UNESCO, 2006. p. 43-47.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 12, p. 59-73, set./out./nov./dez. 1999. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_06\\_MARTA\\_KOHL\\_DE\\_OLIVEIRA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_06_MARTA_KOHL_DE_OLIVEIRA.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2018.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano et al. **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: Edufscar, 2007.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. (Orgs.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas.** São Carlos: Edufscar, 2011. p. 267-285.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Disponível em: <[https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2018.

UNESCO. **Regras mínimas para o tratamento de reclusos.** Primeiro Congresso das Nações Unidas Sobre a Prevenção do Crime e Tratamento do Delinquente. UNESCO, 1955. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/regras\\_minimas.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/sistema-prisional/regras_minimas.pdf)>. Acesso em: 29 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Educando para a liberdade: trajetórias debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras.** Brasília, DF: UNESCO, 2006.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade cativa. Entre cultura escolar e cultura prisional: uma incursão pela ciência penitenciária.** 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História da Ciência) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

VIANA, Selma da Silva. **Educação de Jovens e Adultos em ambiente prisional: narrativas educacionais de vidas encarceradas.** 2015. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Amapá, Macapá, 2015.

Recebido em: 13.07.2018

Aprovado em: 26.11.2018

**Cleia Pantoja Andrade** é Especialista em Educação pela UNIFAP. Professora de História da Escola Estadual São José. Licenciada em História pela UNIFAP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação Humana (GEFOR/UNIFAP). e-mail: [cleiapgpantoja@gmail.com](mailto:cleiapgpantoja@gmail.com)

Rodovia Juscelino Kubitschek, KM-02, Jardim Marco Zero, Macapá - AP, CEP: 68903-419.  
Telefone (+55)96-3312.1765.

**Alder de Sousa Dias** é Professor Assistente do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UNIFAP. Doutorando em Educação pela UFPA. Pesquisador vinculado ao Grupo de Pesquisa Amazônia Sustentável/UNIFAP/CNPq, ao Grupo de Estudos, Pesquisas e Práticas em Educação na Amazônia Amapaense (GEPEA/UEAP/CNPq), ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq), sendo integrante da Rede de Pesquisa sobre Pesquisas Decoloniais na Amazônia (RPPDA). e-mail: [alderdiass@yahoo.com.br](mailto:alderdiass@yahoo.com.br)

Av. Senador Lemos, 3761, Edifício Berneto, Ap. 102, Belém – PA CEP: 66120000  
Cel.: (91)89242385

**Eliane Leal Vasquez** é Professora Adjunta do Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da UNIFAP. Doutora e mestra em História da Ciência pela PUC-SP. É líder do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE). e-mail: [elianevasquez@gmail.com](mailto:elianevasquez@gmail.com)

Rodovia Juscelino Kubitschek, Km-02, Jardim Marco Zero, Macapá – AP, CEP: 68903-419.  
Telefone (+55)96-3312.1765.

**Waldir Ferreira Abreu** é Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Líder do Grupo de Pesquisa “Educação, Infância e Filosofia” e integrante da Rede de Pesquisa sobre Pesquisas Decoloniais na Amazônia (RPPDA). e-mail: [awaldir@ufpa.br](mailto:awaldir@ufpa.br)

Conjunto Guajará 1, WE 65, 1362. Coqueiro /Ananindeua-PA - CEP 67. 143.410  
Cel.: (91)991216960

# A FORMAÇÃO DO DIRETOR E A ESCOLA PÚBLICA: UMA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

■ JOÃO FERREIRA FILHO

FCT-Unesp de Presidente Prudente

■ YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE

FCT-Unesp de Presidente Prudente

## RESUMO

Neste artigo, apresento a síntese de minha dissertação de mestrado defendida em 2016, no PPGE da Unesp de Presidente Prudente/SP, tendo como linha mestra a Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. Em minha dissertação, resgatei parte de minha vida acadêmica, para refletir e tentar entender como me constituí diretor de escola e como esta construção está marcada por propósitos de trabalho democrático. Neste resgate, usei como metodologia a autobiografia, assim, olhei ao longo de minha história de vida e refleti sobre minhas vivências e práticas, na realidade da escola, primeiro como aluno, depois como professor e, finalmente, como diretor de escola pública, preocupado em realizar um trabalho com vínculo democrático, em busca de uma educação de qualidade para todos. No entanto, divido este artigo em dois grandes momentos, no primeiro, faço um breve e compacto resumo de minhas convicções acadêmicas, nas quais me baseio para pensar a educação e, no segundo, reflito sobre minha autobiografia, em um misto de síntese e releitura de minha construção como diretor de escola.

**Palavras chave:** Diretor de escola. Autobiografia. Gestão democrática.

## ABSTRACT

### THE FORMATION OF THE DIRECTOR AND THE PUBLIC SCHOOL: AN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE

In this article I present the synthesis of my master's thesis defended in 2016 in the PPGE of Unesp of Presidente Prudente-SP, having as main line the Training of Professionals of Education, Educational Policies and Public School. In my dissertation, I rescued part of my academic life in order to reflect and try to understand how I constitute a school principal and how this construction is marked for purposes of democratic work. In this rescue I used autobiography as methodology, so I looked throughout my life history and reflected on my experiences and practices in the reality of the school, first as a stu-

dent, then as a teacher and finally as a public school director worried about doing a job with democratic link in search of quality education for all. However, I divide this article into two great moments, in the first I make a brief and compact summary of my academic convictions, on which I base my thinking on education, and in the second I reflect my autobiography in a mixture of synthesis and re-reading of my construction as school principal.

**Keywords:** School director. Autobiography. Democratic management.

## RESUMEN

### LA FORMACIÓN DEL DIRECTOR Y LA ESCUELA PÚBLICA: UNA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

En este artículo presento la síntesis de mi disertación de maestría defendida en 2016 en el PPGE de la Unesp de Presidente Prudente-SP, teniendo como línea maestra la Formación de los Profesionales de la Educación, Políticas Educativas y Escuela Pública. En mi disertación rescaté parte de mi vida académica para reflexionar e intentar entender cómo me constituye director de escuela y cómo esta construcción está marcada con propósitos de trabajo democrático. En este rescate usé como metodología la autobiografía, así, miré a lo largo de mi historia de vida y reflexioné sobre mis vivencias y prácticas en la realidad de la escuela, primero como alumno, después como profesor y finalmente como director de escuela pública preocupado en realizar un trabajo con el vínculo democrático en busca de educación de calidad para todos. Sin embargo, dividido este artículo en dos grandes momentos, en el primero hago un breve y compacto resumen de mis convicciones académicas, en las que me baso para pensar la educación y, en el segundo, reflejo mi autobiografía en un mixto de síntesis y relectura de mi construcción como director de escuela.

**Palabras clave:** Director de escuela. Autobiografía. Gestión democrática.

## Introdução

Este artigo é a síntese de minha dissertação de mestrado, que teve como objetivo procurar entender como me constituí diretor de escola com tendências a práticas democráticas. Persegui este objetivo, vendo e revendo minha própria trajetória de vida e as experiências que travei com as escolas públicas pelas quais passei como aluno, como professor e como diretor de escola. Nestas lembranças de vida, procurei rememorar

as figuras dos diretores de escola e as possíveis marcas que estes deixaram impressas em minha memória, para entender até que ponto estas fazem parte do diretor de escola que sou hoje.

Para me situar historicamente e demarcar o lugar do qual falava, percorri parcialmente a história da educação no Brasil.

Desta caminhada, entendo ser preciso marcar que, desde o início, a educação brasileira

esteve a serviço da classe de mando:

[...] desanimador o saldo das medidas educativas nos primeiros tempos da história do Brasil, com um ensino elementar precaríssimo e o acesso à escola como privilégio de uma minoria, fato que, sem dúvidas, vai marcar a sociedade brasileira. (DI GIORGI; LEITE, 2010, p. 309-310)

Este quadro desanimador só mostrou sinais de mudança a partir de 1960, quando pudemos observar indícios da democratização do ensino público, marcados pela progressiva extensão das oportunidades de acesso à escola, para todos os segmentos da sociedade. Assim, como nos salientou Beisiegel (2006), a democratização da educação precisa passar, primordialmente, pela garantia do atendimento quantitativo de alunos nas escolas públicas.

Ideal que também é compartilhado por Cortella (1998) e Libâneo (2015), que entendem a democratização do ensino a partir da garantia do acesso de todas as crianças e adolescentes aos bancos escolares, na permanência destes ao longo do período de escolaridade, e na excelência da qualidade do ensino a eles oferecido.

Nóvoa (1995) lembra que o processo de democratização da educação é lento e não acompanha a rapidez das informações da sociedade, por isso é urgente que a escola repense seu tradicional papel de mera transmissora de conhecimentos aos alunos. Ao que entendo ser igualmente necessário que se repense e altere o papel e a função do diretor e demais profissionais da educação diante desse novo cenário.

O antigo modelo de educação, de escola e de gestão escolar, precisa ser repensado, há que se ir além do ensino de “leitura, escrita, cálculo e outras noções elementares” e se passe a explicitar “os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos” (BEISIEGEL, 2006, p. 21).

Não se trata de descartar o antigo modelo de educação e de escola, mas em remodelar,

reorganizar, repensar, para melhor atender a esta nova camada social que, agora, merecidamente, ocupa seu lugar nos assentos escolares.

Estamos vivendo um período histórico de transição de valores, costumes e hábitos que fazem com que a escola repense seu papel diante da sociedade que se impõe. [...] Diante deste quadro de mudanças e transformações a escola, como instituição social, representa o espaço propício para mudanças significativas; ela pode e deve ser um centro de debates, de discussões que propiciem infinitos momentos de reflexão de todos que dela participam, quer direta ou indiretamente; é o espaço que pode formar pessoas críticas capazes de entender o seu papel enquanto sujeitos históricos e transformadores na sociedade; que passem a compreender criticamente a sociedade onde vivem e reflitam sobre sua atuação nessa sociedade. (FERREIRA FILHO, 2016, p. 18-19)

No entanto, este não é o trabalho que deve ser realizado por apenas uma pessoa ou por um grupo de pessoas, é o trabalho de toda a comunidade escolar, com seus atores e autores, é uma parceria de “co-responsabilidade dos diferentes actores educativos (professores, alunos, pais, comunidades), incentivando os espaços de participação e os dispositivos de parterariado ao nível local” (NÓVOA, 1995, p. 24).

A figura do diretor de escola é relevante nesta mudança de postura da gestão escolar, pois, investido culturalmente de um papel centralizador e de poder, pode abrir mão deste e buscar a parceria e a participação de todos os demais participantes do trabalho pedagógico, gerando a “co-responsabilidade” e o sentimento de pertencimento necessários à eficácia do processo educativo. Paro (2010) já afirmou que é:

A ‘coordenação’ do esforço de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais, fundamentada na participação coletiva, é de extrema relevância na instalação

de uma administração democrática no interior da escola. É através dela que são fornecidas as melhores condições para que os diversos setores participem efetivamente da tomada de decisões, já que estas não concentram mais nas mãos de uma única pessoa, mas na de grupos ou de equipes representativos de todos. (PARO, 2010, p. 245)

Entendo que esta é a mesma gestão democrática já anunciada pela Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988), reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996) e exigida pelo Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 2014), Lei nº 13.005, de 25/6/2014, mas que ainda se mantém como meta a ser alcançada.

Mas, sendo a gestão democrática a conjugação do trabalho de todos os que participam direta e indiretamente da escola, não basta a lei, são necessárias a vontade, a tomada de decisão e a mudança de postura destes em conjunto à vontade, tomada de decisão e mudança de postura do próprio diretor de escola. É esta “coordenação” de esforços que fará a diferença na “instalação de uma administração democrática” (PARO, 2010, p. 245)

No entanto, não podemos nos esquecer que:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. [...]

Dessa definição geral são extraídas duas consequências importantes. A primeira é que as formas de organização e gestão são sempre *meios*, nunca *fins*, [...]. A segunda, é que conceitualmente, a gestão faz parte da organização, mas aparece junto a ela por duas razões: a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortaleci-

mento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão de participação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 411-412, grifo dos autores)

Com isso, percebemos que as escolas públicas estaduais não são entidades isoladas, fazem parte de um sistema composto por princípios, normas e regras gerais, que precisam ser conhecidas e gerenciadas para assegurar a “racionalização e o uso” de recursos. Outra conclusão apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), e que partilhamos, é que “as formas de organização e gestão são sempre *meios*, nunca *fins*”; portanto, embora haja a necessidade de se discutir a gestão, esta é feita para melhor se atingir o fim último da escola, isto é, a educação de qualidade para todos. Ainda das conclusões de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), partilhamos e ressaltamos que a escola é uma “organização” que tem por propósito a formação humana, por isso precisa ter fortalecidas as suas “relações sociais, culturais e afetivas”, presentes em seu dia a dia e, porque o “elemento humano” deve prevalecer nas relações escolares, as escolas “precisam ser democraticamente administradas”, imperativo que justifica e fortalece a conjugação de ideias e esforços de todos, tendo em vista a qualidade do ensino.

Embora as escolas estejam sob o julgo de um sistema que direciona sua organização e a sua gestão, Paro (2011) nos lembra que o diretor tem uma tarefa desafiante no cotidiano das escolas públicas, principalmente as estaduais, onde desempenha o papel de representante legítimo do Estado e tem a tarefa de executar as incumbências que lhe são exigidas diariamente, por intermédio da diretoria de ensino

e ou da própria Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP).

Será, portanto, muito útil aos objetivos da gestão participativa que os professores compreendam os processos de tomadas de decisões do Estado e do sistema educativo, entendendo que a escola não está isolada do sistema social, político e cultural, como, ao contrário, não só ela depende das estruturas sociais, como também as práticas de imposição normativa podem estar retirando dos professores a autonomia de assumir suas próprias decisões. Por outro lado, os instrumentos normativos e as diretrizes curriculares e organizativas não podem ser uma camisa de forças para as escolas. Podem, sim, ser objeto de interpretação, ser discutidos, ser apenas parcialmente acatados e até propiciar as decisões mais apropriadas ao contexto das escolas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 418)

Alinhados ao pensamento de Paro (2011), quanto ao fato de o diretor ser o representante legal do Estado, estão Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), que também acreditam que isso não quer dizer que ele precise concordar e fazer tudo de acordo com o que lhe é pedido, mas pode e tem obrigação, ética e pedagógica, de agir visando o bem comum dos que usufruem dos serviços educacionais.

Neste sentido, na escola (exemplo privilegiado por esta perspectiva) ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é *fidel* às normas burocráticas; ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de *facto*. (LIMA, 2011, p. 51, grifos do autor)

Assim, reforço a necessidade de se ter uma gestão democrática. Quando, para o bem comum dos educandos, se faz necessário tomar decisões que vêm na contramão do legalmente estabelecido, é a força do coletivo que o faz e justifica o enfrentamento. O olhar múltiplo e “co-responsável” do coletivo escolar percebe suas necessidades e exigências e, com pro-

priedade, produz suas “normas alternativas”, com a finalidade de assegurar a “formação humana”.

Após transcorridos mais de 20 anos de LDB, a gestão democrática ainda é causa de discussões e debates. Percebemos, pelas discussões que travamos até aqui, que não é fácil praticar a gestão democrática; ela requer um exercício constante de todos que compõem a escola. Vemos também, pelas falas e práticas de colegas diretores, que a democracia “é boa no papel”. No entanto, sempre esteve entre as minhas preocupações; entendo o trabalho, qualquer que seja ele, como sendo o trabalho coletivo. Por isso, o caminho metodológico escolhido para retratar minha formação de diretor de escola, preocupado em estabelecer uma gestão que, com caráter democrático, atendesse de forma qualitativa a educação, foi a autobiografia.

Pesquisei nos bancos de dados das teses e dissertações das universidades públicas do Estado de São Paulo e encontrei poucos trabalhos com temática e metodologia semelhantes à escolhida por mim para desenvolver minhas experiências e, juntamente com minha orientadora, entendemos ser este um caminho fértil a ser trilhado.

Dos trabalhos encontrados, apenas dez mostraram alguma similaridade com o que buscava em minha pesquisa, mas em nenhum deles percebi o diretor narrando sua própria prática gestora e este foi o diferencial que procuramos marcar nesta pesquisa, pois tínhamos como claro que “[...] por ser o narrador, concomitantemente, sujeito e objeto da pesquisa, ele desenvolve um mais apurado conhecimento de si, num movimento constante de construção/reconstrução da identidade pessoal e profissional” (ABRAHÃO, 2008, p. 173). Dessa forma, acreditei ser este o caminho mais apurado para encontrar o “eu” que buscava em minha formação como diretor. É esta subjetivi-

dade presente na metodologia das narrativas que nos interessava, pois cremos que ela completa o entendimento do sujeito, dos “eus”.

Josso (2006) nos lembra que:

Em resumo o material biográfico [...] permite aos autores que desejam isso e mediante um esforço de reflexividade, responder a um conjunto de macro-questões tais como:

- Sobre o que eu apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tornar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei?
- Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde vêm as ideias que acredito serem minhas?
- Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e/ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, pragmáticas e relacionais?
- Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das técnicas, abordadas nos relatos) da maneira como o enuncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos? (2006, p. 25-26)

Há nestas indagações de Josso (2006) um questionamento filosófico milenar que ainda hoje se mantém vivo em nossas buscas existenciais. Quais são as crenças que subjazem ao que penso, falo e faço, e como e sob quais circunstâncias eu as adquiri e me transformei? Quer tenhamos participado do “mundo das ideias” platônico, quer abstraído conceitos a partir das experiências vividas, não nascemos prontos, passamos por um processo de formação. Por isso, meus pensamentos, meus dizeres, meus fazeres, são frutos coletivos quer das reminiscências platônicas, quer das experiências aristotélicas, quer ainda do materialismo histórico.

Não acredito em acaso, mas em construção, e buscar essa ou essas fontes do meu/meus “eus” é a angústia do homem, ao que as narrativas têm muito a contribuir, quando ul-

trapassam o dito/narrado e buscam a subjetividade que jaz por entre as linhas do manifestado/narrado.

Ainda:

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma *história* dentro da gente, acompanhando nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. Parecem tão nossas que ficaríamos surpresos se nos dissessem o seu ponto exato de entrada em nossa vida. Elas foram formuladas por outrem, e nós, simplesmente, as incorporamos ao nosso cabedal. Na maioria dos casos creio que este não seja um processo consciente. (BOSI, 2015, p. 407, grifo da autora)

Nesta perspectiva de busca do “eu” e das histórias “inspiradas nas conversas com os outros” é que apresento a história de um diretor de escola preocupado, não apenas com o modo de gerir a escola, mas igualmente com a qualidade de ensino oferecida por ela. Esta narrativa autobiográfica está recheada de lembranças que já não são só minhas, mas são lembranças de vidas divididas, repartidas.

São histórias partilhadas que têm como característica singular a valorização da posição do pesquisador. Por isso, eu diretor de escola – autor/ator – olho para minha prática no chão da escola e procuro entender como me constituí no diretor que sou. Procuro entender como:

[...] As trajetórias narradas proporcionam a construção de sentido de uma vida – a narração dessa trajetória não é resultante do que realmente ocorreu em termos de experiências e aprendizagens, mas é resultante da organização desses elementos como um argumento com dimensão temporal, espacial e de múltiplas relações sociais. (ABRAHÃO, 2008, p. 172-173)

Assim, minha dissertação obedeceu a trajetória do “sentido de (minha) vida”. Esta foi

pensada e sintetizada sobre quatro eixos básicos de minhas vivências acadêmicas: eu, enquanto aluno que observo a escola; eu, enquanto professor que trabalho e, de certa forma, faço a escola; eu, como diretor que busquei usar de práticas democráticas em minhas gestões e fui me constituindo diretor de escola e, finalmente, eu, diretor que procura organizar sua prática à luz dos comentários, avaliações e discussões geradas a partir do contato com a comunidade escolar.

Em cada um desses eixos, procurei resgatar a história social do momento vivido; igualmente tentei resgatar os fatores históricos da educação, com suas mudanças e implicações no dia a dia da escola, e sua influência na vida do aluno, trazendo, para apoiar e significar a reflexão, alguns pensadores que marcaram época e que contribuíram para elucidar, não só a educação como um todo, mas principalmente o papel do diretor em todo o processo escolar.

## Percepções de meus “Eus” na constituição do diretor de escola

A partir da reconstituição de minhas vivências históricas e culturais, de minhas experiências como aluno, como professor e, ultimamente, como diretor de escola, procurei entender como me tornei o diretor de escola que sou hoje, isto é, um diretor que procura, em suas ações, manter o estilo democrático de pensar e organizar a escola, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Para caminhar sobre esta proposta, duas questões se fizeram necessárias: como na história de minha vida se constituiu a formação do diretor de escola pública estadual que sou hoje? E como me constituí como diretor com tendências democráticas, preocupado com a qualidade do ensino?

Na tentativa de responder às questões propostas, rememorei fatos de minha vida que se

encontravam dispersos entre uma lembrança e outra, mas, mais que isto, fui percebendo que, verdadeiramente, nossa existência não se faz por acaso e nem mesmo sem propósito. Não quero dizer com isto que haja uma predeterminação que nos dirige, não, apenas acredito que escolhemos e estas escolhas nos abrem outras e novas possibilidades e cada uma dessas possibilidades nos conduz a novas escolhas e novas possibilidades. Acontece, porém, que na maioria das vezes não temos clareza de nossas escolhas, porque nos prendemos ao fato em si e não vislumbramos as possibilidades existentes de escolhas e suas possíveis consequências.

Hoje entendo que poderia ter feito outras escolhas, mas entendo ainda mais que, conforme o dito popular, não se chora leite derramado, e que outras escolhas possivelmente gerariam outros “eus”, por isto, quero e tento viver o hoje que sou e que fui e me deixei construindo nesta “leveza” que é o humano. Entendo também, que as escolhas feitas eram possíveis e que, depois de feitas, cabe-me administrá-las e fazer outras possíveis.

Minha narrativa teve início com minha caminhada rumo à escola primária. Nesta primeira fase, procurei relatar minhas vivências como aprendiz do saber. Minha passagem pelo, então, grupo escolar, que se fez quase que despercebida, mas que, ao refazê-la em minhas memórias, entendi que os saberes que me foram propostos não eram casuais, mas fruto de reflexões acadêmicas e tentativas de atender a um período histórico específico e peculiar, a ditadura militar brasileira. Segui o rumo da história e cursei o ginásio profissionalizante. Fiz e desfiz escolhas, cursei o colegial técnico agropecuário, trabalhei na área, desfiz esta escolha e fiz a de ser seminarista, cursei filosofia e teologia, desfiz a escolha clerical e mantive a filosofia.

Neste primeiro percurso de minha autobiografia, regia a educação a Lei de Diretrizes

e Base (LDB), Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, primeira lei nacional que passou a reger de forma orgânica a educação brasileira. Possuía uma visão inovadora de organização da educação, chamando a responsabilidade do educar para o Estado, em parceria com a família, e cuja pretensão era atender todos os brasileiros em idade escolar. Porém, a única menção que faz sobre o diretor de escola está em seu Artigo 42. “O Diretor da escola deverá ser educador qualificado”, sem, contudo, especificar o que entendia por “qualificado” (BRASIL, 1961, Art. 42).

No entanto, não podemos esquecer que em 1964 tivemos o “Golpe Militar” e, sob o Regime Militar, as pretensões da LDB/1961 não conseguiram sair do papel; assim, em 11 de agosto de 1971, a LDB sofreu alterações com a promulgação da Lei 5.692, que, com forte espírito neoliberal, trouxe para a educação básica brasileira o eixo da formação para o trabalho, com as escolas técnicas de grau médio. Quanto à figura do diretor de escola, traz apenas que “A formação de administradores, [...] será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (Art. 33), e que estavam garantidos os direitos dos diretores que ocupavam o cargo até então (BRASIL, 1971, Art. 84).

Evidente que reflexões acadêmicas sobre a administração escolar e a pessoa do administrador já eram preocupações entre os acadêmicos. Assim, figuras como Anísio Teixeira e José Querino Ribeiro, entre outros, despontam, buscando entender e elucidar o papel do administrador escolar e a sua formação.

Sob este pano de fundo, fiz minhas escolhas e trilhei meu caminho acadêmico sem perceber e entender tudo o que se passava na vida política e social à minha volta, mesmo porque poucos ousavam falar, criticar e se posicionar. Foi a filosofia que me ajudou a ver e ler as coisas com olhos diferentes, a pensar o

mundo de forma mais crítica, mesmo porque, quando iniciei o curso universitário, a ditadura já perdera a força. No entanto, a mesma filosofia não me tirou a fé.

Fé que despontou em mim, ainda na infância, que cresceu comigo e me conduziu ao seminário. Fé que inicia e se firma em um Deus, mas que se realiza e concretiza nas pessoas, no próximo, no outro. A filosofia consolidou esta escolha pelo outro, pelo humano, mostrando-me caminhos, pois me ensinou a argumentar a favor dos seres humanos e, entre eles, os que são esquecidos socialmente, e a buscar a liberdade e a justiça social. Deu-me conhecimento, fez-me provar da cultura e fez-me um pouco mais crítico. E então me fiz professor de filosofia.

Caminhei por minha escolha profissional por um tempo relativamente curto. Nele passei da escola pública para a particular e, da escola particular, de volta para a pública. Tentei entender a escola como ela é e como querem que ela seja. Entendi que políticas públicas não são feitas apenas para o bem comum, mas também para atender a ideologias sociais, econômicas e políticas; que o humano da classe menos favorecida nem sempre é olhado com os olhos merecidos, mas acaba se tornando peão no tabuleiro da vida.

Entendi também que neste jogo da vida não há inocentes ou culpados, há leituras incompletas ou parciais da realidade que nos impedem de fazer a diferença, que nos fazem olhar para aquilo que é menor ou de menor importância e, assim, perder a oportunidade de lutar pelo que de fato valia a pena.

Foi o que aconteceu, por exemplo, com a implantação da reforma educacional proposta pela Secretária de Estado da Educação Rose Neubauer, em 1998. Uma reforma autoritária, de cima para baixo, sem refletir e sem preparar a sua base. Com ela, Neubauer separou as escolas por níveis e promoveu a municipalização;

organizou os níveis em ciclos e estes passaram a ser pensados enquanto progressão continuada, que ficou entendida por muitos como “promoção automática”.

Na ocasião, nós, professores, ficamos preocupados com as perdas que teríamos com as mudanças. Pensávamos que os alunos seriam aprovados de um ano para o outro, independente da nota que lhes atribuíssemos e nossa preocupação foi: onde ficará nosso poder de controle? Pensando nisto, esquecemo-nos de ver o quanto a educação e, por ela, o quanto as crianças poderiam ser favorecidas se tivéssemos entendido e aproveitado aquilo que a lei nos propunha, e feito de nossas escolas espaços de aprendizagem compartilhada. Sim, compartilhada, como nos ensinou Freire (2014). E assim, lutando contra a ideologia dominante, caímos numa outra ainda maior e mais cruel, pois não nos preparando para atender com qualidade a camada social que passou a fazer parte dos bancos escolares, permitimos, dessa forma, a manutenção do *status quo*, deixamos que a qualidade do ensino se perdesse ao mesmo tempo em que as portas das escolas se abriam para atender a todos. Erro? Culpa? Não sei, digo apenas: escolhas. Esquecemos de Lima (2011) e não produzimos “regras alternativas”, a favor do pedagógico.

No início de minha carreira de professor, vivenciei escolas nas quais acredito que o diretor nunca soube de minha existência e eu, com certeza, não soube da sua. Eu entrava e saía da escola observado por um inspetor de alunos que abria e fechava os portões e que a mim se dirigia com um “boa noite”, dava minhas aulas e saía; desconhecia se nela havia um Coordenador Pedagógico, qual era seu Projeto Político Pedagógico e soube menos ainda de seu calendário escolar. Por outro lado, vivenciei escolas em que o diretor me recebeu no primeiro dia de aula, sentou comigo e dividiu suas preocupações, discutiu comigo meu

plano de aula e se abriu para o novo que eu propus. Ensinou-me a ser professor.

Conheci igualmente diretor que apenas lamuriava o tempo passado, chorando as ditas “perdas” que a educação sofrera ao se renovar, contava os dias para se aposentar e ficar “livre disso”; diretor que no Conselho de Classe não percebia o aluno e nem muito menos aqueles que por ele clamavam, era amargo demais! Mas conheci diretor que se sentava como os professores nas Reuniões Pedagógicas, estudava conosco e nos apoiava e nos ensinava a ver o aluno como um todo, e não restrito a um ou outro saber acadêmico. Era acolhedor, paciente, chamava-nos à participação, sabia onde queria chegar, percebíamos em sua docilidade a firmeza de suas ações. Todas estas experiências permaneceram em minha memória e foram me constituindo.

De professor para diretor de escola foi um salto, embora conquistado, ímpar e ao mesmo tempo grandioso. É grandioso porque rompeu com a regra, fez do filho de barbeiro semialfabetizado, um estudante universitário, e não de uma universidade qualquer; fez igualmente dele, um professor e o fez diretor de escola.

Tenho certeza de que meu pai, se estivesse entre nós, vibraria muitíssimo com esta conquista que também é dele. É de meu pai também esta conquista, porque ele acreditou, ele impôs a seus filhos a condição e a paixão pelos estudos. Mas é de minha mãe também, pois ela sublimou sua vida para que nós tivéssemos as nossas com mais doçura, sem, contudo, nos iludir dos possíveis tropeços e quedas.

Minha experiência como diretor de escola teve início com minha posse no cargo, em junho de 1998. Cheguei à Escola Estadual Francisco Whitacker, município de Anhumas/SP, na época com cerca de 3,5 mil habitantes, temeroso e inseguro; dei meus primeiros passos sem saber ao certo o rumo que tomaria. Tinha mais dúvidas que certezas, na verdade as úni-

cas convicções que trazia eram as que adquirira no caminhar de minhas estradas: é preciso ouvir e fazer junto.

O diálogo fez-se presente em mim, propus-me a caminhar junto. Com o tempo, aprendi que minha posição de diretor me ajudaria a conquistar um caminho melhor e mais frutífero para os que buscavam o conhecimento, então tateei caminhos sem saber ao certo quais eram. Experimentei situações que não imaginava dar conta.

Na Escola Francisco Whitacker, formamos um grupo de estudo com pais e funcionários, para entendermos as mudanças propostas pela SEE/SP, discutia com a Coordenação Pedagógica e com os professores nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC<sup>1</sup>)

Em seguida, passei oito meses substituindo a direção na Escola Estadual Arruda Mello, de Presidente Prudente. Uma escola grande, central, com problemas múltiplos e diferentes dos que enfrentara na Escola Francisco Whitacker. Nela encontrei problemas relacionados com as drogas e com a violência; sentei-me com os alunos para discutirmos como se daria a convivência dos grupos com diferentes manifestações afetivas e tratamos, desde o simples uso dos banheiros, até a forma de manifestarmos nossos afetos no espaço escolar. Diálogo que produziu resultados porque foi fruto de acordo coletivo entre os alunos. Nesta mesma escola, tivemos que quebrar a barreira do diálogo com as famílias. Por ser uma escola central, que atendia a mais de 190 bairros da cidade, na maioria bairros periféricos e de famílias de baixa renda, o diálogo e a comunicação acontecia de forma muito precária, e os alunos acabavam esquecidos e deixados ao abandono da evasão. Fizemos um grande mutirão, chamamos os pais dos evadidos e faltosos e passamos uma semana atendendo a estes e, como

resultado, conseguimos resgatar boa parte dos alunos tidos como evadidos. No entanto, faltou o meu olhar para o pedagógico, faltou o sentar com mais vagar com o professor, para juntos caminhar.

Depois da Escola Arruda Mello, voltei para Anhumas, mas poucos meses depois fui convidado para dirigir o CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), novamente em Presidente Prudente. Neste, os problemas sociais eram menores e os administrativos pequenos. Porém, o desafio pedagógico era gigantesco. Eu que aprendi a ser diretor administrativo, agora precisava aprender a ser pedagógico. Caminhei lentamente, mas a cada reunião pedagógica aprendia um pouco mais. A cada aprendizado surgiam novas possibilidades, novas dúvidas, mas também novos queres e novos desejos de fazer e fazer melhor.

O projeto CEFAM foi encerrado pelo governo do Estado de São Paulo, em 2005, e, depois de passar alguns meses adido na Diretoria de Ensino de Presidente Prudente, fui, finalmente, removido *ex officio* para a EE Francisco Pessoa.

A Escola Francisco Pessoa está localizada no bairro Ana Jacinta de Presidente Prudente, a cerca de 10 km do centro da cidade. Esse bairro nasceu de um conjunto habitacional popular e se agigantou. Uma boa parte dos que ali habitam são pessoas simples e de baixa renda, mantém suas casas no mesmo formato inicial; outros, no entanto, conseguiram se sobressair na labuta da vida e remodelaram suas casas, mantendo seu carro na garagem e a estabilidade trabalhista. No entanto, e talvez por isso, o bairro era tido como “dormitório”, as famílias saíam cedo para o trabalho no centro da cidade e voltavam já ao cair da noite. Com poucos afazeres, as crianças e adolescentes ficavam à mercê das ruas.

Cheguei à escola ansioso, evidentemente, um frio perpassava minha barriga, mas não temia, como temi ao chegar em Anhumas; tinha

<sup>1</sup> Hoje usa-se a sigla de ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo.

convicções mais amadurecidas, mesmo assim não fui afoito. Passei alguns meses analisando e conhecendo a escola, seus alunos, os professores, os funcionários e a comunidade. Ouvi muito mais do que fiz, até que, com uma equipe de trabalho mais afinada nos mesmos ideais, comecei a agir e não mais separava o administrativo do pedagógico. Eu era diretor de escola e administrar o espaço escolar fazia parte deste ser, assim como o pedagógico, cada uma dessas atividades no seu momento e na sua necessidade. Mesmo que em muitas situações estes momentos se confundissem e se juntassem, tornando-se únicos. Ajudavam-me na administração o vice-diretor e a secretária, no pedagógico, os professores coordenadores.

A equipe da Escola Francisco Pessoa tornou-se coesa, tínhamos convicções muito próximas, lutávamos por ideais parecidíssimos e a aprendizagem de nossos alunos era a pauta de nosso dia a dia. É certo que havia desavenças, vez ou outra, nos deparávamos com situações, problemas com professores que não se juntavam ao pensamento do grupo, alunos que destoavam completamente do contexto e que já haviam feito suas opções por outros caminhos. Mas, apesar disto e por isto, o grupo era coeso não só no trabalho escolar, mas também nos horários de lazer.

Nesta escola, não conseguimos que o grêmio estudantil se fortificasse, mas por um espaço de tempo razoável conseguimos reunir a escola e a comunidade e discutimos as preocupações comuns. Conseguimos, ainda, uma parceria com a universidade, que refletiu conosco em ATPC as dificuldades do processo educacional.

No entanto, mudar fez-se necessário e aqui estou na Escola Estadual Prof. Arlindo Fantini, uma escola que se localiza num bairro próximo ao centro da cidade, mas marcado por uma grande diferença social, indo da pobreza extrema à folgada estabilidade econômica,

mas os problemas que afligem as crianças e os adolescentes são os mesmos encontrados no bairro de Ana Jacinta.

Cheguei nesta escola por opção, em 2011, mas não por gosto, parte de mim ainda pertencia à Escola Francisco Pessoa, porém não estava arrependido. Já contava com treze anos como diretor de escola e com a experiência de quatro diferentes escolas, por isso fui menos cauteloso e temeroso. Assim, atendi de pronto o administrativo que precisava de acertos severos, mas caminhei com o pedagógico, ouvindo e refletindo com os alunos e os professores.

O exercício democrático que sempre busquei praticar durante minha caminhada, passou por seu mais frágil momento, pois havia situações que exigiram mudanças urgentes, pois se tratava de questões éticas e legais.

Aqui, como na Escola Francisco Pessoa, também formamos uma equipe gestora que trabalha bastante afinada, o que não quer dizer que concordamos em tudo, mas colocamos tudo em discussão e só então em prática. Pela primeira vez, consegui um Grêmio Estudantil atuante, que trabalha em concordância com os interesses dos alunos e, quando a situação pede, se junta à gestão para um trabalho conjunto e de equipe.

Com o passar do tempo, os afazeres administrativos reduziram-se à normalidade e pudemos dar maior ênfase ao pedagógico. Com a nova equipe, o trabalho pedagógico ficou mais organizado e estruturado; os resultados das avaliações realizadas nos finais de ano foram visíveis. Pais, alunos e professores constataram estas mudanças e a elas são favoráveis.

Conseguimos manter bom diálogo e cumplicidade como os pais. Durante as reuniões periódicas de pais conseguimos boa frequência e participação dos mesmos. Um grupo menor trabalha com a gestão, discutindo os problemas da escola e ajudando em sua organização. Não é um trabalho fácil e nem flui

como desejaríamos, mas acontece com relativa frequência e bons resultados. A equipe pedagógica reúne-se semanalmente para afinar a caminhada semanal, juntos estão o grêmio, a secretaria e a mediação.

As trocas entre os pais e o pedagógico são ainda maiores e mais intensas. Sempre que uma parte está com um problema procura a outra, nenhum pai sai sem ser ouvido e sem ter uma explicação razoavelmente satisfatória. Há falhas, sim, pois limitados pelo número de funcionários, não conseguimos atender e dar conta de todos os afazeres, portanto, não conseguimos acompanhar de perto as aulas dos professores para dar-lhes o suporte que precisam para melhor desenvolverem o seu trabalho. O noturno ainda conta com um olhar debilitado de nossa parte e ele se perde com um número significativo de alunos evadidos e retidos.

Percebi, ao longo de minhas pesquisas, que tanto o Conselho de Escola quanto a Associação de Pais e Mestres (APM) são instituições e agremiações que podem contribuir com o trabalho pedagógico e tornar as discussões e afazeres escolares mais democráticos. Não sei responder o porquê, porém, em minha caminhada como diretor de escola, nunca consegui me familiarizar muito com estes dois segmentos escolares, ou pela burocracia para reuni-los ou, mais provável, por não ter entendido suas contribuições reais. No entanto, é preciso salientar que, embora sejam caminhos que podem nos conduzir ao exercício democrático, não são únicos, porém são instituídos e reconhecidos legalmente, por isso precisam ser aproveitados.

Entendemos que, embora pareçam poucos, o exercício democrático foi acontecendo ao longo da caminhada através dos encontros que fazemos mensalmente com os diversos segmentos da escola. Encontros estes em ATPC e em planejamento, de forma coletiva, ouvindo e refletindo com alunos e pais de alunos.

Encontros quinzenais com os líderes de sala para discutir caminhadas. Reuniões corriqueiras com o Grêmio Estudantil e semanais com a equipe pedagógica. Acreditamos que todos estes são espaços de construção do coletivo e, portanto, exercícios de uma gestão que se pretende democrática.

Finalmente, passados sete anos de trabalho, posso dizer que o diálogo foi restabelecido, caminhamos construindo juntos. Pelas falas e avaliações realizadas pela escola, junto à comunidade, percebemos que o caminho está sendo construído no e pelo exercício democrático e com vista a uma educação de maior qualidade. Percebemos também que a democracia não é um instante ou uma ideia, mas um exercício diário do aprender a ser. Meu ser diretor é muito mais fruto do exercício do ofício do que dos bancos acadêmicos, e se faz, igualmente, no dia a dia da escola, nas trocas, nos erros e acertos.

## Algumas Considerações

Depois de debruçar-me neste estudo, percebo que ainda há muito a ser feito, por mais que entenda ser minha caminhada uma busca por educação de qualidade para todos, por meio do exercício democrático, ainda há muito a ser feito, pois o exercício democrático se faz no caminhar, no refletir conjuntamente e juntos construir. É certo que há momentos de decisões isoladas, sem dúvida, isto faz parte de minhas funções, mas, se eu estiver em sintonia com a equipe da escola e a equipe da escola em sintonia comigo, estas decisões serão muito próximas do pensar do grupo.

Igualmente é o ser diretor de escola. Não se faz um diretor de escola apenas nos bancos acadêmicos, mas também não se faz um diretor sem estes saberes. O saber acadêmico e pedagógico é extremamente necessário e nos permite encurtar caminhos e facilitar as

escolhas e decisões. Porém, o saber sem a realidade, sem o dia a dia, sem o chão da escola, não produz os efeitos desejados. Ser diretor de escola é uma construção que se faz cotidianamente, na leitura diária da escola e dos problemas reais que nela se apresentam.

No saber que fui construindo para chegar à dissertação de mestrado, percebi que minha caminhada, embora tenha produzido bons frutos e tenha elementos democráticos, precisa de ajustes e direcionamentos em busca de posições de fato democráticas. É preciso rever meu posicionamento junto ao Conselho de Escola e à APM. É preciso continuar ouvindo os grupos, com assiduidade, e aprender a partilhar as escolhas, anseios e desejos deles. É preciso aprender a confiar mais e delegar mais.

Nos relatos da equipe com a qual partilho o trabalho na escola, percebo que estamos caminhando de forma acertada, percebo também que alguns poucos não sabem exatamente o que é ou como é o processo democrático, mas concordam com a forma como caminhamos. Outros tantos, mais conscientes do fazer pedagógico, compartilham, comungam e buscam caminhar nesta mesma toada. Com mais segurança e de forma crescente, pais e alunos compartilham conosco seus desejos e se juntam a nós, no fazer a escola, e nosso grupo vai se tornando qualitativamente maior e melhor.

Quanto às questões levantadas e que deram o impulso necessário a estas reflexões, creio que posso afirmar com segurança: não sou fruto do acaso, nem muito menos do destino, me fiz ao longo de minhas experiências de vida e, à medida que fui me fazendo, meus olhares foram se transformando, fui aprendendo a ler os fatos e a história com outros olhares e assim me constituí no diretor de escola que hoje sou, isto é, um diretor que possui convicções democráticas e crê que, através do trabalho coletivo, se chega à educação de melhor qualidade para todos.

Nesta caminhada, alguns saberes foram me constituindo e me fazendo o diretor de escola que sou.

Desses saberes ficam, ser diretor é ...

... sonhar.

... participar da utopia.

... buscar constante.

... lutar contra o tempo.

... conviver com a ilusão da autonomia.

... viver na corda bamba entre os valores e as necessidades de alunos e professores.

... não se deixar encantar pelos pequenos poderes.

... fazer valer o direito de todos.

... cumplicidade e democracia, não de forma barata.

... não esquecer que a escola é para o aluno.

... articular as divergências de interesses de pais, alunos e professores.

... não sucumbir ao encanto do populismo com professor e aluno.

... querer ver através e além da cortina.

... lutar contra o estabelecido.

... incorporar as críticas.

... saber ouvir.

... agir na urgência, decidir na incerteza.

... viver a luta entre a passividade e a participação.

... descentralizar sem se omitir.

... administrar a dimensão normativa em benefício do coletivo da escola.

Muitos caminhos podem nos levar ao mesmo lugar, mas cada pessoa tem suas marcas pessoais ao cruzar os seus próprios caminhos. Por isso a causalidade é precária, ela não dá conta da leveza do ser, porém, é nessa leveza do ser que se dá a resistência dos que almejam uma educação de qualidade para todos.

## Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória-memórias: memoriais rememorados/narrados/

- refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Orgs.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 153-176. [Coleção Pesquisa (Auto) Biográfica & Educação].
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005. p. 111-122.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Política educacional e programas de alfabetização. **Ideias** – A educação básica no Brasil e na América Latina: repensando sua história a partir de 1930, n. 1, p. 16-22, 1988.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- BRASIL, **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Reorganiza o Ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, s.d.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União de 26.6.2014 – Edição extra.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento – Fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 1998.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral G.; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A qualidade da escola pública, na perspectiva democrática e popular. **Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 30, p. 305-323, jul./dez. 2010.
- FERREIRA FILHO, João. **A escola pública e a formação do diretor: uma narrativa autobiográfica**. 2016. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, FCT-Unesp, Presidente Prudente, SP, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvendamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. Tradução de Denice Barbara Catani. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 6. ed. revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- LIMA, Licínio Carlos Viana da Silva. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-43.
- PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010.
- PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Administração Escolar: à luz dos clássicos da pedagogia**. São Paulo: Xamã, 2011.

Recebido em: 27/08/2017  
Aprovado em: 11/03/2019

**João Ferreira Filho** é doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista - FCT-Unesp de Presidente Prudente. Diretor efetivo de Escola Pública estadual no Estado de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar. e-mail: [joaoffilho23@gmail.com](mailto:joaoffilho23@gmail.com)

FCT-Unesp de Presidente Prudente - Rua Fagundes Varela, 457 - CEP 19.020-620- Vila Lessa - Presidente Prudente-SP. Fone: 18-99742-0088

**Yoshie Ussami Ferrari Leite** é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da FCT/Unesp/Campus de Presidente Prudente. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Políticas Públicas e Espaço Escolar (GPFOPE). e-mail: [yoshie.leite@unesp.br](mailto:yoshie.leite@unesp.br)

FCT-Unesp de Presidente Prudente - Rua Eufrásio de Toledo, 206 - CEP 19.606-100 - Jardim Marupiara - Presidente Prudente-SP. Fone: 18-99771-5720

# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

## FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

## POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científicos, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

## PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

### 4.1. Livro de um só autor:

**SOBRENOME DO AUTOR**, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro**: subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

**4.2. Livro até três autores:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

**4.3. Livro com mais de três autores:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

**4.4. Capítulo de livro:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

**4.5. Artigos de periódicos:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

**4.6. Artigo de jornais:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

**4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

**4.8. Livro em formato eletrônico:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

**4.9. Decreto, Leis:**

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

**4.10. Dissertações e teses:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

**4.11. Trabalho publicado em Congresso:**

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

## CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: [www.biograph.org.br](http://www.biograph.org.br)

e-mail: [biographassociacao@gmail.com](mailto:biographassociacao@gmail.com)

## EQUIPE EDITORIAL

### Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

### Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

### Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – UnB