

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVERALDO GOMES LEANDRO

**PROCESSOS DE TORNAR-SE PESQUISADORA DA PRÓPRIA
EXPERIÊNCIA: INDÍCIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS QUE
ENSINAM MATEMÁTICA**

SÃO CARLOS
2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EVERALDO GOMES LEANDRO

**PROCESSOS DE TORNAR-SE PESQUISADORA DA PRÓPRIA
EXPERIÊNCIA: INDÍCIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS QUE
ENSINAM MATEMÁTICA**

Tese Apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Cármen Lúcia
Brancaglioni Passos

SÃO CARLOS
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Everaldo Gomes Leandro, realizada em 11/12/2020.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Carmen Lucia Brancaglioni Passos (UFSCar)

Profa. Dra. Regina Célia Grando (UFSC)

Profa. Dra. Flávia Cristina Figueiredo Coura (UFSJ)

Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes (UFSCar)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

*À Dalva Ferreira de Carvalho Leandro, minha mãe.
Mulher-início desta tese.
In memoriam*

AGRADECIMENTOS

*Agradecer os amigos que fiz
E que mantêm a coragem de gostar de mim, apesar de mim...*

Maria Bethânia – Abraçar e agradecer

Às professoras participantes, Dora Megid, Nádia Helena Braga e Camille Bordin Botke Milani, que compartilharam comigo suas vidas, suas histórias e trajetórias. Obrigado por toda atenção dada e pela confiança que depositaram neste pesquisador.

À professora Cármen Passos, por todas as portas que abriu. Pelo caminho que me orientou seguir. Pelo carinho, amizade e confiança.

À Rosana Catarina Rodrigues de Lima pela atenção e ajuda na disponibilização de documentos e por auxiliar na identificação de produções de professoras pesquisadoras da própria experiência.

Às professoras Maria Lúcia Panossian e Maria do Carmo de Sousa pelas considerações feitas ao primeiro projeto desta pesquisa.

Às professoras Cláudia Raimundo Reyes, Flávia Cristina Figueiredo Coura e Regina Célia Grandó e ao professor Elizeu Clementino de Souza que aceitaram o convite para avaliar e colaborar com este estudo.

À Livia Vasconcelos, irmã de caminhada, pela amizade, pelas escritas compartilhadas e pelas conversas regadas à ansiedade.

Ao professor Mauro Carlos Romanatto pelas conversas e ensinamentos, à professora Rosa Maria Moraes Anunciato por todas as oportunidades que me proporcionou e à professora Ana Paula Gestoso pela possibilidade de parceria.

Às professoras Amanda, Sílvia e Rosana e ao professor José Antônio que me mostraram um caminho chamado Educação Matemática.

Às integrantes do GEM pelas aprendizagens construídas e leituras compartilhadas.

Aos amigos e amigas do Programa de Pós-Graduação em Educação por todos os momentos de conversa e churrasco, Carol, Betina, Chrisley, Renata, Mari, Bruna e Inez.

Às amigas que compartilham dessa mesma profissão, Stefânia, Maria, Andreia, Grazi e Day que, mesmo à distância, ainda permanecem presentes na correria do dia-a-dia.

Aos amigos que fiz ao longo de toda caminhada: Rodrigo, Mateus, Chris, Dudu, Marciel, Jesimar, Mariane, Riva, Thayná, Vivian, Bianca, Mariana, Marina, Ana Paula, Antônio G., Fernanda C., Douglas, Fernanda T., Marta, Maisa, Carla, Jândela, Gabriel, Thiago e Natália.

Aos meus irmãos, Lilian e Eder, e ao meu pai João, por serem meu porto seguro.

Ao Antônio, meu companheiro, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP/Campus Registro) pelo apoio e por proporcionar condições de trabalho que auxiliaram na finalização dessa pesquisa.

Ao CNPq pelo apoio financeiro à pesquisa (processo n°. 140220/2017-8).

À Leda Farah pela cuidadosa revisão textual em várias partes e versões desse texto.

RESUMO

Camille nasceu na cidade de Getúlio Vargas no Rio Grande do Sul. Nádia é mineira assim como eu. Maria Auxiliadora, ou melhor, Dora Megid é paulista. Camille estudava enquanto seus pais estavam na roda de chimarrão. Dora Megid era uma aluna muito boa em Matemática e foi alfabetizada no método montessoriano. Nádia perdeu seu pai muito jovem e ele dizia coisas do tipo: mulher tem que estudar para ser alguém na vida. Camille aprendeu a tocar piano. Dora Megid e Nádia tem netos. Camille morou em Curitiba, Nádia em Porto Velho. Camille fez bacharelado e lia textos em outras línguas. Dora Megid estudou em escola de freiras. Nádia sofreu para conseguir emprego durante a Ditadura Militar, enquanto Dora Megid foi para as ruas protestar. Nessa época, Camille nem era nascida. Um padre foi exemplo para Nádia. Muitas lembranças... Mas o que essas mulheres têm em comum? Camille, Nádia e Dora Megid, cada uma seguindo seu próprio caminho, se tornaram professoras que ensinam Matemática e que pesquisam suas próprias experiências. O presente estudo teve por objetivo compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência a partir dos indícios narrativos deixados por essas professoras. Denominou-se por indícios narrativos as pistas e os sinais encontrados nas narrativas de Camille, Nádia e Dora Megid. Os indícios narrativos possibilitaram responder à pergunta: como professoras que ensinam Matemática tornaram-se pesquisadoras da própria experiência? As narrativas das professoras confirmaram uma tese: “ser professora que ensina Matemática no século XXI, para as participantes desta pesquisa, está relacionado à construção de uma postura profissional que entenda a necessidade de ser pesquisadora da própria experiência, considerando condições objetivas e subjetivas de vida que possibilitem processos de tornar-se professora pesquisadora”. Estar diante de uma narrativa é surpreender-se...

Palavras-chave: Educação Matemática. Professoras pesquisadoras da própria experiência. Pesquisa Narrativa. Paradigma Indiciário. Pesquisa da própria prática.

ABSTRACT

Camille was born in the city of Getúlio Vargas in Rio Grande do Sul. Nádia is from Minas Gerais just like me. Maria Auxiliadora, or rather, Dora Megid is from São Paulo. Camille studied while her parents were at the mate's wheel. Dora Megid was a very good student in mathematics and was literate in the Montessori method. Nádia lost her father at a very young age and he said things like: a woman has to study to be someone in life. Camille learned to play the piano. Dora Megid and Nádia have grandchildren. Camille lived in Curitiba, Nádia in Porto Velho. Camille earned a bachelor's degree and read texts in other languages. Dora Megid studied at a school for nuns. Nádia suffered to get a job during the Military Dictatorship, while Dora Megid took to the streets to protest. At that time, Camille was not even born. A priest was an example for Nádia. Lots of memories... But what do these women have in common? Camille, Nádia and Dora Megid, each following their own path, became teachers who teach mathematics and research their own experiences. The present study aimed to understand the processes of becoming a researcher of her own experience based on the narrative evidence left by these teachers. Narrative clues are the clues and signs found in the narratives of Camille, Nádia and Dora Megid. The narrative evidence made it possible to answer the question: how did teachers who teach mathematics become researchers of their own experience? The teachers' narratives confirmed the following thesis: "being a teacher who teaches mathematics in the 21st century, for the participants of this research, is related to the construction of a professional posture that understands the need to be a researcher of her own experience, considering objective and subjective conditions of life that enable processes of becoming a research teacher". To face a narrative is to be surprised...

Keywords: Mathematical Education. Researcher teachers from their own experience. Narrative Research. Evidentiary Paradigm. Research of Own Practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Temáticas estudadas, abordagens adotadas e segmentos de ensino de atuação (2001-2012).....	65
Quadro 2: Temáticas estudadas, abordagens adotadas e segmentos de ensino de atuação (2013-2018).....	70
Quadro 3: Tipos de pesquisadores da própria prática	72
Quadro 4: Pesquisas por tipo de motivação	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Pesquisas da própria prática por região do Brasil (2001-2012).....	63
Tabela 2: Pesquisas da própria prática por região do Brasil (2013-2018).....	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Retrato de uma jovem mulher - Jean-Honoré Fragonard (original e cópia).	99
Figura 2: Um Sufi em Êxtase em uma Paisagem	106
Figura 3: A traição das imagens. 1929.	120
Figura 4: Análise das Narrativas.	124
Figura 5: Análise narrativa.	125
Figura 6: Uma das soluções dos alunos de Dora Megid	135
Figura 7: Reunião do GEProMAI	140
Figura 8: Dora Megid apresentando integrantes do GEProMAI com o livro “Por trás da porta, que matemática acontece?”	144
Figura 9: Professora Camille Milani	156
Figura 10: A pequena Nádia na infância	159
Figura 11: Dia da defesa (da esquerda para direita: Nádia, Teresinha Kawasaki, Ana Cristina Ferreira, Inês Assunção de Castro Teixeira).....	173
Figura 12: Nádia e o neto Luiz Felipe.....	175
Figura 13: Capa da Folha de São Paulo de 2 de Abril de 1977	190
Figura 14: Folha de São Paulo noticia em 2 de Abril de 1977 que manifestações estão proibidas	190
Figura 15: Ilustração da Folha de São Paulo em 2 de Abril de 1977	191
Figura 16: Último autorretrato de van Gogh – 1889	222
Figura 17: Autorretrato Mole com Bacon Frito – 1941.....	222

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BOLEMA – Boletim de Educação Matemática

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECIM – Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática

CESJF – Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada

EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática

EDUFMT – Editora da Universidade Federal do Mato Grosso

EEMAI – Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais

EMEM – Encontro Mineiro de Educação Matemática

EMJA – Educação Matemática de Jovens e Adultos

ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPEM – Encontro Paulista de Educação Matemática

FUNEC – Fundação de Ensino de Contagem

GEEM – Projeto Geometria e Educação Matemática

GEForProf – Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores

GEPFPM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores de Matemática

GEProMAI - Grupo de Estudos de Professores Matematizando nos Anos Iniciais

GPSEX – Grupo de Pesquisa: relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente

IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBIC-Jr – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Junior

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PRAPEM – Grupo Prática Pedagógica e Matemática

PRODOC – Núcleo Interdisciplinar de Estudos e de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC – Pontifícia Universidade Católica

PUC-Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SBM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNB – Universidade de Brasília

UNESP-Rio Claro – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNS - Universidad Nacional del Sur

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sumário

APRESENTAÇÃO	27
PARTE 1: PRESSUPOSTOS E JUSTIFICATIVAS PESSOAIS, TEÓRICAS E CONTEXTUAIS-EMERGENTES	33
EU PESQUISADOR DE MIM: AS MEMÓRIAS DO PASSADO.....	33
DA PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA À PESQUISA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM TEÓRICOS SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR	43
PESQUISAS DE PROFESSORES SOBRE A PRÓPRIA EXPERIÊNCIA.....	59
PARTE 2: A PESQUISA	77
AS MEMÓRIAS DE FUTURO: O PROBLEMA, A PERGUNTA, OS OBJETIVOS E A TESE.....	77
PARTE 3: PONTES METODOLÓGICAS.....	83
AS PROFESSORAS PESQUISADORAS DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA	83
AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E A ENTREVISTA NARRATIVA	89
O PARADIGMA INDICIÁRIO PARA A ANÁLISE DE NARRATIVAS	99
A ANÁLISE NARRATIVA E SUA APRESENTAÇÃO	123
PARTE 4: PROCESSOS DE TORNAR-SE PROFESSORA PESQUISADORA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA	127
NARRATIVA DE MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID (DORA MEGID).....	128
NARRATIVA DE CAMILLE BORDIN BOTKE MILANI	145
NARRATIVA DE NÁDIA HELENA BRAGA.....	157
PARTE 5: INDÍCIOS NARRATIVOS	177
INFÂNCIAS	181
LUGARES	185
CONTEXTOS	189
ISOLAMENTO DOCENTE	195
PESQUISA ENQUANTO FORMAÇÃO	199

ESCRITAS.....	203
AUTORAS.....	209
LEGITIMIDADE ACADÊMICA DA PESQUISA.....	213
EXOTOPIAS	219
O SÉCULO XXI.....	223
QUANDO CONTEMPLO PROFESSORAS PESQUISADORAS SITUADAS FORA DE MIM E À MINHA FRENTE.....	227
REFERÊNCIAS.....	235
APÊNDICE.....	257
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ..	257
APÊNDICE B – TCLE ASSINADOS PELAS PROFESSORAS	260

APRESENTAÇÃO

O herói e o narrador são intercambiáveis; qual dentre nós – serei eu? será o outro? – começou a narrativa que conta o outro, esse outro com quem vivo uma mesma vida, com quem compartilho os mesmos valores, no seio de uma família, de uma nação, da humanidade. Pouco importa: entrelaço-me com a narrativa num tom e numa linha formal que nos são comuns. (BAKHTIN, 1997, p. 168)

Percebi¹, ao longo de minha vida, a importância e a necessidade de tornar-me pesquisador de minha própria experiência. Encontrei nesse percurso muitas barreiras. Constatei a dificuldade de ser professor da Educação Básica ao mesmo tempo em que se assume uma postura de pesquisador. Mas, o que vivi fez com que acreditasse que a pesquisa é parte da profissão docente. As minhas experiências insistiam em dizer que elas próprias tinham valor e que podiam ser pesquisadas. A vida me fez assim², pesquisador de mim.

Encontrei autores que compartilham de minha visão sobre a profissão. Dialoguei com eles. Contrapalavras, enquanto lugar de compreensão, foram escritas: não há ensino sem pesquisa, alertou-me Paulo Freire (FREIRE, 1996); A pesquisa precisa tornar-se o ambiente didático de professores e alunos, indicou-me Pedro Demo (DEMO, 2011); A pesquisa do professor precisa sair do ambiente escolar e ser compartilhada, afirmou-me Cláudia Lima e Adair Nacarato (LIMA; NACARATO, 2009); Na multiplicidade de tipos de pesquisas feitas pelo professor, há a pesquisa que parte da própria prática, como lembrou-me Lawrence Stenhouse (STENHOUSE, 1975; 1985), João Pedro da Ponte (PONTE, 2002; 2004; 2005; 2008), Regina Célia Grando e Adair Nacarato (GRANDO; NACARATO, 2007), entre outros.

Pelo diálogo criado com Jorge Larrosa Bondía (BONDÍA, 2002) e José Contreras Domingo e Nuria Ferré (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010) entendi que tornar-se pesquisador da própria prática é um processo de tornar-se pesquisador da própria experiência. Isso não quer dizer que prática e experiência são a mesma coisa,

¹ Neste texto a primeira pessoa do singular foi a predominante. O eu pressupõe o outro. Aqui a multiplicidade das vozes se encontra no eu e cria um texto polifônico (GIOVANI; SOUZA, 2014). Há o eu-orientadora, o eu-teóricos, o eu-professoras, o eu-pesquisadoras, o eu-membros da banca. Minha palavra é forjada pela palavra do outro, de muitos outros (BAKHTIN, 1997). Quando, em alguns casos, utilizo a primeira pessoa do plural, indico quem são os outros aos quais me refiro.

² Música: Eu caçador de mim – Milton Nascimento.

mas indica que durante a carreira, no longo processo de tornar-se, as práticas começam a ser entendidas por alguns professores como parte da ampla experiência que vivenciaram. Práticas deixam de ser fim, e tornam-se o meio para investigar a experiência. Dito isto, ousei dizer: o professor pesquisador da própria experiência é aquele que produz conhecimentos, a partir da investigação sobre suas práticas, ao sistematizar suas reflexões sobre os saberes da experiência.

Desse caminhar, entre o que li-vivi, descobri professoras brasileiras que ensinam Matemática³ e que são pesquisadoras da própria experiência. Quis entender melhor, a partir do que produziram enquanto pesquisadoras, como essas professoras conseguiram se tornar pesquisadoras e quais os motivos que fazem com que também entendam que pesquisar sua própria experiência é necessário no século XXI. Porém, não consegui todas as respostas que queria a partir das produções das próprias professoras (BRAGA, 20013; MEGID, 2002; MEGID, 2009a; MILANI, 2016).

De toda essa história e muito mais pelas respostas que não obtive, surgiu uma pergunta:

Como professoras que ensinam Matemática tornaram-se pesquisadoras da própria experiência?

Essa é a pergunta motriz para o desenvolvimento desta tese.

Do meu processo de me constituir professor pesquisador, das dificuldades que encontrei, dos diálogos com autores que afirmam que a pesquisa feita pelo professor é necessária e da existência de professoras pesquisadoras brasileiras que ensinam Matemática, objetivei:

Compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência a partir de indícios narrativos de professoras que ensinam matemática.

Escolhi compreender esse processo por meio das narrativas – tanto pelas que criei quanto pelas criadas pelas professoras. As narrativas trazem indícios⁴ ligados à história do sujeito. Indícios, pequenos, mudos e quase imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa, dessa maneira denominei-os de indícios narrativos. Nesse ponto da pesquisa, ampliei o diálogo na medida em que busquei, nas obras de Carlo Ginzburg

³ Utilizo a palavra Matemática com a primeira letra maiúscula quando me refiro a disciplina escolar e a ciência de mesmo nome; matemática, com a primeira letra minúscula, é utilizada quando o sentido é o de prática social.

⁴ Utilizo ao longo do texto os termos “indícios” e “indícios narrativos”. O primeiro termo indica uma compreensão mais alargada sobre as pistas encontradas em diferentes contextos. O segundo é um tipo de indício encontrado nas narrativas.

(1989; 1990; 1999; 2001; 2004; 2006; 2007; 2010; 2012; 2014), a compreensão do paradigma indiciário.

Nesta tese, você, leitor coautor⁵, se encontrará com um texto de um educador matemático que buscou, narrativamente, investigar esse processo de tornar-se pesquisadora da própria experiência. Estará, em todos os momentos, diante do esforço de encontrar respostas a essa pergunta que sempre me inquietou.

Essa narrativa foi construída em uma perspectiva bakhtiniana de linguagem, entendida como forma de interação entre as pessoas (BAKHTIN, 1997; 2006; GERALDI, 1984). Essa perspectiva perpassa toda a tese. Aparece e reaparece em vários momentos para indicar o tom que quero dar à escrita.

Durante a investigação, exercitei a pesquisa narrativa em suas três dimensões (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014) por acreditar que as narrativas são dispositivos para compreensão da vida, do humano e de seu desenvolvimento. Para acessar a experiência das professoras entrelacei-me com suas narrativas orais autobiográficas. Pela entrevista narrativa, conheci histórias de vida. As professoras foram minha fonte de informações, suas narrativas são a primeira dimensão. Criei minhas próprias narrativas, registrei o percurso e produzi a *corpus* de pesquisa narrativamente, a segunda dimensão. Posteriormente, encontrei pistas para compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência, produzi conhecimento e o modo de apresentá-lo faz uso do gênero narrativo, a terceira dimensão.

Em relação à apresentação, organizei o texto desta tese em 5 partes:

PARTE 1

Busquei, nas tensões da fronteira (CLANDININ; CONNELLY, 2015), explicitar os pressupostos geradores da tese. Encontrará nesta parte justificativas pessoais, teóricas e contextuais-emergentes.

Aqui está descrito o meu processo de tornar-me pesquisador e posteriormente professor pesquisador. Processo iniciado bem cedo, com os primeiros indícios encontrados já no ensino médio. O tema desta tese está diretamente relacionado ao que

⁵ “Leitor: coautor do texto”, Lêdo Ivo – Confissões de um poeta. Penso em meu leitor a todo momento enquanto escrevo, o leitor também está em mim. Durante o texto haverá momentos em que utilizo reticências “...” para indicar que minhas ideias, argumentação e narrativas não terminam com um ponto final. São nesses e em outros momentos em que o leitor tem uma tarefa: imaginar outros textos e narrativas, refletir sobre sua trajetória e complementar, enquanto coautor, o texto a partir das experiências que viveu.

vivi, às experiências que tive. Retomei minhas memórias do passado para mostrar como cheguei aqui e agora.

O que vivi se entrelaça ao que li. Continuo a narrativa trazendo outros sujeitos para dialogar comigo. Autores, que investigaram o que é ser professor pesquisador da própria prática e da própria experiência, dialogam comigo, por meio de suas pesquisas.

A partir dos diálogos com os autores questionei-me: existem professores brasileiros que ensinam Matemática e são pesquisadores da própria experiência, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior? Terminei a parte 1 buscando responder essa questão para entender o terreno em que me encontrava. Descobri diferentes tipos de professores pesquisadores, entre eles professoras. Mulheres que voltam suas reflexões, considerações e análises *prioritariamente* para si mesmas, para suas práticas, para o que fazem, para o que aconteceu consigo mesmas em sala de aula, para as *suas* experiências. Denominei essas professoras de pesquisadoras da própria experiência.

PARTE 2

Aqui apresento uma memória de futuro: o projeto de pesquisa. Nesta parte, além da pergunta e do objetivo, verá que proponho uma tese: **ser professora que ensina Matemática no século XXI, para as participantes desta pesquisa, está relacionado à construção de uma postura profissional que entenda a necessidade de ser pesquisadora da própria experiência, considerando condições objetivas e subjetivas de vida que possibilitem processos de tornar-se professora pesquisadora.**

PARTE 3

Ao propor a tese refleti sobre os caminhos que precisaria seguir, apresento na parte 3 os preparativos para a pesquisa, aos quais designei de pontes metodológicas. Pontes que possibilitam acessar a experiência.

A primeira ponte são as próprias participantes da pesquisa. Descrevo o perfil de três professoras pesquisadoras da própria experiência e os motivos pelos quais consideramos (eu e minha orientadora) que elas deveriam ser participantes desta pesquisa. A segunda ponte é a narrativa biográfica e a entrevista narrativa na perspectiva de Schütze (2013) e de Jovchelovitch e Bauer (2002). A terceira é o modelo epistemológico para interpretação adotado para compreender os processos de tornar-se professora pesquisadora, o paradigma indiciário na perspectiva adotada por Carlo Ginzburg (1989; 1990; 1999; 2001; 2004; 2006; 2007; 2010; 2012; 2014). A quarta e

última ponte é a análise narrativa e a forma escolhida de apresentação dos achados desta pesquisa.

PARTE 4

Criei narrativas a partir das entrevistas. Nesta parte, suspendo o juízo, aquieto a reflexão, contemplo as histórias vividas a uma distância justa, buscando o estranhamento de experiências as vezes muito próximas. As associações que faço com o que ouvi são com as produções (teses, dissertações, artigos, relatos) das próprias professoras. Conhecerá cada singular processo de tornar-se pesquisadora da própria experiência.

PARTE 5

Aproximo-me das narrativas. Proximidade justa. Observo as histórias de vida de uma perspectiva não insular, à procura de indícios narrativos. Com a consciência aguda de minha ignorância busquei perceber pontos de contato e de distanciamento dos caminhos que cada professora seguiu para se tornar professora pesquisadora da própria experiência. Não há categorias, há indícios narrativos apresentados por meio de notas narrativas. Indícios que me possibilitaram uma interpretação das histórias contadas e uma organização textual. Refleti sobre as pistas que as professoras deixaram e que me possibilitaram compreender os processos de constituição de pesquisadoras da própria experiência.

Após a parte 5, encaminhei minha narrativa para seu fim, indicando o que pude encontrar quando contemplei professoras situadas fora de mim e à minha frente.

Não contarei sobre o fim nesta apresentação. Deixo-o na expectativa de saber o fim desta história. Estar diante de uma narrativa é surpreender-se...

PARTE 1: PRESSUPOSTOS E JUSTIFICATIVAS PESSOAIS, TEÓRICAS E CONTEXTUAIS-EMERGENTES



Aqui conhecerá um pouco do professor pesquisador que há em mim.

Descobrirá um tanto dos pesquisadores que ajudaram a tecer essa tese.

Encontrará muitos professores que compreenderam suas experiências como algo que merece ser pesquisado e compartilhado.

EU PESQUISADOR DE MIM: AS MEMÓRIAS DO PASSADO

A memória do passado é submetida a um processo estético, a memória do futuro é sempre de ordem moral (BAKHTIN, 1997, p.67).

Agora que agora é nunca
Agora posso recuar
Agora sinto minha tumba
Agora o peito a retumbar

Agora a última resposta
Agora quartos de hospitais
Agora abrem uma porta
Agora não se chora mais

Agora a chuva evapora
Agora ainda não choveu
Agora tenho mais memória
Agora tenho o que foi meu

Agora passa a paisagem
Agora não me despedi
Agora compro uma passagem
Agora ainda estou daqui

Agora sinto muita sede
Agora já é madrugada
Agora diante da parede
Agora falta uma palavra

Agora o vento no cabelo
Agora toda minha roupa
Agora volta pro novelo
Agora a língua em minha boca

Agora meu avô já vive
Agora meu filho nasceu
Agora o filho que não tive

Agora a criança sou eu

Agora sinto um gosto doce
 Agora vejo a cor azul
 Agora a mão de quem me trouxe
 Agora é só meu corpo nu⁶

Sou um educador matemático brasileiro e pesquisador de minhas experiências⁷. O caminho percorrido para chegar até aqui e agora faz parte das minhas memórias do passado⁸, como diria Mikhail Bakhtin (1997). Selecionei memórias do passado que considero importantes para meu desenvolvimento pessoal e principalmente profissional, que fizeram de mim um professor que crê que a pesquisa é parte constituinte de nossa profissão.

Nasci em Varginha, no sul do estado de Minas Gerais. Filho de uma empregada doméstica e de um servente, terceiro filho de três irmãos. Não me lembro de meus primeiros dias vividos em uma escola. Recordo-me vagamente das primeiras “tias”.

Considero que fui um aluno inquieto. Na Educação Básica, gostava de uma disciplina se gostasse da professora que a ministrava. Em um ano adorava Matemática, em outro a odiava. Já fui apaixonado por história, por língua portuguesa, por geografia e por Matemática. Nenhuma professora de física conseguiu fazer com que gostasse dessa disciplina.

Estudei em duas escolas públicas ao longo da Educação Básica. Durante o Ensino Fundamental, meus dias eram vividos entre a Escola Municipal José Camilo Tavares e a casa de minha avó. No Ensino Médio, foi no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) – Campus Varginha que vivi a maior parte de meus dias. Foi também no Ensino Médio que comecei a compreender o que é uma pesquisa e o que é ser um pesquisador.

Em meu primeiro ano no CEFET-MG fui selecionado para participar de um projeto de iniciação científica. Lembro-me o quão feliz foi saber que fui selecionado entre tantos outros alunos. Após saber do resultado, recordo-me que fui para casa e organizei um espaço para realizar minhas pesquisas. Considerava-me pesquisador.

⁶ Agora – Arnaldo Antunes/Titãs.

⁷ Ser professor pesquisador da própria prática é pesquisar o que nos acontece, a experiência. Mais adiante discuto os motivos dessa ousadia criativa (D’AMBROSIO; LOPES, 2015) ao propor o termo *professor pesquisador da própria experiência*.

⁸ Utilizo o termo memória do passado e memória do futuro na perspectiva adotada por Mikhail Bakhtin. Contudo, há um campo de investigação sobre a memória e cabe chamar atenção que a utilização nesta tese está pautada em outra perspectiva que não a deste campo.

Meus pais, ao observarem que me encaminhava para aquele espaço, sempre pediam às pessoas que estavam em casa para falar baixo, pois “o menino iria estudar”. Meus pais não sabiam que aquele momento de estudo era diferente dos outros, mas compreendiam a importância que eu dava para aquele momento. Foi nessa época que iniciou meu processo de tornar-me pesquisador.

Nessa época não pesquisava a experiência, muito menos minhas próprias experiências. Os projetos de pesquisa que ali desenvolvi eram relacionados à área de mecânica. Todavia, os primeiros passos foram dados ali, pois aprendi a elaborar um projeto de pesquisa, escrever um resumo, criar um pôster, consultar fontes e comunicar os resultados de um trabalho em um evento. Pelas pesquisas realizadas no CEFET-MG pude compreender, desde o ensino médio, o processo de construção de uma pesquisa. Por elas, também percebi que não tinha afinidade com a área de mecânica.

No fim do ensino médio, fiz uma opção: cursar a licenciatura em Matemática. Confesso que não sabia onde estava indo, mas fui.

Não sei onde eu tô indo, mas sei que eu tô no meu caminho⁹.

Em 2009 fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e entrei em 2010, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Em meu primeiro semestre de curso na UFLA busquei grupos de estudo e possíveis projetos dos quais poderia participar, pois tinha como referência as atividades realizadas no CEFET-MG e entendia que uma graduação não se resumia a cursar as disciplinas.

Entre as aulas das disciplinas que chamávamos de duras (Cálculo, Álgebra Linear, Matemática Fundamental), também ingressei no Grupo de Pesquisa: relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente (GPSEX), coordenado pela professora Cláudia Ribeiro. Desenvolvíamos discussões sobre diversidade e inclusão na Educação Básica. No grupo, pela primeira vez, desenvolvi uma pesquisa na área da Educação¹⁰. Lembro-me das dificuldades de escrita, do pequeno repertório para abordar a temática da homossexualidade e as conexões (im)possíveis que fiz com a teoria piagetiana. Recordo-me das inúmeras correções de Cláudia, da paciência para explicar como

⁹ Música: No fundo do quintal da escola. Compositor: Raul Seixas.

¹⁰ RIBEIRO, Cláudia. M. ; LEANDRO, E. G. . Possibilidades (Im)Possíveis: Estudando Piaget e discutindo homossexualidade?!... In: SOUZA, L. L.; ROCHA, S. A. (Org.). Formação de educadores, gênero e diversidade. 1ed.Cuiabá: Edufimt/UAB/MEC, 2012, v. 1, p. 107-123.

poderia ser feito e da sua compreensão pela minha limitação. Aprendi ali uma forma diferente de fazer pesquisa.

No fim do primeiro semestre da graduação abriu um edital de incentivo à docência, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O edital previa a seleção de 18 bolsistas e não havia restrições para alunos do primeiro período da graduação. Nessa época ainda integrava o GPSEX, mas pensei que esse edital seria a oportunidade de participar de um grupo relacionado diretamente à atividade profissional relacionada ao meu curso e assim fiz minha inscrição. Pensava que não existiria possibilidade de ser selecionado. Concorria com meus “veteranos”. Mesmo assim, escrevi meu memorial e submeti. Posteriormente fui chamado para entrevista e selecionado.

Semanas depois estava, com mais dois colegas, acompanhando e auxiliando a professora de Matemática Stefânia Izá em suas salas de aula dos anos finais do Ensino Fundamental. Os estágios supervisionados começariam dois anos depois, mas eu já me encontrava em sala de aula. Recordo-me que a diferença de idade entre mim e os estudantes era de poucos anos. Naquela época não me reconhecia como professor, não tinha ideia de como me portar e não tinha noção do que a professora Stefânia esperava de mim.

Vem à memória que, ao entrar em um 9º ano do Ensino Fundamental pela primeira vez, a professora Stefânia apresentou-me como professor. Daquele momento em diante percebi que o meu papel naquela sala de aula era diferente.

As reuniões semanais do PIBID contribuíram para o esclarecimento do papel assumido por mim em sala. Em grupo, discutíamos nossas observações sobre a escola e planejávamos as propostas para outras semanas. Percebi que o papel que assumia em sala de aula era de um mediador, que precisava cumprir um planejamento, elaborado coletivamente no PIBID, com o objetivo de possibilitar a aprendizagem das crianças.

No PIBID, em algumas ocasiões, também recebíamos visitas de pesquisadores da área de Educação Matemática e participávamos de encontros e eventos. Das memórias do passado, uma que me influencia até hoje foi o encontro de nosso grupo com o professor Luiz Márcio Imenes. A fala do professor, sobre sistema de numeração e as quatro operações, chegou em um momento em que estávamos com dificuldade para desenvolver tais conteúdos em sala de aula. No fim desse encontro, além de

empolgados, percebíamos que um planejamento na perspectiva apresentada pelo professor poderia gerar frutos. Gerou!

Planejamos e desenvolvemos a proposta. No grupo, retornamos para refletir e percebemos que não poderíamos deixá-la somente entre nós. Sentimos a necessidade de torná-la pública. Escrevíamos, discutíamos os escritos no grupo e relacionávamos pesquisas conhecidas que respaldavam nossas ações. Escrevemos um relato de experiência¹¹ e submetemos para uma revista. Quatro meses depois recebemos um parecer pela aprovação para publicação. Desse momento em diante percebemos que desenvolvíamos um trabalho relevante e que poderia contribuir com a prática de outros professores.

Recordo-me que a dinâmica de nosso grupo mudou. Pensávamos nas propostas ao mesmo tempo em que procurávamos outras pesquisas e relatos de professores que tinham abordado a mesma temática. Nesse processo, conhecíamos materiais manipuláveis que poderíamos utilizar, dificuldades de alunos e caminhos que outro professor criou para superá-las.

Minhas primeiras pesquisas sobre práticas em aulas de Matemática foram realizadas no PIBID e aprofundei minha compreensão sobre o que era ser professor. Constitui uma postura profissional que compreende a pesquisa como parte das atribuições do professor e que contribui para o próprio desenvolvimento profissional. Porém, naquela época, não sabia que, sem o auxílio de um grupo e com uma carga horária de trabalho extensa no início da carreira, desenvolver pesquisas sobre a própria experiência, que assumem as práticas como ponto de partida, tornava-se uma tarefa complicada.

Ao fim da graduação comecei a trabalhar como professor de Matemática em um cursinho pré-vestibular e em uma escola particular de Ensino Médio. Percebia que o meu distanciamento de um grupo somado às atividades do dia-a-dia, não possibilitavam pesquisas que partiam das minhas práticas. Lembro-me que refletia intencionalmente¹² sobre as aulas ministradas para elaborar as próximas, porém não existia uma ação

¹¹ ANDRADE, J. A. A.; OLIVEIRA, A. C.; ABREU, R. F.; IZA, S. E.; G.; BRANDAO, S. A.; CARNEIRO, C. P.; VASCONCELOS, L. O.; SANTOS, D. C. A Construção de Conceitos de Números Naturais Utilizando o Ábaco. Educação Matemática em Revista (São Paulo), v. 34, p. 44-51, 2011.

¹² Ao compreender a reflexão como distanciamento e como um diálogo consciente entre o ser humano e o seu mundo que permite ver o objeto à distância (MATOS, 1998). Refletir intencionalmente significa um tipo de reflexão que, *a priori*, sabia que precisava fazer antes de agir.

sistematizada¹³ de minha parte. O tempo para a leitura de livros, artigos e relatos não existia mais. O tempo para escrita era destinado à elaboração de planos de aulas e anotações em diários de classe. Sentia-me sozinho!

Observava o contexto em que estava e, em certa medida, existia um sentimento de culpa, pois percebia que a postura profissional que tinha naquele momento não era a que gostaria. Estava esgotado, porém quando participava como ouvinte de algum evento acadêmico, voltava com fôlego para continuar. Comecei a perceber que faltava algo, que me sentia realizado quando o trabalho se constituía para além do “dar aula”.

Dois anos depois, queria cursar um mestrado. Sentia a necessidade de, mesmo com pouco tempo em sala de aula, voltar à universidade, à rotina de um grupo de estudo e a realizar pesquisas. Ingressei em um mestrado em Matemática em uma instituição pública em Minas Gerais e percebi que não era o que queria. As pesquisas realizadas naquele programa de pós-graduação não tinham a sala de aula e os professores como objeto central de estudo. Posteriormente, mudei para São Carlos – SP. Durante um ano fui aluno especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e elaborei um projeto de pesquisa para o mestrado em Educação.

No mestrado, pesquisei que papéis um grupo de estudo pode assumir para licenciandos que buscam compreender a organização do ensino de Matemática na Educação Básica. Essa temática de pesquisa estava associada a tudo que vivenciei até aquele momento. Por meio da dissertação, sistematizei meus conhecimentos sobre a importância de um grupo para a formação inicial de professores e compreendi o papel da coletividade para possibilitar o desenvolvimento de pesquisas pelos professores.

Nessa época também me tornei formador de professores. Um papel e um desafio totalmente novos para mim. Assim como no início de meus dias em sala de aula não me considerava professor, o mesmo aconteceu quando me tornei formador de outros professores. Fui convidado para ser formador no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). As formações do PNAIC, no ano de 2014, centraram-se nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem de Matemática na perspectiva do letramento das crianças matriculadas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Avalio que aprendi sobre a docência no diálogo com essas professoras, na medida em que compreendi que ser professor de crianças pequenas é um grande desafio.

¹³ Ação sistematizada pressupõe um estudo sistemático e intencional das práticas.

Nos encontros com os professores participantes do PNAIC pude constatar diferentes posturas profissionais. Os professores que me chamavam atenção eram aqueles que traziam para nossas discussões relatos das práticas que desenvolviam em sala de aula. As práticas, por sua vez, eram pensadas a partir dos cadernos de formação¹⁴ e de nossas discussões em sala. Eu indicava livros, artigos e relatos para esses professores. Queria que nossas discussões se aprofundassem. Queria que partisse deles a necessidade de pesquisar. Ao mesmo tempo percebia que os professores não reconheciam que as práticas que discutíamos e a experiência que vivíamos eram relevantes para que fossem divulgadas. Percebia que existia uma barreira, um pouco menor para a leitura, mas intransponível para um tipo escrita que possibilitasse a reflexão sobre as práticas. Escrever não fazia parte do cotidiano daqueles professores¹⁵. Questionava-me sobre os motivos de a leitura e a escrita serem necessárias para mim e nem tanto para meus colegas de profissão. Por outro lado, não encontrei caminhos naquele momento que contribuíssem para que os professores pudessem transpor tal barreira.

Com essa inquietação continuei meu próprio caminho...

Finalizei o mestrado em 2017. A partir daquele momento, antes do meu nome viria uma sigla: Me. Como foi possível um título acadêmico modificar o meu próprio modo de me perceber pesquisador? Hoje entendo que não foi o título em si, mas a trajetória vivida por mim até conseguir aquele título que geraram mudanças. Entre leituras e escritas, algumas pesquisas feitas e publicadas¹⁶. Entre aceites e recusas, o

¹⁴ O PNAIC distribuiu materiais bibliográficos de referências para os professores participantes do programa. No ano de 2014 o PNAIC disponibilizou 13 cadernos relacionados à Educação Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Acesso aos cadernos: <https://wp.ufpel.edu.br/antoniomaucio/publicacoes/cadernos-pnaic-2014-mec/>.

¹⁵ A escrita que se distancia da escrita burocrática não fazia parte do dia-a-dia daqueles professores. Por escrita burocrática estou entendendo um tipo de escrita que se distancia da experiência. Como exemplos cito o preenchimento de relatórios, o diário de classe e algumas vezes os planos de aula.

¹⁶ LEANDRO, E. G.; SOUSA, M. C. Contribuições do marxismo para a Atividade de Pesquisa da Educação Matemática na Perspectiva Lógico-Histórica In: VII EMEM - Encontro Mineiro de Educação Matemática, 2015, São João del-Rey. Anais do VII EMEM - Encontro Mineiro de Educação Matemática. 2015.

LEANDRO, E. G.; SOUSA, M. C. As produções de um grupo de pesquisa sobre o Ensino de Matemática na Perspectiva Lógico-Histórica: estudo dos elementos históricos correlatos. In: XIX EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2015, Juiz de Fora - MG. Anais do XIX EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2015.

LEANDRO, E. G.; VASCONCELOS, L. O.; SOUSA, M. C. Sentidos atribuídos por professores da Educação básica à apresentação da História da Matemática em livros didáticos e

desenvolvimento de habilidades para pesquisar e escrever. Tudo isso fez com que o título de mestre se tornasse representativo de todo o processo que passei para me transformar no pesquisador que era.

Iniciei o doutorado também em 2017. Propus um projeto de pesquisa sobre Educação Financeira. Modifiquei-o, mudei de novo, percebi que não era o que queria, fiz outras leituras, conversei com minha orientadora, discuti meu projeto com colegas de pós-graduação, mais leituras foram feitas até perceber que outras questões que sempre me inquietaram poderiam ser tornar um tema de pesquisa: sei da importância de pesquisar minha própria experiência, também sei das dificuldades de outros professores que conheci de pesquisarem suas experiências, então por que não compreender o processo de professores que ensinam Matemática ao tornarem-se pesquisadores da própria experiência? Quais os caminhos trilhados por tais professores que possibilitaram que se tornassem pesquisadores? Por que ser pesquisador da própria experiência é importante para eles, como foi e é para mim?

Não tenho a pretensão de definir objetivos, questão norteadora da pesquisa e tese nesta parte do texto, quero apenas indicar justificativas e questionamentos pessoais que deram início a proposição desta tese.

Por falar em início...

Em 2017 constituímos, Lívia Vasconcelos, Cármen Passos e eu, um grupo de estudos em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Assumi o papel de formador de professoras dos anos iniciais e tinha como intuito desenvolver minha tese a partir do grupo. Imaginei que a constituição de um grupo poderia auxiliar as professoras a se tornarem pesquisadoras da própria experiência e me auxiliaria a entender o processo que sempre me inquietou: o de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

Pensei que tal processo seria natural, dado que as professoras já se encontravam em um grupo, então o próximo passo seria buscar estratégias para se tornarem pesquisadoras da própria experiência. Porém, a realidade encontrada foi diferente. Deparei-me com vários desafios e escrevemos sobre eles¹⁷. Entre os desafios

atividades de ensino. In: XII ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. Anais do XII Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016.

LEANDRO, E. G.; SOUSA, M. C.; ANDRADE, J. A. A. Marxismo e a organização do ensino de matemática: significações de sujeitos em grupo de estudos e pesquisas. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 10, p. 326-337, 2018.

¹⁷ VASCONCELOS, L. O.; LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. A constituição de um grupo de estudo com professoras que ensinam matemática nos anos iniciais: desafios e aprendizagens.

encontrados estavam as nossas dificuldades, enquanto formadores, de criar um espaço de superação da competência individual buscando compreender a profissão docente como atividade compartilhada e estabelecer uma dinâmica de estudos em que os participantes se identificassem como responsáveis pelo seu processo formativo e de seus pares ao perceberem aquele espaço como grupo de estudos e não como curso.

Avaliamos as dificuldades encontradas na consolidação do grupo ao longo de um ano e percebemos que somente participar de grupos de estudos não necessariamente faz com que professoras se tornem pesquisadoras, tampouco pesquisadoras da própria experiência. Sabia da importância que grupos de estudo tiveram no meu desenvolvimento profissional, mas ainda não sabia¹⁸ o significado de um grupo nos processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência para outras professoras.

Sentimos muito ao precisar encerrar as reuniões do grupo. Os laços de amizade e confiança criados entre nós e as professoras pesaram na decisão de finalizar as reuniões. Deixamos desamparadas algumas professoras que viram no grupo um local de apoio para o enfrentamento das dificuldades do dia-a-dia ao ensinar Matemática para as crianças. Por outro lado, nos comprometemos com o desenvolvimento de pesquisas com temas que distanciavam dos anseios das participantes do grupo e do contexto material que se apresentava. O início teve um fim.

Mas continuei...

As questões que sempre me inquietaram persistiam. O tema de pesquisa, compreender o processo de professores que ensinam Matemática ao tornarem-se pesquisadores da própria experiência, não era menor para pensar em mudá-lo, estava relacionado a minha trajetória de vida. Tudo o que vivi até aquele momento me mostrou que meu objeto de estudo estava à minha frente. Percebi que um caminho possível para compreendê-lo era investigar professoras que ensinam Matemática e que já vivenciaram o processo em que tornaram-se pesquisadoras da própria experiência. Mas isso faz parte de minhas memórias de futuro. Antes de falar sobre elas, falarei ainda sobre o passado, sobre o que vivi-li...

In: V EEMAI - Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais, 2018, São Carlos. Anais do V EEMAI - Encontro de Educação Matemática nos Anos Iniciais, 2018.

¹⁸ Há momentos em uma narrativa que é necessária silenciar, não dizer. Ao falar de memórias de passado indico que não sabia o significado de um grupo nos processos de tornar-se pesquisador da própria prática, mas as participantes dessa pesquisa deram indícios, em suas narrativas, sobre o significado que grupos de estudos tiveram em seus processos de tornar-se pesquisadoras da própria experiência. Nessa parte do texto fica o suspense.

DA PESQUISA DA PRÓPRIA PRÁTICA À PESQUISA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA: UM DIÁLOGO COM TEÓRICOS SOBRE O PROFESSOR PESQUISADOR

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p.125)

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2006, p.126)

Uma das primeiras vezes que li que a pesquisa é parte constituinte da profissão docente foi no livro “Pedagogia da Autonomia” do patrono da Educação brasileira, Paulo Freire. Esse encontro, entre Freire e eu, mediado pelo seu livro, ocorreu durante minha formação inicial em uma disciplina dedicada a compreender o pensamento freiriano. Freire me dizia a partir de seus escritos que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 14). Concordava com ele, pois era o que vivenciava naquele momento ao participar do PIBID.

Freire me indicava, com a boniteza característica de sua forma de escrita, que “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (FREIRE, 1996, p. 14) e me dizia mais, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 14).

Reencontrei Paulo Freire em meu memorial de formação¹⁹. Ao reler o memorial, construído desde a graduação, percebi quanto Freire estava presente em minha vida naquela época. Visualizei o quanto seus escritos foram importantes para a construção de minha identidade profissional. Freire e eu tomamos caminhos diferentes, mas nosso diálogo inicial ainda se faz presente em meus escritos e minhas pesquisas.

Outros autores dialogaram comigo depois de Freire. Alguns destes, em seus escritos, estabeleceram o diálogo sobre o mesmo assunto que Freire persistia em afirmar que era importante: o papel da pesquisa para a profissão docente.

¹⁹ Durante a graduação tive a oportunidade de participar de disciplinas relacionadas aos estágios supervisionados que propunham a construção progressiva e contínua de memoriais de formação.

Faço um salto temporal e espacial para narrar os diálogos estabelecidos com esses outros autores.

Comecei um diálogo com o professor da Universidade de Brasília (UNB), Pedro Demo por meio de um de seus livros. Fui apresentado ao seu livro “Educar pela pesquisa” por meio do artigo “O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática” do professor português João Pedro da Ponte. João Pedro discutia em seu artigo um tipo específico de pesquisa do professor, a pesquisa da própria prática. Retornarei a esse tipo de pesquisa mais adiante. Todavia, João Pedro trazia questões precedentes em relação à pesquisa da própria prática que se relacionavam ao significado da pesquisa feita por professores.

Demo auxiliou o professor João Pedro na discussão desse significado. Fiquei curioso para saber com maiores detalhes qual a abordagem que Demo assumia para tratar sobre o assunto referente à pesquisa realizada por professores.

Assim, estabeleci um diálogo com o professor Demo...

Em seu livro, Demo já me indicava o desafio que se propunha “fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar” (DEMO, 2011, p. 1) e enfatizava que “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador” (DEMO, 2011, p. 2).

Pesquisador não no sentido de profissional da pesquisa que tem como única atividade desenvolver investigações específicas, mas como profissional da Educação que, entre outras atribuições, pesquisa (DEMO, 2011).

Nessa perspectiva, o professor Demo acredita que estudantes e professores podem fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa. Professores deixam de ser sujeitos copiados (aqueles que ensinam alunos a reproduzir e copiar) e alunos passam a não ser objetos receptivos.

Termos como sujeitos copiados e objetos receptivos lembram-me do professor técnico do movimento escolanovista brasileiro da primeira metade do século XX. A professora Betania Ramalho e os professores Isauro Núñez e Clermont Gauthier me ajudam a compreender essa forma de perceber a profissionalidade docente. Para eles o professor técnico, exemplo de um modo de compreensão que foi superado, é aquele que reproduz conteúdos (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

Ao longo do tempo o significado dado para a atividade docente se modificou e outras formas de compreensão surgiram. O professor Wellington Cedro indica que nas primeiras sociedades, por exemplo, a educação das crianças era de responsabilidade de anciões, sacerdotes e outros indivíduos da comunidade. Os responsáveis tinham como missão a organização do processo educativo para que os mais jovens realizassem atividades necessárias à subsistência da comunidade, como a caça, a agricultura e a construção de instrumentos (CEDRO, 2008). A partir da especialização das tarefas em sociedades divididas em classes, surge a necessidade de formas diferenciadas de ensino. Por sua vez, o professor Marco Manacorda acrescenta em nosso diálogo que a partir do desenvolvimento da escrita e do momento em que o conhecimento se tornou instrumento de poder surge a figura do professor, um indivíduo dotado de saberes e conhecedor da cultura do povo (MANACORDA, 2000).

Do mestre da Idade Média, que pautava seu trabalho em regras, métodos de ação, repetição e estratégias próprias, conforme o professor Cedro menciona, ao professor das primeiras décadas do século XX, pautado na racionalidade técnica²⁰, tal como o professor Manacorda acrescenta, percebo mudanças no significado dado para a atividade docente. Tais mudanças ocorrem a partir da percepção das limitações existentes nos modos anteriores de compreensão da atividade docente e a partir das próprias mudanças na sociedade que requerem outros saberes dos sujeitos escolarizados.

É nesse sentido que o professor Pedro Demo denuncia compreensões da atividade docente relacionadas ao que chama de professores copiados e propõe pensar a profissão no século XXI a partir da pesquisa.

Não somente pensar a profissão, mas a educação...

Para Demo, a educação e a pesquisa compartilham caminhos coincidentes na medida em que ambas se postam contra a ignorância, valorizam o questionamento, dedicam-se ao processo reconstrutivo do conhecimento, incluem a confluência entre teoria e prática, contrapõem-se à condição de objeto de quem deve ser visto como sujeito, condenam a cópia e opõem-se a procedimentos manipulativos (DEMO, 2011).

²⁰ Concordo com a definição de Slonski, Rocha e Maestrelli (2017, p. 5), apoiados em Franco (2002), de que a racionalidade técnica “nega o mundo real da prática vivida e reduz o conhecimento prático do professor a uma técnica e/ou conteúdo apreendido em sua docência. Como resultado, o professor que não sabe estabelecer relações de sua ação com uma totalidade em que vive, e que por isso, não produz conhecimento, reproduz acriticamente um compêndio de conceitos e técnicas, acreditando em uma ilusória e melhor qualidade técnica do ensino”.

A pesquisa, nesse sentido, precisa se tornar o ambiente didático cotidiano para professores e estudantes “para desfazer a expectativa arcaica de que pesquisa é coisa especial, de gente especial” (DEMO, 2011, p.10).

O professor, nessa visão de pesquisa, cultiva duas dimensões: a pesquisa como atividade cotidiana e como resultado específico.

A primeira dimensão está associada ao questionamento reconstrutivo, com qualidade formal e política. Questionar e questionar-se constantemente são características do professor que assume a pesquisa como atividade cotidiana e representa “a maneira consciente e contributiva de andar na vida, todo dia, toda hora” (DEMO, 2011, p. 12).

O questionamento reconstrutivo pressupõe uma busca pela exotopia (excedente de visão). Ao dialogar com Bakhtin (1997) percebo que o professor, na atividade de pesquisa cotidiana, precisa buscar a saída de si para questionar e questionar-se. Nesse sentido, defendo que o excedente de visão, quando pesquiso minha sala de aula, meu trabalho ou uma temática emergente de meu cotidiano, precisa de cultivo. O professor na atividade cotidiana da pesquisa é como um pintor, em frente ao espelho, que faz seu autorretrato. Ele se olha de fora para poder se pintar. Nas palavras do professor Jorge Larrosa esse processo é um movimento de saída de si seguido de outro movimento de regresso a si (LARROSA, 1998).

Por sua vez, a dimensão da pesquisa como resultado específico está associada ao ato de tornar público saberes docentes particulares que de outra forma não poderiam ser acessados por outros sujeitos. As professoras Cláudia Lima e Adair Nacarato contribuem para essa discussão ao afirmarem que o resultado específico quando tornado público faz parte de uma postura política do professor (LIMA; NACARATO, 2009).

O compromisso formal do conhecimento reconstruído presente em um produto concreto (artigo científico ou relato de experiência, por exemplo) vai além da prática consciente (DEMO, 2011). Comunica, aos sujeitos da comunidade escolar, aos pares, aos editores de revistas, aos pesquisadores profissionais e ao governo, que a pesquisa do professor é necessária para a compreensão dos problemas educacionais e de seus próprios dilemas cotidianos.

Na percepção das professoras Regina Célia Grandó e Adair Nacarato é “fato incontornável que os professores estão em situação privilegiada para fornecer uma visão de dentro da escola sobre as suas realidades e problemas” (GRANDÓ; NACARATO,

2007, p.248) e que a investigação dos professores contribui para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento organizacional das instituições que fazem parte (GRANDO; NACARATO, 2007).

Nesse sentido, o professor, na perspectiva da pesquisa enquanto resultado específico, deixa de ser leitor e passa a ser autor. Ser autor exige do professor leitura constante, coleta diligente de dados e informações, participação em eventos, cultivo e manutenção de contatos instigadores e materiais que auxiliem na compreensão do tema de suas pesquisas (DEMO, 2011).

Essas exigências podem se converter em barreiras para os professores, especialmente aos da Educação Básica, dada as condições de trabalho em que muitos se encontram, com jornada exaustiva, muitos alunos por turma, baixa remuneração e dificuldade de acesso a livros, revistas, eventos e materiais didáticos (PIO; FRANÇA; DOMINGUES, 2017).

Barreiras que se somam à outra...

Considerar que o professor da escola básica é um pesquisador não é uma questão tão simples. Para as professoras Cláudia Lima e Adair Nacarato “considerar que o(a) professor(a) é um(a) produtor(a) de conhecimentos parece ser consensual entre muitos pesquisadores brasileiros” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 243), mas considerar o professor como pesquisador não é tão consensual assim. Essa barreira surge, entre outros fatores, pois a profissão docente obedece a uma lógica, em diversos países, pautada na racionalização técnica, como indicam os professores Maurice Tardif e Claude Lessard (TARDIF; LESSARD, 2008). Como considerar professores da Educação Básica como pesquisadores em uma lógica de trabalho assentada na racionalidade técnica? Como ser autor em um contexto em que se recebe pronto o currículo, o projeto político pedagógico, as diretrizes, os livros, as avaliações e até mesmo os planos de aula²¹?

A essas perguntas somam-se outras...

Como ter suas pesquisas reconhecidas em um ambiente em que até pesquisadores profissionais de instituições superiores lutam por espaços de divulgação

²¹ “Planos de aulas totalmente gratuitos e alinhados à BNCC” (Base Nacional Comum Curricular). Disponível em: https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?fbclid=IwAR0d-v-PJl4pZyOCiUCQqMc2iFc9YfcYLQMwnyoNGRY3FUFXsrv7BE8-GaA#disciplina=matematica?utm_source=tag_novaescola&utm_medium=facebook_pago&utm_campaign=cadastro_seguidores&utm_content=clique_acessar. Acesso em: 21 de mar. de 2019.

de suas pesquisas? Como publicar em periódicos das áreas de Educação e Ensino que exigem títulos acadêmicos para que o texto que apresenta a pesquisa seja aceito?

As professoras Menga Lüdke, Gisele Cruz e o professor Luiz Boing indicam outra perspectiva em relação à barreira relacionada à consideração do professor da Educação Básica como pesquisador: a perspectiva do avaliador de periódicos e eventos. Nessa pesquisa (LÜDKE, CRUZ, BOING, 2009), 12 profissionais experientes, que são pareceristas de revistas e eventos, receberam quatro artigos elaborados por professores da Educação Básica. Os profissionais foram orientados no sentido de avaliar os trabalhos da forma como avaliariam um artigo qualquer enviado para uma revista. Posteriormente, foram elaborados pareceres sobre os quatro artigos que trazem conclusões um tanto quanto instigantes para pensar nas e para além das perguntas feitas acima.

Nenhum dos quatro artigos recebeu avaliações unânimes. Os 12 profissionais não chegaram ao mesmo parecer (recusar ou aceitar). Entre os avaliadores que recusaram os artigos surgiram as seguintes justificativas: há uma confusão dos professores da Educação Básica entre relato de experiência e relato de pesquisa, falta consistência aos trabalhos na medida em que não se investe na problematização e nos fundamentos das decisões tomadas, carece um movimento maior para a construção do objeto, do problema e dos dados, não se insere o trabalho dentro de um quadro amplo do conhecimento já sistematizado, falta visão crítica em relação ao referencial teórico, conclusões genéricas que não se relacionam com o que se encontrou na análise, confusão entre problema de pesquisa e problema de ordem prática que surge ao longo da execução da intervenção e falta de universalização dos achados da pesquisa (LÜDKE; CRUZ; BOING, 2009).

Nas justificativas acima percebo duas características que constituem a barreira para considerar o professor da Educação Básica como pesquisador. A primeira está associada à própria dificuldade de desenvolvimento da dimensão de pesquisador por parte do professor da Educação Básica, quando este, por exemplo, não consegue colocar e justificar a problemática de pesquisa. A segunda reside na dificuldade dos avaliadores considerarem perspectivas de pesquisa diferentes das suas, quando, por exemplo, justificam falta de universalização de achados de contextos que são específicos.²²

²² Ressalto que tal percepção está atrelada aos resultados das pesquisas expressos em uma produção, seja essa produção um artigo científico ou relato de experiência, por exemplo. Por outro lado, tornar-se pesquisador abarcar o desenvolvimento de habilidades, posturas, modos de

Para a professora Menga Lüdke “tradicionalmente tem sido a universidade a responsável pelo estabelecimento dos parâmetros segundo os quais se decide o que vale e o que não vale em termos de pesquisa” (LÜDKE, 2001, p. 91). Porém, pergunto-me se os critérios para validade da pesquisa elaborada pelo professor da Educação Básica precisam ser diferentes?

O professor Gary Anderson e a professora Kathryn Herr auxiliam a pensar nessa questão quando refletem sobre que critérios podem legitimar a pesquisa do professor da Educação Básica. Quando Kathryn Herr, nos anos 80, começou a desenvolver pesquisas sobre a sua prática (*practitioner research*) ela percebeu a dificuldade de aplicar as metodologias de pesquisa que aprendeu durante sua pós-graduação e de publicar seus resultados de pesquisa. Assim, Gary e Kathryn questionaram os parâmetros para validar a pesquisa do professor e propuseram que a pesquisa fosse considerada legítima quando existisse as validades (i) democrática – *democratic validity*, (ii) catalisadora – *catalytic validity*, (iii) dialógica – *dialogic validity*, (iv) de resultado – *outcome validity* e (v) de processo – *process validity*.

A validade democrática refere-se à forma colaborativa (com alunos, pais e pesquisadores externos, por exemplo) da pesquisa do professor e relaciona-se às questões éticas e de justiça social. A catalisadora está associada ao processo de pesquisa que reorienta os participantes para o conhecimento da realidade para transformá-la. A dialógica refere-se à validação da pesquisa por outros professores pesquisadores da própria prática. A validade de resultado está associada às ações que levam à resolução do problema da pesquisa. Por fim, a validade de processo está relacionada à ideia sobre como os problemas são abordados e resolvidos ao longo da pesquisa (ANDERSON; HERR, 1999).

Nessa perspectiva, ao avaliar uma pesquisa do professor da Educação Básica para publicação, entendo que algumas questões, além de questionar se o trabalho é ou não rigoroso, precisam ser respondidas: O relato da pesquisa indica que ela foi feita colaborativamente? A pesquisa reorientou os participantes para o conhecimento da realidade com o intuito de transformá-la? A pesquisa é avaliada por outros professores pesquisadores da própria prática? As ações realizadas durante a pesquisa levaram à

ver, ouvir e escutar que, de certa forma, não são narrados nos artigos ou relatos de experiência. Por tais produções é visível uma dimensão do ser pesquisador voltada ao bom uso (ou não) de métodos e técnicas de pesquisa.

resolução do problema? Como os problemas foram abordados e resolvidos ao longo do processo de pesquisa?

Mesmo com todas as barreiras para tornar a pesquisa uma atitude cotidiana e para publicar seu resultado, alguns professores conseguem se tornar pesquisadores. Outros se tornam um tipo específico de pesquisador: o professor que pesquisa suas próprias práticas.

Na multiplicidade dos diferentes tipos de pesquisa educacional – acadêmica, escolar e da própria prática pedagógica (ABREU; ALMEIDA, 2008) – professores podem selecionar diversos temas para investigação. Alguns podem optar por temáticas teóricas, voltadas à gestão, às políticas públicas ou às avaliações externas, por exemplo. Por outro lado, outros professores podem tomar suas práticas como eixo estruturador de suas pesquisas.

O professor Pedro Demo, por exemplo, acredita que “é essencial produzir textos sobre práticas, que têm dupla finalidade: codificar as práticas, para que não se percam, e mantê-las inovadoras, ou, se for o caso, superá-las” (DEMO, 2011, p.53).

Dessa forma, aprofundi o diálogo com autores que discutem o que é a pesquisa da própria prática e o que são os processos de tornar-se pesquisador da própria prática.

Início o diálogo por um panorama histórico...

Associar o professor da Educação Básica à pesquisa ocorre primeiramente nos trabalhos do professor inglês Lawrence Stenhouse (1926-1982) (VEIGA *et alii*, 2012, p.1). Uma de suas preocupações era com o currículo entendido de forma prescritiva. Stenhouse defendia que o currículo “é um modo de traduzir qualquer ideia educativa a uma hipótese comprovável na prática” (STENHOUSE, 1985, p. 194, tradução minha). O currículo, nesse sentido, convida o professor a um trabalho de comprovação mais do que mera aceitação (STENHOUSE, 1975)²³. Nesse contexto, uma atitude investigativa, entendida como “uma disposição para examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atividade prática” (STENHOUSE, 1985, p. 208, tradução minha), é necessária para o desenvolvimento bem fundamentado do currículo.

A profissionalidade docente é entendida nessa perspectiva de forma ampliada e tem como características “os compromissos de colocar sistematicamente em questão o

²³ Para Ivor Goodson e Rob Walker (2005) “o currículo não está sujeito facilmente à mudança racional, mas, desde já, constitui um importante elemento na cultura docente” (GOODSON; WALKER, 2005, p. 260).

ensino e estudar o próprio modo de ensinar e o interesse de questionar e comprovar a teoria na prática” (STENHOUSE, 1985, p. 195, tradução minha).

Uma primeira definição decorre daí: professor pesquisador da própria prática é o profissional que produz conhecimentos a partir das investigações feitas por ele sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido, o currículo torna-se para o professor pesquisador um ponto crítico e de partida para as reflexões e planejamentos que surgirão posteriormente.

Desde as primeiras pesquisas do professor Lawrence Stenhouse houve alterações no panorama da pesquisa educacional. Menga Lüdke (2001) indica que Jhon Elliot ampliou a tradição fundada em Stenhouse ao desenvolver a ideia da pesquisa-ação²⁴.

Por outro lado, em comparação aos anos 1980, hoje em dia “a pesquisa extravasou dos meios acadêmicos, onde de um modo geral se encontrava circunscrita, e desenvolve-se cada vez mais em múltiplos terrenos, incluindo o da própria prática educativa” (PONTE, 2005, p.110).

Nesses múltiplos terrenos há duas lógicas que definem a pesquisa da própria prática. A primeira está associada à intervenção e transformação, nessa lógica o professor já sabe, desde o início, aonde quer chegar e a segunda associada à compreensão dos problemas para posterior criação de estratégias de resolução (PONTE, 2002).

Investigar a prática, para o professor Ponte, é mais do que refletir sobre a prática (PONTE, 2005; 2008). A pesquisa, em sua visão, começa “com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura uma resposta convincente de forma metódica” (PONTE, 2005, p. 119) e só termina “quando é comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido e é por este discutida” (PONTE, 2005, p. 119).

Menga Lüdke acrescenta em nosso diálogo que “o componente da reflexão passou a ser considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor” (LÜDKE, 2001, p. 80) e isso se deu pela difusão das pesquisas de Donald

²⁴ Para João Pedro da Ponte a pesquisa-ação e a pesquisa da própria prática são perspectivas distintas, dado que “a pesquisa-ação, tal como é usualmente apresentada, é uma perspectiva ‘normativa’, carregada de preocupações ideológicas – a pesquisa serve para atingir certos fins, pré-determinados à partida, de transformação social” (PONTE, 2005, p. 15) enquanto a pesquisa da própria prática “representa uma visão ampla e problematizadora da pesquisa” (PONTE, 2005, p. 15) e “é um processo que tem origem dentro de uma prática e que não se subordina a quaisquer agendas exteriores” (PONTE, 2005, p. 16). A pesquisa-ação é uma modalidade controversa na medida em que se confunde com a pesquisa colaborativa/cooperativa e pressupõe a participação ativa de todos os envolvidos, porém o texto final é produzido apenas pelo pesquisador (NACARATO *et alii*, 2016).

Schön sobre o professor reflexivo (*reflective practitioner*). Porém, “a enorme repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão” (LÜDKE, 2001, p. 80).

Para Junot Matos (1998) a reflexão é o distanciamento, um diálogo consciente entre o ser humano e o seu mundo que permite ver o objeto à distância. O professor Kenneth Zeichner acrescenta que ao sistematizar a reflexão o professor a torna investigativa (ZEICHNER, 1992). O processo de tornar a reflexão investigativa pressupõe, entre outras coisas, a disposição do professor para questionar e o domínio de instrumentos metodológicos (PONTE, 2002; PONTE, 2004). Por esses argumentos, defendo que o processo reflexivo do professor pode permitir com que ele se torne um pesquisador de sua própria prática na medida em que a sistematização da reflexão o conduza à investigação.

Reflexão que está associada aos conhecimentos do professor...

O ato de pesquisar a própria prática está associado diretamente aos conhecimentos de primeira, segunda e terceira ordens. Donald Schön (1992), ao considerar o professor como um profissional prático reflexivo indica três conhecimentos que fazem parte do pensamento prático do professor: conhecimento-na-ação (conhecimento de primeira ordem), reflexão-na-ação (conhecimento de segunda ordem), reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação (conhecimento de terceira ordem). Compreendo que na medida em que o professor cultiva esses conhecimentos, principalmente o de terceira ordem, ele está no caminho de transformar sua reflexão em investigação e de tornar-se pesquisador da própria prática. Esse entendimento surge do entendimento de que refletir sobre a ação e posteriormente sobre a reflexão-na-ação faz parte do processo de sistematização das reflexões e as torna investigativas (ZEICHNER, 1992).

Porém, este caminho ele não descobre sozinho...

As professoras Marly Pesce, Marli André e Marcia Hobold defendem que é desde a formação inicial, a partir de procedimentos didáticos, que o professor precisa ser apresentado à pesquisa e afirmam que “a formação do professor pesquisador representa uma possibilidade para como futuro professor possa analisar sua prática, considerando as relações entre seu fazer e as condições educacionais e sociais” (PESCE; ANDRÉ; HOBOLD, 2013, p. 10244).

Nesse sentido, tornar-se professor pesquisador da própria prática relaciona-se ao cultivo de uma postura investigativa desde a formação inicial. Esse cultivo leva o professor a pesquisar sua própria prática desde sua formação inicial, para as professoras Cláudia Lima e Adair Nacarato, também está associado ao desenvolvimento do hábito de registrar intencional e sistematicamente suas aulas e à participação em espaços de compartilhamento de ideias e saberes (LIMA; NACARATO, 2009).

Por esse ângulo, entendo que cursos de formação inicial precisam criar espaços de incentivo para o futuro professor tornar-se pesquisador das próprias práticas. Estágios, disciplinas, projetos institucionais de iniciação à pesquisa, à extensão e à docência e grupos de estudo podem se converter nesses espaços.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DCN) também defendem que o egresso da formação inicial deverá estar apto a realizar “pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre o processo de ensinar e de aprender, [...] e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2015, art. 8º, XI), porém a professora Bernardete Gatti acrescenta que as DCN, de maneira geral²⁵, “não têm sido suficientes para criar uma nova ordenação curricular para o conjunto dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas privadas” (GATTI, 2014, p. 43), pois ainda é forte a presença da tradição bacharelesca em que se forma especialistas disciplinares ao invés de professores (GATTI, 2014).

Compreendo que formar professores pesquisadores da própria prática é um objetivo ainda mais distante, pois para que isso ocorra, a formação inicial precisa de um currículo que considere as práticas dos professores, proponha a investigação coletiva de tais práticas à luz das teorias e dê a possibilidade aos estudantes de registrar e sistematizar a investigação.

Nesse sentido, a formação inicial, bem como a continuada, pressupõem a construção da relação dialética entre prática e teoria...

Para o professor pesquisador da própria prática, a teoria indica outras formas de olhar para o mesmo objeto. Outras nuances são reveladas e respostas são obtidas para os dilemas cotidianos enfrentados pelo (futuro) professor em sua sala aula. Nesse cenário, a polarização entre teoria e prática passa a não existir, pois “tanto os processos

²⁵ Gatti faz essa afirmação no ano de 2014, A DCN citada é de 2015.

investigativos quanto os reflexivos do professor sobre sua própria prática não podem prescindir do papel da teoria” (GRANDO; NACARATO, 2007, p. 249).

É a partir desse entendimento que as professoras Regina Grando e Adair Nacarato pesquisaram que dinâmicas de trabalho de articulação entre teoria e prática produzem significados para as reflexões sobre a docência quando educadoras da infância assumem o papel de investigadoras de suas próprias práticas (GRANDO; NACARATO, 2007).

As professoras Regina e Adair, relatam que constituíram uma comunidade de investigação com as educadoras da infância. A comunidade criou um espaço de incentivo para as professoras tornarem-se pesquisadoras das próprias práticas. Nesse espaço, criaram dinâmicas para que as professoras percebessem a necessidade de relação da prática com a teoria, como a apresentação de textos que se relacionavam com o que era vivido pelas professoras e que articulavam a teoria com suas experiências, a atividade constante de análise coletiva de registro dos alunos e a eleição dos jogos e das brincadeiras como foco do trabalho no grupo, pois eram as atividades desenvolvidas pelas professoras no cotidiano.

A criação desses espaços de incentivo, para que o professor torne-se pesquisador da própria prática, seja na formação inicial ou continuada, contribui para o desenvolvimento de uma postura profissional em que o professor percebe-se protagonista nas escolas de Educação Básica em que trabalha, auxilia na compreensão dos problemas educacionais e ajuda a transformar a cultura escolar (PONTE, 2002).

Ao se dispor a pesquisar sua própria prática, o professor não desenvolve essa tarefa sozinho, pois precisa da presença do outro “que provoca estranhamentos, questiona, compartilha ideias, colabora na solução de problemas e de desafios postos pela prática” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 259). Há, nesses espaços, a colaboração entre os sujeitos, certo ambiente que pressupõe, como indica João Pedro da Ponte, “uma relação afetiva entre os participantes e envolve necessariamente diálogo, negociação e cuidado” (PONTE, 2015, p. 123).

É nesse sentido que, tanto no Brasil (SAMPAIO; RIBEIRO, 2005; SAMPAIO; RIBEIRO; HELAL, 2013) quanto na América Latina (ALLIAUD 2006; 2011; ARGNANI, 2005; DÁVILA; ARGNANI, 2015; DUHALDE, 2009; SUÁREZ, 2005; UMPIERREZ; SOSA, 2011) surgem coletivos de educadores interessados em investigar

suas experiências e práticas. Apesar das diferentes perspectivas de pesquisa, esse grupo de educadores seleciona, de algum modo, as narrativas para pesquisar coletivamente.

O que cabe chamar atenção é que a criação desses espaços faz com que a profissão docente não seja entendida como uma tarefa solitária (LEANDRO, 2017). As professoras Cláudia Lima e Adair Nacarato afirmam que “a possibilidade de *compartilhar as experiências vividas* é que contribui para que o(a) professor(a) minimize a solidão do trabalho docente” (LIMA; NACARATO, 2009, p.259, marcação minha).

O Compartilhar das experiências...

Aqui, eu peço que você, leitor, pare um momento. Falei de práticas até esta parte do texto, pois os autores com quem dialoguei estudam a pesquisa da própria prática. Desse momento em diante proponho pensar a pesquisa a partir das experiências e não somente das práticas. Vamos com calma...

O professor Jorge Larrosa Bondía propõe pensar a educação para além da relação da teoria e da prática, pensá-la a partir do par experiência/sentido. Algumas vezes os termos prática e experiência são tomados como sinônimos, porém o termo prática está associado com a noção de ação, enquanto a experiência é acontecimento (SILVEIRA; ALVES; AXT, 2009, p. 2). A experiência é a relação do pensamento que criamos com o que vivemos (CONTRERAS DOMINGO, 2015). A experiência é o que nos acontece, o sujeito da experiência é um território de passagem e o saber da experiência relaciona-se com a elaboração do sentido dado ao que nos acontece (BONDÍA, 2002).

O saber da experiência é particular, relativo, subjetivo, contingente e pessoal, assim “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (BONDÍA, 2002, p. 27). É nesse sentido que compartilhar experiências pode contribuir para o entendimento de que o que nos acontece enquanto professores é particular. Mesmo que estejamos diante de situações semelhantes em sala de aula, diante das mesmas práticas, nossas experiências são distintas, pois “qualquer coisa que seja ensinar ou aprender, é em primeiro lugar vida que se vive, vidas que se vivem, vidas que se cruzam, que se entrelaçam, que con-vivem” (CONTRERAS DOMINGO, 2015, p.46, tradução minha). Dessa forma, o compartilhar experiências pode auxiliar a tomada de decisão de outros colegas de profissão no desenvolvimento de suas pesquisas sobre a própria prática.

O professor José Contreras Domingo e a professora Nuria Ferré vão além, relacionam a educação como experiência com a investigação educativa. Eles defendem que a educação é uma experiência concreta e singular que envolve pessoas, histórias, circunstâncias e acontecimentos e perguntam-se “como entramos em conversação com esta realidade particular, como nos interroga, como nos desestabiliza, como nos obriga a pensar de novo, a pensar o pensado?” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 41, tradução minha). Dessa maneira, a pesquisa em Educação parte do vivido pelas pessoas em contextos específicos. É a experiência que dá sentido a investigação educativa, não a prática, e é “essa relação viva que permite que esse saber pedagógico possa ser revivido como nova e original experiência por outros” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 44, tradução minha).

Nessa perspectiva, compreendo que tornar-se pesquisador da própria prática é tornar-se pesquisador da própria experiência e isso não quer dizer que prática e experiência são a mesma coisa, mas indica que durante a carreira, nos longos processos de tornar-se, as práticas começam a ser entendidas por alguns professores como parte da ampla experiência que vivenciaram. Práticas deixam de ser fim, e tornam-se o meio para investigar a experiência.

Além de desenvolver a capacidade de relacionar a teoria com a prática, tornar-se pesquisador da própria experiência está associado à percepção da educação como experiência, com o que é vivido por sujeitos referenciados temporal e espacialmente, no encontro com o outro. Por isso, concordo com o professor José Contreras Domingo que:

[...] necessitamos uma investigação educativa que nos faça mais perceptivos diante do inatingível e mais sensíveis a pergunta educativa que deve nascer daí. Uma investigação que nos ajude a assumir os riscos da relação educativa. Isso supõe uma forma especial de olhar a educação: não como objeto que se estuda desde fora, senão como uma experiência que se olha de dentro, desde sua pergunta existencial, desde como a vive quem está educativamente implicado nela. (CONTRERAS DOMINGO, 2015, p.40, tradução minha)

O par teoria/prática pode dar a entender que o foco da pesquisa do professor está somente no conteúdo disciplinar e nas respostas dos alunos, porém o termo “própria prática” está relacionado também à análise das relações, aprendizagens, dificuldades e inquietações dos sujeitos frente ao conteúdo apresentado em aula.

Na noção de prática “tem mais força uma ideia de fazer, e não do que se passa, do que nos passa” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 32, tradução minha). Pesquisar a própria prática está associado à investigação do que nos acontece, das

experiências vividas enquanto professores. No termo “própria prática”, entendo que a palavra que precisa ser destacada é *própria*. A pesquisa volta-se para si, para o que nos aconteceu.

Pesquisar a experiência é uma tarefa que precisa ser relatada em primeira pessoa pelo sujeito da experiência (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010). Nessa perspectiva, existe uma inversão da lógica: “experiência não se trata do que se faz, do que se produz, mas se refere ao que nos passa, nos acontece e, principalmente, o que nos deixa marca” (SILVEIRA; ALVES; AXT, 2009, p. 3). Ouso, criativamente (D’AMBROSIO; LOPES, 2015), dizer que o professor, durante o processo de tornar-se pesquisador, passa da análise de práticas (o que propôs, o que aconteceu, quais as respostas dos estudantes, quais as aprendizagens e dificuldades destes, etc.) para análise da experiência (o que *me* aconteceu, que aprendizagens e dificuldades *eu* tive, o que a prática modificou em *mim*, etc.).

Concordo que “experiências, quando registradas e sistematizadas, podem contribuir para que o(a) professor(a) se torne investigador(a) de sua própria prática” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 242) e compreendo que a profissão docente se constrói na complexidade do processo de tornar-se pesquisador da própria experiência.

A partir do diálogo construído até aqui assumo a perspectiva de que a pesquisa da própria prática é a pesquisa da própria experiência. O professor pesquisador da própria experiência é aquele que produz conhecimentos, a partir da investigação sobre suas práticas, ao sistematizar suas reflexões sobre os saberes da experiência²⁶.

É por todos esses argumentos que entendo que ser pesquisador da própria experiência é um dos desafios colocados para pensar a formação dos professores no século XXI. Com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), dos motores de busca na internet e das mudanças em relação às formas de relacionamento entre as pessoas, o papel do professor sofreu mudanças. Para as professoras Cláudia Lima e Adair Nacarato “o(a) professor(a) passou a ter o desafio de ensinar de modo diferente de como foi ensinado e tornou-se elemento fundamental na formação do novo cidadão do mundo globalizado e informatizado” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 245).

²⁶ Saber e conhecimento estão sendo entendidos como termos distintos. Saber é fruto da experiência. O saber da experiência tem a ver com “um saber que se encarna, que não é simplesmente algo que se possui, é parte do que se é” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p.56, tradução minha).

No contexto da era da comunicação em que “as capacidades de decodificar e interpretar informação” (GATTI, 2014, p. 35) são necessárias, assumir uma postura de pesquisador da própria experiência pode auxiliar no planejamento de ações que levem em conta os desafios colocados pelo século XXI.

Em relação ao professor que ensina Matemática²⁷, assumir uma postura de pesquisador da própria experiência, além de contribuir para a superação dos desafios da profissão no século XXI, coloca em questionamento as próprias crenças em relação à Matemática enquanto área de conhecimento e enquanto disciplina escolar. Entendo que ao pesquisar sua experiência, o professor que ensina Matemática pode desenvolver uma percepção do quão humana essa ciência exata é.

Mas questiono-me: quem são esses professores que ensinam Matemática e que pesquisam suas próprias experiências? Eles existem? Se sim, quais temáticas escolheram e motivações tiveram ao assumirem uma postura investigativa diante de suas práticas?

Essas questões sugerem a criação de um diálogo com outros sujeitos. Fui em busca de respostas!

²⁷ Utilizo o termo professor que ensina matemática na perspectiva adota por Nacarato (2015): professor que, especialista ou não na disciplina, ensina matemática.

PESQUISAS DE PROFESSORES SOBRE A PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado
 o semelhante
 o diferente
 o indiferente
 o oposto
 o adversário
 o surdo-mudo
 o possesso
 o irracional
 o vegetal
 o mineral
 o inominado

Diálogo consigo mesmo
 com a noite
 os astros
 os mortos
 as ideias
 o sonho
 o passado
 o mais que futuro

Escolhe teu diálogo
 e
 tua melhor palavra
 ou
 teu melhor silêncio
 Mesmo no silêncio e com o
 silêncio
 dialogamos

O constante diálogo -
 Carlos Drummond de Andrade

E escolhi dialogar com professores que ensinam Matemática e que pesquisaram suas próprias experiências a partir de suas produções.

Parti de uma constatação...

No Brasil, dois movimentos em relação aos professores que ensinam Matemática e que pesquisam as próprias práticas²⁸ foram identificados pelas professoras Cláudia

²⁸ Utilizo o termo pesquisa da própria prática, pois os professores pesquisadores denominam suas pesquisas dessa maneira. Posteriormente, ao criar o diálogo com esses professores, apresento os motivos que fazem com que entenda que algumas dessas pesquisas extrapolam a denominação *pesquisa da própria prática* e fazem jus à designação *pesquisa da própria experiência*.

Lima e Adair Nacarato (2009). O primeiro movimento é realizado por aquele professor da Educação Básica que, por iniciativa própria e/ou como participante de grupos colaborativos, investiga problemas emergentes em suas salas de aula. Esse professor tem um grupo como contexto para discussão e divulgação de suas investigações. O compartilhamento de suas pesquisas se dá por meio de histórias e/ou narrativas de aula.

O segundo movimento é realizado por aquele professor que ingressa em um programa de pós-graduação e toma sua prática como objeto de investigação. Esse professor tem o grupo de estudos e seu orientador como contexto para discussão e/ou divulgação de suas investigações. O compartilhamento de suas pesquisas se dá por meio de monografias, dissertações e teses.

Entre tantos diálogos possíveis, busquei compreender esse segundo movimento. A partir das dissertações e teses de professores que desenvolveram pesquisas sobre as próprias práticas, do início do século XXI até o fim da segunda década desse mesmo século (2001 – 2018), construí esse diálogo.

Para essa tarefa, fiz dois levantamentos. O primeiro corresponde ao período de 2001 a 2012 e se constituiu em um estado do conhecimento²⁹. O segundo corresponde ao período de 2013 a 2018 e foi realizado a partir do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³⁰ e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)³¹.

Começo o diálogo com os professores pesquisadores conhecidos a partir do levantamento que originou o estado do conhecimento...

Entendo por estado do conhecimento a pesquisa que objetiva mapear “apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 40). O setor foi delimitado pelas teses e dissertações defendidas entre 2001 e 2012, em programas *stricto sensu* das áreas de Educação e Ensino, que tinham como foco a pesquisa da própria prática de professores que ensinam Matemática.

Assumi como ponto de partida o estudo “Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática” (FIORENTINI, PASSOS e LIMA, 2016). Nesse estudo, coordenado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de

²⁹ LEANDRO, EVERALDO GOMES; PASSOS, CÁRMEN LÚCIA BRANCAGLION. Estado do conhecimento sobre as pesquisas de professores sobre a própria prática (2001-2012): aspectos físicos, temáticos e motivacionais. *Revemop*, v. 1, p. 143-159, 2019.

³⁰ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³¹ <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Professores de Matemática (GEPFPM)³², foram mapeadas 858 dissertações e teses, no período de 2001 a 2012, que tinham como foco o professor que ensina Matemática.

Dessas 858 produções, foram identificadas pelo GEPFPM 20 teses e dissertações que assumiam como procedimento de investigação a pesquisa da própria prática. Porém, ao analisar os fichamentos das 858 produções, verifiquei que existiam mais pesquisas que se denominavam da própria prática. Localizei 24 dissertações e uma tese que, ou estavam citadas no estudo de Fiorentini, Passos e Lima (2016) como pesquisas da própria prática ou foram encontradas posteriormente por mim entre os 858 fichamentos feitos pelo GEPFPM.

As 25 pesquisas encontradas se tornaram *corpus* de análise. Tais pesquisas foram lidas integralmente, no intuito de compreender seus aspectos físicos – regiões do Brasil em que foram defendidas e em quais faculdades e universidades – e seus aspectos subjetivos – os motivos que levaram os professores a pesquisarem suas práticas e as temáticas selecionadas por eles para investigação. Percebi que 16 dos 25 trabalhos eram pesquisas da própria prática. Organizei todas as informações em um fichamento. A partir da organização das informações, algumas descobertas foram feitas...

Ao realizar a leitura das 25 produções, inicialmente identificadas como pesquisas da própria prática e compreender que somente 16 destas eram da própria prática, surgiu o questionamento: O que define as pesquisas da própria prática?

As discussões trazidas anteriormente e respaldadas em João Pedro da Ponte (2002, 2004, 2005, 2008), Regina Grando e Adair Nacarato (2007), Cláudia Lima e Adair Nacarato (2009), Menga Lüdke (2001), Menga Lüdke, Giseli Cruz e Luiz Boing (2009), Marly Pesce, Marli André e Márcia Hobold (2013) e Stenhouse (1975, 1985) indicam elementos definidores que permitem compreender o que é a pesquisa da própria prática e responder o questionamento.

O principal elemento definidor considerado por mim está associado à assertiva: a pesquisa é feita pelo professor e tem como foco suas próprias práticas em sala de aula em diferentes níveis de ensino, mesmo que os resultados e conclusões trazidos estejam,

³² Grupo interinstitucional, com sede na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), que congrega pesquisadores de cinco universidades paulistas: Unicamp; Universidade Estadual Paulista (Unesp/Rio Claro); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas); Universidade São Francisco (USF).

prioritariamente³³, voltados aos resultados, ações e/ou respostas dos seus estudantes, em detrimento de um processo reflexivo sobre si, sobre *sua* própria prática.

Das 25 produções, foram excluídas nove pesquisas para as análises posteriores. A pesquisa de Francisco (2009)³⁴ está indicada textualmente no estudo de Fiorentini, Passos, Lima (2016) como sendo pesquisa da própria prática, mas, após análise do fichamento da referida pesquisa, constatei que ela não se enquadrava nessa categoria por não ser uma pesquisa da própria prática. Sete pesquisas estão indicadas textualmente no estudo de Fiorentini, Passos, Lima (2016) ou no fichamento como sendo pesquisa da própria prática, porém, após sua leitura integral, constatei que versam sobre outros sujeitos/focos e não sobre as práticas do professor pesquisador — a partir disto, as pesquisas de Pilz (2001), Burgo (2007), Costa (2008), Corrêa (2009), Trigo (2011), Moraes (2012) e Filho (2012) não foram consideradas como da própria prática. Uma pesquisa é indicada no fichamento como sendo pesquisa da própria prática, porém, após uma análise do trabalho, é possível perceber que os procedimentos de pesquisa são pouco delimitados e partem de dispositivos de investigação (entrevistas ou relatos de projeto, por exemplo) que não contribuem para a reflexão da própria prática. O pesquisador traz análises e conclusões *somente* de resultados, das ações e/ou das respostas dos seus estudantes — a pesquisa de Paixão (2008) se enquadrou nesse perfil.

As 16 pesquisas da própria prática restantes – (ABREU, 2008; AZEVEDO, 2011; CARVALHO, 2011; CASTRO, 2004; CHAVES, 2005; COELHO, 2007; CORREIA, 2011; FELIX, 2010; FERNANDES, 2011; FONSECA, 2007; FONTE, 2008; LIMA, 2006; MATTOS, 2011; MEGID, 2002; MEGID, 2009a; MENDES, 2004) – encontradas no período de 2001 a 2012 foram feitas em diversas regiões do Brasil:

³³ Algumas pesquisas focam suas análises nas ações do próprio professor pesquisador (trazem resultados, reflexões e conclusões *prioritariamente* sobre a própria prática). Outras pesquisas trazem análises sobre ações de alunos e do professor pesquisador (seus resultados, reflexões e conclusões *oscilam* entre a própria prática e os resultados, ações e/ou respostas dos seus estudantes). Há pesquisas que, em suas análises, focam as ações dos alunos (trazem resultados, reflexões e conclusões *prioritariamente* sobre a aprendizagem ou não dos alunos). Por fim, há investigações que *somente* analisam as ações dos estudantes (estas, em minha percepção, não são pesquisas da própria prática).

³⁴ Há duas pesquisas fichadas de autores com sobrenome Francisco que defenderam no ano de 2009: (i) FRANCISCO, Carlos Alberto. *Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática*. 2009; e (ii) FRANCISCO, Paulo Roberto. *O processo de desprofissionalização do professor de Matemática*. 2009. Nenhuma das pesquisas tem como procedimento a investigação da própria prática.

Tabela 1: Pesquisas da própria prática por região do Brasil (2001-2012)

Região do país em que foi desenvolvida a pesquisa	Número de dissertações (Mestrado profissional)	Número de dissertações (Mestrado Acadêmico)	Número de teses	Total
Sul	1	0	0	1
Sudeste	5	7	1	13
Centro-Oeste	0	0	0	0
Nordeste	0	0	0	0
Norte	0	2	0	2
Total	6	9	1	16

Fonte: elaboração do pesquisador.

Os programas de pós-graduação das regiões Centro-Oeste e Nordeste não apresentaram pesquisas sobre a própria prática no período de 2001-2012. No Sul do país, identifiquei a dissertação da professora Ana Paula Gonçalves Fonte (FONTE, 2008), desenvolvida em um programa de mestrado profissional de uma instituição particular do Rio Grande do Sul.

O Sudeste foi responsável por 13 produções do período. Oito pesquisas concentraram-se no estado de São Paulo. Destas, seis foram desenvolvidas no interior de programas de mestrado acadêmico pelos professores pesquisadores Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid (MEGID, 2002), Juliana Facanali Castro (CASTRO, 2004), Cláudia Neves do Monte de Lima (LIMA, 2006), Rossana Carla da Fonseca (FONSECA, 2007), Maria das Graças dos Santos Abreu (ABREU, 2008) e Fernando Luís Pereira Fernandes (FERNANDES, 2011). Uma pesquisa foi desenvolvida em programa de mestrado profissional por Thiago Francisco Felix (FELIX, 2010) e uma tese foi defendida em programa de doutorado acadêmico por Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid (MEGID, 2009a). No estado do Rio de Janeiro foram defendidas três dissertações desenvolvidas em programas de mestrado profissional pelos pesquisadores Valéria Gonçalves Carvalho (CARVALHO, 2011), Sérgio Ricardo Pereira de Mattos (MATTOS, 2011) e Marcos Cruz de Azevedo (AZEVEDO, 2011). Minas Gerais foi responsável por duas das 13 pesquisas da região Sudeste: Flávio de Souza Coelho (COELHO, 2007) e Warley Machado Correia

(CORREIA, 2011) foram os professores que desenvolveram as pesquisas em programas acadêmico e profissional, respectivamente.

Por sua vez, a região Norte foi responsável por duas dissertações, a de Maria José Mendes (MENDES, 2004) e de Maria Isaura de Albuquerque Chaves (CHAVES, 2005), as quais foram desenvolvidas em programas de mestrado acadêmico de uma universidade pública do Pará.

Em relação às pesquisas, percebe-se que somente uma delas foi realizada em nível de doutoramento. Isso dá indícios que há um caminho longo a ser percorrido, em nível de doutorado, para que se considere a pesquisa sobre a própria prática como pesquisa acadêmica e o professor como pesquisador. Já a concentração de pesquisas no Sudeste se deve ao fato de que a maioria dos programas de pós-graduação está nessa região do país, mas os dados também dão indícios que a criação de universidades e programas de pós-graduação em outras regiões do país ainda não influenciou a quantidade de pesquisas elaboradas que assumem como procedimento a investigação da própria prática.

Os mestrados acadêmicos foram responsáveis pela maior quantidade de produções no período, em comparação com os mestrados profissionais. Adair Nacarato *et alii* (2016, p. 327), em um capítulo do estudo de Fiorentini, Passos e Lima (2016), ao realizarem o balanço das tendências das pesquisas brasileiras que têm como foco o professor que ensina Matemática, fizeram o seguinte questionamento em relação às produções em mestrados profissionais: “Eles [os mestrados profissionais] têm valorizado a pesquisa do professor da escola básica, na perspectiva da pesquisa da própria prática?”.

Para responder tal questão, busquei compreender o cenário nacional dos programas *stricto sensu* (mestrados) do país no período. Percebi que no Brasil, em 1999, existiam 1.589 programas de mestrado acadêmico e 28 de mestrado profissional. Já em 2011, eram 2.725 programas de mestrado acadêmico e 329 de mestrado profissional³⁵ (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). A quantidade de mestrados profissionais cresceu no mesmo período considerado pelo estudo de Fiorentini, Passos e Lima (2016). Porém, nesse período, não é perceptível a valorização, na medida em que não há crescimento, da quantidade de pesquisa sobre a própria prática do professor da escola básica que ensina Matemática.

³⁵Os dados se referem a todas as áreas do conhecimento e não somente aos mestrados profissionais das áreas de Educação e Ensino.

Ao realizar esse levantamento tinha em mente que o número de produções seria maior nos programas de mestrado profissional, pois tomei como pressuposto que o professor está em sala de aula no mesmo momento em que realiza o mestrado, logo, o caminho “natural” seria pesquisar sua própria prática. Porém, é possível perceber pelo mapeamento que esse pressuposto não se sustentou.

A partir do panorama indicado, continuei o diálogo...

Busquei compreender quais as temáticas selecionadas pelos professores que ensinam Matemática e que pesquisam suas próprias práticas, qual a abordagem adotada e qual o segmento de ensino em que os professores atuaram.

Dessa busca, descobri...

Quadro 1: Temáticas estudadas, abordagens adotadas e segmentos de ensino de atuação (2001-2012)

Temáticas Estudadas	Abordagem da temática estudada	Segmento de ensino de atuação
Geometria Analítica (CORREIA, 2011)	Tarefas exploratório-investigativas	Superior – formação inicial
Funções (CHAVES, 2005)	Modelagem Matemática	Médio
Geometria – Poliedros (AZEVEDO, 2011)	Webquest	Superior – Formação continuada
Prática de Ensino de futuros professores (MENDES, 2004)	Etnografia	Superior – formação inicial
Aritmética Modular (MATTOS, 2011)	Resolução de problemas	Superior – Formação continuada
Matemática (CARVALHO, 2011)	Interdisciplinaridade	Superior – formação inicial
Não há temática específica (COELHO, 2007)	-	Anos Finais do Ensino Fundamental
Tarefas de investigação – diferentes conteúdos (ABREU, 2008; CASTRO, 2004)	Tarefas exploratório-investigativas	Anos Finais do Ensino Fundamental
Fração e Geometria (FELIX, 2010)	Resolução de Problemas	Anos Finais do Ensino Fundamental
Matemática (FONSECA, 2007)	Jogo em aula de Matemática (jogos eletrônicos)	Anos Finais do Ensino Fundamental
Letramento algébrico (FERNANDES, 2011)	Tarefas exploratório-investigativas	Anos Finais do Ensino Fundamental
Geometria (LIMA, 2006)	Tarefas exploratório-investigativas	Médio
Estatística (MEGID, 2002)	Projeto	Anos Finais do Ensino Fundamental
Operações numéricas (MEGID, 2009a)	Narrativas	Superior – formação inicial
Análise Combinatória (FONTE, 2008)	Resolução de Problemas	Superior – formação inicial

Fonte: elaboração do pesquisador.

As temáticas são variadas, porém uma abordagem que se destaca é a das tarefas exploratório-investigativas, dada a quantidade de vezes que é selecionada por diferentes pesquisadores. A opção dos autores por abordar temas como Geometria, Letramento Algébrico e Geometria Analítica pelo viés de tais tarefas indica o desafio de ensinar Matemática no século XXI e a busca de novas metodologias, na medida em que tentam superar com concepções de ensino do século XX, influenciadas pelo Movimento da Matemática Moderna (MMM).

A investigação de Fernando Fernandes (2011), por exemplo, ao pesquisar sua prática em relação ao ensino de Álgebra, assume a ótica do letramento algébrico. Sabe-se que algumas perspectivas adotadas para o ensino de álgebra na Educação Básica no Brasil, no século XX, partiam de outros pressupostos e eram influenciadas pelo fracassado MMM (MIGUEL, 1993). Ao pesquisar sua própria prática, Fernandes faz a opção por um trabalho que se inicia pelas tarefas, em contraponto, por exemplo, aos exercícios em que a formalidade e o rigor da Álgebra são o ponto de partida.

A resolução de problemas, os projetos, as TDIC, a modelagem matemática e os jogos também foram perspectivas escolhidas para abordar as temáticas selecionadas. É preciso notar, porém, que essas diversas perspectivas foram adotadas em grande parte em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que não há pesquisas da própria prática de professores que ensinam Matemática na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental entre 2001 e 2012.

A formação inicial e continuada foi o segmento de ensino selecionado por sete investigações. Isso me faz questionar se há uma compreensão, por parte dos professores pesquisadores que formam outros professores, de que os contextos em que estão se configuram como ambientes para o desenvolvimento de pesquisas, enquanto outros professores pesquisadores, de segmentos de ensino diferentes, não têm tal compreensão.

Por outro lado, tal questionamento pode estar relacionado com a dificuldade de sobreposição dos papéis de pesquisador e de professor ao mesmo tempo. A carga horária de professores formadores em universidades e faculdades é dividida entre o ensino, a pesquisa e a extensão, além da pesquisa ser atividade obrigatória para eles. A carga horária do professor da Educação Básica, quando respeitado o 1/3 para atividades extraclasse³⁶, centra-se no ensino. Essa característica pode ser decisiva para o processo

³⁶ Pela lei 11.738 de 16 de Julho de 2008 cada ente federativo decide como se constitui o 1/3 para atividades extraclasse dos docentes.

de tornar-se pesquisador da própria prática e para a superação da dificuldade de sobreposição dos papéis.

Em relação aos motivos que fizeram com que os professores pesquisassem suas práticas, constatei, a partir da leitura das pesquisas, que eles se relacionavam às *preocupações*, às *necessidades* e/ou aos *desejos* dos professores.

Há pesquisas que indicam *preocupações* com: a aprendizagem dos alunos (CORREIA, 2011); o ensino de Álgebra e as dificuldades de aprendizagem sobre esse conteúdo (FERNANDES, 2011); a aprendizagem dos alunos sobre Análise Combinatória (FONTE, 2008); a promoção de uma formação conceitual e didático-pedagógica sobre o sistema de numeração decimal e sobre as quatro operações aritméticas (MEGID, 2009a).

Os motivos que se relacionam com as preocupações nos indicam dilemas que já foram enfrentados pelo professor e que ele gostaria que fossem superados. Ao relatar suas preocupações, o professor coloca as aprendizagens e dificuldades dos alunos em primeiro plano. Esse fator pode fazer com que o foco de análise da pesquisa sofra um desvio para a reflexão sobre as respostas dos estudantes, em detrimento da reflexão sobre *sua* própria prática. Isso acontece, por exemplo, na pesquisa de Warley Correia (2011), quando, em suas considerações finais, traz os resultados e conclusões referentes aos sujeitos pesquisados e não em relação a si mesmo, ao que o aconteceu:

Os resultados apresentados pelos questionários respondidos pelos pesquisados e pelo pré-teste, aplicado no início da pesquisa, apontaram que os estudantes tiveram pouco (ou nenhum) contato com os conteúdos de Geometria Analítica na Educação Básica. Outro resultado que chamou a atenção foi o fato de todos os pesquisados terem relatado que durante o período em que cursaram a Educação Básica nunca utilizaram a informática como um recurso de aprendizagem. (CORREIA, 2011, p. 142)

Outras pesquisas se relacionam às *necessidades* imediatas dos professores. Nessas pesquisas, é indicada a necessidade de: refletir sobre a prática como parte integrante de suas atitudes pedagógicas (COELHO, 2007); refletir sobre a formação de professores, considerando que a Matemática é uma linguagem essencial para lidar com os desafios da contemporaneidade (MATTOS, 2011); perceber como uma TDIC transforma-se em ferramenta sistematizadora de conhecimentos (AZEVEDO, 2011); refletir sobre a formação de professores para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares (CARVALHO, 2011); refletir sobre o próprio desenvolvimento profissional (ABREU 2008); refletir sobre o próprio processo de constituir-se

professora de Matemática (CASTRO, 2004); de aprimorar a sua prática pedagógica (MEGID, 2002).

As pesquisas que indicam necessidades tendem a colocar as reflexões sobre a própria prática em primeiro plano, em detrimento de análises de respostas dos estudantes. Há uma quantidade maior de reflexões que indicam um conhecimento de terceira ordem (SCHÖN, 1992) e uma inclinação para pesquisar as próprias experiências vividas, como na pesquisa de Juliana Castro (2004, p. 184), por exemplo:

Minhas relações com o conhecimento matemático e pedagógico transformaram-se em função do movimento de modificação da prática, impulsionado pela teoria, e de sua ressignificação, em função das experiências vividas na prática. Esse movimento não se deu necessariamente nessa ordem, nem com a mesma intensidade em cada um dos sentidos. Essa dualidade realimentava-se, produzindo um movimento constante e produtivo. No entanto, é preciso cuidado para não se tornar vítima desse movimento que envolve níveis elevados de autocrítica, podendo, inclusive, colocar em crise a identidade docente. A identidade docente, que compreende concepções, crenças, saberes, habilidades, práticas, e uma alta dose de intuição, precisa ser construída a cada dia, numa relação dialógica entre teoria e prática, entre ensino e pesquisa, entre professor e aluno, entre Matemática e Pedagogia, entre o saber, o saber fazer e o saber ser, sem perder de vista a segura certeza de que a prática, por ser ação humana, é imperfeita.

Por outro lado, há pesquisas que relacionam os motivos que levaram os professores a pesquisarem suas práticas com os seus *desejos* pessoais. Os desejos estão vinculados ao futuro que os professores imaginam para si, para suas aulas ou para seus alunos. Assim, aparecem os desejos: de modificar a prática (CHAVES, 2005); de melhorar as aulas de Matemática a partir de uma proposta curricular (FELIX, 2010); de se desenvolver profissionalmente (LIMA, 2006). O foco de tais pesquisas, por estarem atreladas aos desejos, pode oscilar entre refletir sobre a própria prática e sobre a própria experiência ou focalizar a reflexão na análise de respostas dos estudantes, como é o caso da pesquisa de Maria Isaura Chaves (2005):

Interessados em *estratégias de ensino* que tornassem as aulas de Matemática mais atraentes e agradáveis, tanto para nós quanto para os alunos, que *levassem os alunos* a darem sentido e alguma utilidade ao conteúdo escolar, bem como *aumentassem seus interesses* e responsabilidades por *suas próprias aprendizagens* e, que contribuíssem para habilitá-los a, de forma autônoma, construir seus próprios conhecimentos a partir de seus próprios recursos, ou do grupo no qual estão inseridos, nos aproximamos da Modelagem Matemática (CHAVES, 2005, p. 116, marcações minhas).

Indiferentemente do foco de análise, todas as pesquisas trazem reflexões e considerações sobre as próprias práticas e algumas, em maior ou menor grau, refletem sobre as próprias experiências. Há um cuidado dos professores em pensar nas propostas e utilizar dispositivos de investigação que consigam captar as falas dos alunos e suas próprias falas para posterior reflexão.

As pesquisas até 2012 me possibilitaram essas descobertas sobre os professores pesquisadores da própria prática. Porém, queria saber mais sobre esse movimento de pesquisa no Brasil.

Fui em busca de outros sujeitos para dialogar...

Após 2012 o panorama da formação de professores no país sofreu algumas mudanças tanto com o aumento do número de programas de pós-graduação³⁷, quanto com a expansão de iniciativas de políticas públicas governamentais como o PIBID³⁸ e o Observatório da Educação (OBEDUC)³⁹, por exemplo. Dessa forma, realizei, a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD, um levantamento das teses e dissertações sobre a própria prática no período de 2013 a 2018.

Comecei a busca pelo banco de dados da CAPES. Selecionei os seguintes termos para encontrar trabalhos: *pesquisa da própria prática*, *pesquisa da própria prática e educação matemática*, *auto-estudo*⁴⁰ e *educação matemática*, *selfie-study* e *educação matemática*. Posteriormente, refinei as buscas para o período entre 2013 a 2018 para as áreas de avaliação em Educação e Ensino⁴¹. Utilizei os mesmos termos para a busca na base BDTD.

Encontrei sete pesquisas defendidas nas seguintes regiões:

Tabela 2: Pesquisas da própria prática por região do Brasil (2013-2018)

Região do país em que foi desenvolvida a	Número de dissertações (Mestrado	Número de dissertações (Mestrado	Número de teses	Total
---	---	---	------------------------	--------------

³⁷ De 2725 programas de mestrado acadêmico e 329 de mestrado profissional em 2011 (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015) para 3398 programas de mestrado acadêmico e 703 de mestrado profissional em 2017 (BRASIL, 2017).

³⁸ Instituído em 2007. Em 2008 existiam 43 grupos do PIBID no país, com a expansão, em 2012 eram 243 grupos (IZÁ, 2015).

³⁹ OBEDUC foi instituído em 2006. Em 2013 o OBEDUC tinha 240 parcerias firmadas com Instituições de Ensino Superior (IES) (BRASIL, 2013).

⁴⁰ Alguns autores podem definir suas pesquisas da própria prática como auto-estudo ou *selfie-study*.

⁴¹ Essa escolha foi feita para utilizar critérios semelhantes aos da pesquisa de Fiorentini, Passos e Lima (2016).

pesquisa	profissional)	Acadêmico)		
Sul	0	1	0	1
Sudeste	2	0	1	3
Centro-Oeste	2	0	0	2
Nordeste	1	0	0	1
Norte	0	0	0	0
Total	5	1	1	7

Fonte: elaboração do pesquisador.

Entre 2013 e 2018 foram realizadas pesquisas da própria prática nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, ao contrário do que ocorreu no período entre 2001 e 2012, no qual não foram encontradas pesquisas nessas regiões. Siely Guimarães (GUIMARÃES, 2018) e Marília Darc Cabral e Silva (SILVA, 2018) foram as professoras pesquisadoras responsáveis pelas investigações em programas de mestrado profissional de duas instituições federais do estado de Goiás e Adeilson da Silva (SILVA, 2013) foi o responsável pela pesquisa desenvolvida em um programa de mestrado profissional da Paraíba.

No Norte do país não encontrei pesquisas da própria prática, enquanto no Sul foi desenvolvida uma pesquisa no período. A professora Camille Bordin Milani (MILANI, 2016) foi a responsável pelo estudo em um programa de Mestrado Acadêmico.

O Sudeste continuou com o maior número de produções. Susan Quisbert (QUISBERT, 2015) e Nádia Helena Braga (BRAGA, 2013) defenderam suas dissertações em dois programas de mestrado profissional dos estados de São Paulo e Minas Gerais, enquanto Eliana Sirimarco Franco (FRANCO, 2013) desenvolveu sua tese em um programa de doutorado no estado de São Paulo.

Cabe chamar atenção para o fato de que houve mais pesquisas em programas de mestrado profissional que em programas de mestrado acadêmico entre 2013 e 2018.

As temáticas, perspectivas e segmentos de ensino também foram diversos:

Quadro 2: Temáticas estudadas, abordagens adotadas e segmentos de ensino de atuação (2013-2018)

Temáticas Estudadas	Abordagem da temática estudada	Segmento de ensino de atuação
Diferentes conteúdos (SILVA, 2018)	Jogos na perspectiva de Resolução de problemas	Anos Finais do Ensino Fundamental

Álgebra (GUIMARÃES, 2018)	Análise de erros como perspectiva didática	Anos Finais do Ensino Fundamental
Análise combinatória (SILVA, 2013)	Resolução de problemas	Médio
Diferentes conteúdos (MILANI, 2016)	Atividade Orientadora de Ensino	Anos Finais do Ensino Fundamental
Matemática e Trânsito (FRANCO, 2013)	Teoria do Agir Comunicativo	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Diferentes conteúdos (BRAGA, 2013)	Diferentes abordagens	Anos Finais do Ensino Fundamental
Materiais didáticos (QUISBERT, 2015)	Materiais curriculares na perspectiva de Matthew W. Brown	Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: elaboração do pesquisador.

Em duas pesquisas (SILVA, 2013; SILVA, 2018), a abordagem foi a resolução de problemas.

Por outro lado, a tese de Eliana Franco coloca a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas como possibilidade para a reflexão da própria prática, enquanto a dissertação de Siely Guimarães parte da análise de erros para refletir sobre sua prática.

Entre 2013 e 2018 foram desenvolvidas duas pesquisas de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nenhuma pesquisa foi desenvolvida por professores formadores no período, seja na formação inicial ou continuada e todos os professores pesquisadores atuaram e desenvolveram suas investigações na Educação Básica.

Há professores movidos por suas *preocupações*, como é o caso de Marília Silva (SILVA, 2018) ao realizar sua pesquisa a partir de jogos, pois a preocupava métodos tradicionais de ensino e de Adeilson Silva (SILVA, 2013), inconformado com o fracasso dos alunos em aulas de análise combinatória.

Siely (GUIMARÃES, 2018), outra professora pesquisadora, é movida pelo *desejo* de saber lidar com os erros de seus estudantes.

Por fim, há professoras movidas por suas necessidades pessoais. As professoras Camille (MILANI, 2016), ao buscar compreender o desenvolvimento de seu pensamento teórico, Eliana (FRANCO, 2013), ao analisar seu agir comunicativo, Nádia (BRAGA, 2013), ao buscar (re)significar sua prática e Susan (QUISBERT, 2015), ao refletir sobre as relações que estabelece com materiais didáticos institucionais de Matemática, elegeram as necessidades pessoais que surgem da experiência como pontos de partida, e de chegada, em suas investigações.

Pelos dois levantamentos pude constatar, que nas duas primeiras décadas do século XXI, 23 pesquisas da própria prática foram desenvolvidas, em programas *stricto*

sensu, por professores que ensinam Matemática. Em algumas pesquisas, há um ponto em comum: o apoio de um grupo de estudos e pesquisas que se tornou um espaço de discussão/apresentação de propostas e práticas. Essa característica aparece nas pesquisas de Maria Auxiliadora Megid (2002), Juliana Castro (2004) e Maria das Graças dos Santos Abreu (2008), por exemplo. No grupo, o professor compartilha suas ideias e saberes (LIMA e NACARATO, 2009), além de auxiliar na reflexão sobre: o que se faz; o porquê de se fazer o que faz; a origem do que se faz; a possibilidade de se fazer diferente (BRAGA, 2013).

Há um ponto que distancia algumas pesquisas de outras. Existem algumas investigações que não consideram somente a perspectiva da própria prática como o procedimento da pesquisa. Azevedo (2011), por exemplo, também seleciona como procedimento a pesquisa-ação indicando que há pontos de contato entre as duas maneiras de pesquisa⁴². Tenho por hipótese que esse fenômeno ocorra dado que a pesquisa da própria prática, enquanto *procedimento*, deixa espaço para outros métodos na medida em que é um procedimento aberto, sem delimitações rígidas em relação aos métodos.

Pelas pesquisas encontradas entre 2001 e 2018 percebi que existem três tipos de pesquisador da própria prática (Quadro 3 e Quadro 4).

Quadro 3: Tipos de pesquisadores da própria prática

Pesquisadores movidos por	Reflexões centram-se
PREOCUPAÇÕES	PRIORITARIAMENTE SOBRE OS ALUNOS
DESEJOS	OSCILA ENTRE ALUNOS E SI MESMO
NECESSIDADES	PRIORITARIAMENTE SOBRE SI MESMO

Fonte: elaboração do pesquisador.

Quadro 4: Pesquisas por tipo de motivação

Pesquisas movidas por preocupações	Pesquisas movidas por desejos	Pesquisas movidas por Necessidades
CORREIA, 2011; FERNANDES, 2011; FONTE, 2008; MEGID, 2009a;	CHAVES, 2005; FELIX, 2010;	COELHO, 2007; MATTOS, 2011; AZEVEDO, 2011; CARVALHO, 2011; ABREU, 2008;

⁴² Nesta tese não me alongarei nas discussões sobre tais pontos de contato entre a pesquisa da própria prática e da pesquisa-ação.

FONSECA, 2007;
MENDES, 2004;
SILVA, 2018;
SILVA, 2013.

LIMA, 2006;
GUIMARÃES, 2018.

CASTRO, 2004;
MEGID, 2002;
MILANI, 2016;
FRANCO, 2013;
BRAGA, 2013;
QUISBERT, 2015.

Fonte: elaboração do pesquisador.

Existe aquele que, movido pelas preocupações, coloca em primeiro plano as aprendizagens, dificuldades, resultados e respostas dos alunos e, em sua pesquisa, analisa *prioritariamente* as ações e experiências do outro.

O segundo tipo de professor pesquisador da própria prática é aquele que, levado pelos desejos, *oscila* entre refletir sobre o que o acontece – sua prática, sua experiência – e sobre o que acontece ao outro – a aprendizagem do aluno, a experiência do aluno.

O terceiro tipo é aquele que volta suas reflexões, considerações e análises *prioritariamente* para si mesmo, para suas práticas, para o que faz, para o que aconteceu consigo mesmo, para as *suas* experiências. Esse professor, movido pelas suas necessidades pessoais, tende a se colocar em primeiro plano na pesquisa. Pesquisar sua prática é pesquisar sua experiência. Mais que entender o processo de aprendizagem dos estudantes, está em jogo a compreensão sobre o processo de ensino em suas conexões com o processo de aprendizagem.

Minha atenção nesta tese, a partir desse momento, volta-se para esse tipo de professor pesquisador!

Ousei dizer que o professor, durante o processo de tornar-se pesquisador, passa da análise de práticas (o que propôs, o que aconteceu, quais as respostas dos estudantes, quais as aprendizagens e dificuldades destes, etc.) para a análise da experiência (o que me aconteceu, que aprendizagens e dificuldades eu tive, o que a prática modificou em mim, etc.). Em algumas das pesquisas encontradas entre 2001 e 2018 foi possível constatar essa afirmação.

Nas pesquisas das professoras Nádya Braga, Maria Auxiliadora Megid e Camille Milani, por exemplo, essa é uma característica marcante. Nessas pesquisas (BRAGA, 2013; MEGID, 2002; MILANI, 2016) as professoras partiram das práticas e dos saberes da experiência para construir diferentes conhecimentos. Assumiram “uma posição de investigação e de conhecimento que não quer deixar-se arrastar até a dissociação entre quem somos e o que sabemos” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 47, tradução minha). Para Camille era necessário investigar o seu pensamento teórico, não o

de outros (MILANI, 2016), para Nádia, o que ela fez foi o ponto central, o que ela não sabia que merecia sua análise (BRAGA, 2013) e para Maria Auxiliadora sua prática precisava de atenção diária e a analisava a partir do que sabia e do que estava conhecendo durante sua pesquisa (MEGID, 2002).

As professoras construíram conhecimentos a partir de uma investigação de si e os textos (dissertações e teses) recriam a experiência no plano da linguagem (SILVEIRA; ALVES; AXT, 2009, p. 8). Por outro lado, não há receio em relação à experiência como caminho para construção de conhecimentos científicos sobre o fazer pedagógico. A visão cartesiana de desconfiança em relação à experiência (LARROSA, 2002) não está presente na maior parte das pesquisas das professoras. Nessas pesquisas, as professoras que ensinam Matemática recuperam um conhecimento vinculado a experiência, que não fica reduzido ao conhecimento dos objetos e assumem que conhecimento e autoconhecimento fazem parte de um mesmo processo (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010).

As pesquisas dessas professoras indicaram mais...

Segundo os professores José Contreras Domingo e Núria Ferré (2010, p. 59, tradução minha) “recuperar o sentido do saber da experiência em relação com o conhecimento científico e acadêmico se converteu em uma necessidade” devido ao fato de que, ao longo da história, houve uma ruptura entre o conhecimento acadêmico (impessoal, centrado na razão, desconfiado dos sentimentos, das paixões e dos desejos) e o saber proveniente da experiência (singular, imprevisível, contextual, passional). As pesquisas das professoras Nádia Braga, Maria Auxiliadora Megid e Camille Milani são exemplos de investigações que constroem conhecimento científico entrelaçado com o saber da experiência.

São três professoras. São três mulheres que (re)significam o que é a pesquisa educacional no século XXI. As pesquisas realizadas por elas desconstruem a associação da racionalidade com a masculinidade (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010) e estabelecem bases para pensar o fazer científico no século XXI partindo de si, de suas necessidades pessoais, de seu contexto singular, de sua sala de aula, de sua própria prática. Por outro lado, percebo que tais pesquisas não param no *em si*. Não perdem-se

no sentido de si, mas elucidam “algo do sentido da educação⁴³ ao buscar nas próprias experiências” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 77).

A partir desses levantamentos e do diálogo construído até aqui percebi o terreno em que me encontro e que foi se consolidando nas duas primeiras décadas deste século. Estabeleci um primeiro diálogo, a partir das teses e dissertações, com os diferentes tipos de professores pesquisadores e encontrei alguns professores pesquisadores das próprias experiências, como é o caso das professoras Nádia Braga, Maria Auxiliadora Megid e Camille Milani.

Porém, pelos levantamentos não foi possível entender completamente⁴⁴ como se deram os processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. Em busca desse horizonte, que estava sempre à minha frente (como as memórias de futuro), delimito uma pesquisa.

⁴³ Acrescento: as professoras elucidam algo do sentido da Educação Matemática ao buscar nas próprias experiências.

⁴⁴ Completamente é usado no sentido de entender uma experiência – a de tornar-se professor pesquisador – em sua integridade (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010). Há nesse termo o sentido de totalidade, enquanto algo que “se constrói graças a uma fonte de dados rica, cuidadosa e criteriosamente elaborada como documento, de forma tal que possa enfatizar particularidades e características da vida.” (ARAGÃO, 2011, p. 26).

PARTE 2: A PESQUISA



Aqui

Depois de conhecer

O professor pesquisador que sou

Os pressupostos que me guiam

O terreno que, ao lado de outros professores pesquisadores, me encontro,

Encontrará uma memória de futuro: a proposta de uma pesquisa.

AS MEMÓRIAS DE FUTURO: O PROBLEMA, A PERGUNTA, OS OBJETIVOS E A TESE

[...] toda pergunta de investigação está situada historicamente em quem investiga e em suas circunstâncias, toda pergunta tem uma história. (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 72)

Um projeto de pesquisa perspectiva o futuro. O projeto parte da compreensão do passado, é feito no presente e busca o horizonte de compreensão do fenômeno. A partir desse entendimento e dos diálogos criados até aqui me proponho a pesquisar os processos de tornar-se pesquisador da própria experiência de professores que ensinam Matemática.

Professores, não! Professoras.

O terreno encontrado, a partir dos levantamentos realizados, possibilitou perceber que a grande parte de professores pesquisadores da experiência são mulheres. Assim, a partir deste momento, refiro-me às professoras.

O problema a partir do qual se desenvolveu esta tese, que não se confunde com a pergunta de pesquisa, está, em certa medida, associado ao fato de que há pesquisas representativas sobre a importância de tornar-se professora pesquisadora (NACARATO *et alii*, 2016), como indicamos em nosso diálogo com teóricos, mas não há reflexo desse fenômeno, na mesma veemência, nas pesquisas de professoras da Educação Básica, como indicamos a partir dos levantamentos feitos entre 2001 e 2018. A professora Adair Nacarato e seus colaboradores (NACARATO *et alii*, 2016, p. 327) constataram o mesmo e afirmaram que “as discussões sobre o professor que pesquisa sua própria prática foram representativas nas últimas duas décadas”, mas não perceberam que esse

fenômeno se converteu em grande quantidade de pesquisas, que tomam a prática como objeto de investigação, feitas pelas professoras.

Esse é um verdadeiro problema para mim. Eu, que construí uma postura investigativa ao longo da carreira; Eu, que compreendo que a pesquisa é parte da profissão docente; Eu, que sei o quão importante foi para meu desenvolvimento profissional investigar minha experiência, percebo aí um problema que não desvincula-se da minha própria experiência.

Desse problema surge uma pergunta:

Como professoras que ensinam Matemática tornaram-se pesquisadoras da própria experiência?

Essa pergunta tem uma história...

História que pude contar na primeira parte da tese. Precisei de uma considerável quantidade de páginas para contar tal história. Uma história relacionada a diversos sujeitos. História que surgiu do que vivi, das pesquisas feitas por outros investigadores e que li e das teses e dissertações de professoras pesquisadoras da experiência que encontrei.

Pela polifonia, entendida como a “posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico” (BEZERRA, 2004, p. 194), construí essa história por trás da pergunta. A pergunta feita é motriz e norteadora. O norte não é aqui, e para caminhar até ele, a pergunta orienta e faz mover.

Quero entender processos de constituir-se/tornar-se. Esses processos relacionam-se com o vivido pelas professoras, extrapola somente uma parte da vida e sugere a investigação das experiências no transcurso de uma vida. Para alguma professora tornar-se pesquisadora pode ter sido um processo que teve início após a formação inicial, para outra pode ter se iniciado bem antes. Os motivos pelos quais se tornaram pesquisadoras também não devem ser idênticos, mas podem indicar caminhos que as possibilitaram tornarem-se pesquisadoras da própria experiência em meio às dificuldades apontadas na primeira parte desta tese.

Processo sugere mudança. No rio de Heráclito, onde ninguém se banha nas mesmas águas, a mudança é devir. Compreender as mudanças ao longo da vida de uma professora pode possibilitar o entendimento do processo de tornar-se pesquisadora da própria experiência.

Quero compreender a pessoa que se banha e o rio em que se banha.

Porém, não se começa um caminhar sem propósito, sem um objetivo...

Nesse sentido, objetivo:

Compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência a partir de indícios narrativos de professoras que ensinam Matemática.

A compreensão desse processo está associada ao entendimento do vivido pelas professoras: das experiências que tiveram ao longo da vida e que fizeram com que a professora decidisse pesquisar a própria experiência. Assim, tenho por objetivo específico:

Investigar as experiências que fizeram com que cada professora se tornasse pesquisadora da sua própria experiência.

Concordo com os professores José Contreras Domingo e Núria Ferré (2010) que é preciso pensar em maneiras de aproximarmos da experiência. Entendo que um caminho possível passa pelas narrativas das professoras. Compreendo que a experiência humana pode ser reconstruída a partir de uma narrativa e concordo que a “narrativa é o nome dessa qualidade que estrutura a experiência a ser estudada e é também o nome dos padrões de investigação adotados para estudá-la” (PRADO; SOLIGO; SIMAS, s/p., 2014).

Em linhas gerais, para me aproximar das experiências das professoras e compreender processos de constituir-se pesquisadora, procurei e analisei produções de professoras (artigos, relatos, teses e dissertações) para decidir quais seriam as participantes da investigação. Fiz tal escolha, por entender que um modo possível de identificar professoras pesquisadoras da própria experiência é pelos resultados específicos divulgados por algum meio. A divulgação das produções, que no processo de pesquisa é a última etapa, se torna para mim o início de um processo de identificação das possíveis participantes da pesquisa. As produções em questão se referem às professoras conhecidas a partir dos levantamentos realizados na parte 1 desta tese⁴⁵. Na parte 3 da tese discorro sobre as professoras que foram convidadas como participantes

⁴⁵ Cabe chamar atenção que a seleção de professoras está atrelada ao fato de que suas pesquisas foram tornadas públicas. Nesse sentido, encontrar professoras que não participaram, em algum momento da vida, de programas de pós-graduação, mas que são pesquisadoras da própria experiência é uma tarefa difícil dada a dificuldade de identificar suas pesquisas públicas (quando existem) em periódicos ou eventos. Essa é uma limitação desta pesquisa e cabe outras investigações.

desta pesquisa, Maria Auxiliadora ou Dora Megid, como ela gosta de ser chamada, Nádia Braga e Camille Milani, e os motivos para escolhe-las.

Partindo dessa análise, realizei entrevistas narrativas com as professoras, pois concordo que a experiência, em grande medida, precisa da narração para se expressar (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010). Decidi que as narrativas das professoras seriam construídas a partir das entrevistas narrativas. Esse tipo de entrevista que busca “compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia” (WELLER, 2009, p.5).

A partir das entrevistas, busquei indícios - aos quais denomino de narrativos - que me permitiram decifrar essa realidade, esse processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. As narrativas trazem indícios ligados à história do sujeito. Indícios narrativos, pequenos, mudos e quase imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa. Assim, interpretei as narrativas das professoras à luz do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg, entendido como modelo epistemológico para interpretação, por perceber que tal paradigma ajuda a compreender a experiência narrada. Por fim, faço a opção por apresentar as descobertas por meio da análise narrativa – um modo de interpretação mais conectado à experiência – a partir de notas narrativas – o gênero textual escolhido em que meu excedente de visão se encontra com as histórias de vida das professoras pesquisadoras.

Na parte 3 da tese buscarei discutir em mais detalhes o que chamo de pontes metodológicas - essas pontes que criei para conseguir acessar a experiência das professoras. Neste caso são quatro pontes: as próprias professoras, as narrativas biográficas e a entrevista narrativa, o paradigma indiciário para interpretação de narrativas e a análise narrativa.

Ao buscar compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência, esperei encontrar indícios que podiam confirmar a tese: **ser professora que ensina Matemática no século XXI, para as participantes desta pesquisa, está relacionado à construção de uma postura profissional que entenda a necessidade de ser pesquisadora da própria experiência, considerando condições objetivas e subjetivas de vida que possibilitem processos de tornar-se professora pesquisadora.**

A tese criada volta-se para as participantes desta pesquisa, para sua experiência. Aqui não cabe uma tese que busque comprovar o universal, dado que as experiências são singulares. Dessa forma não caberia teses do tipo “para toda professora que ensina Matemática no século XXI é necessário ser pesquisadora da própria experiência”. A concepção de educação como experiência não permite tais universalidades.

Entretanto, tomo o cuidado de não fazer da experiência uma análise baseada no subjetivismo, entendido como a exclusiva atenção aos efeitos internos na consciência (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010). Concordo que “experiência e subjetividade são inseparáveis e supõem, entre outras coisas, a erupção constante de novos modos de olhar e de situar-se no mundo desde a diferença, desde a singularidade” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 25, tradução minha) e entendo que os fenômenos podem ser observados em uma perspectiva que assume a tensão entre ponto de vista subjetivo e verdades objetivas (GINZBURG, 2001).

Carlo Ginzburg defende que é preciso falar de ilhas de uma visão não insular (GINZBURG, 2004), isso quer dizer que é preciso falar de um ponto de vista de fora da ilha. Compreendo que é necessário pensar nas narrativas da experiência também em uma visão não insular e, por isso, para compreender um processo de tornar-se interpretei as narrativas das professoras em relação as suas dimensões temporal (histórica) e espacial (fixada em um contexto/lugar).

Continuo, na próxima parte, nosso diálogo, discutindo os preparativos para pesquisa (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010): as pontes metodológicas. Certo de que investigar narrativas é um processo imprevisível e que “a natureza tem horror a linha reta” (GINZBURG, 2004, p. 69) busquei na próxima parte me preparar para o inesperado...

PARTE 3: PONTES METODOLÓGICAS

O mais importante do bordado
É o avesso, é o avesso
[...]

É o segredo do ponto
É o rendado do tempo
É como me foi passado
O ensinamento

O que eu não conheço – Jota Velloso/Jorge Vercillo

A palavra se apresenta como o fundamento, a base da vida interior.
(BAKHTIN, 2006, p. 51).

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Aqui encontrará outras pontes

Se a palavra é a ponte entre mim e os outros

As professoras, as narrativas e a entrevista narrativa, o paradigma indiciário e a análise narrativa

São as pontes que encontrei para acessar e compreender a experiência de professoras

AS PROFESSORAS PESQUISADORAS DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

Decidir quais seriam as participantes da pesquisa, a minha primeira ponte metodológica em busca do acesso à experiência, foi delicado. Ao assumir que a experiência é singular, delimitar participantes da investigação cria a responsabilidade de escolher pessoas que possam, o tanto quanto possível, fornecer informações que possibilitem compreender o tema de estudo. Pessoas que são fontes históricas *sui generis*⁴⁶ (GINZBURG, 1989).

Tomei o cuidado de não fazer escolhas intempestivas, busquei suspender o julgamento por um momento e voltar minha atenção às produções de professoras pesquisadoras da própria experiência.

⁴⁶ Fonte especial, incomparável, única.

Sinalizei a existência de algumas professoras que, pelo levantamento, investigaram suas experiências em dissertações e/ou teses. As pesquisas de três professoras, Nádia Braga, Dora Megid e Camille Milani chamaram minha atenção na medida em que analisaram suas próprias experiências, o que as aconteceu.

As três professoras não desvincularam o conhecimento do autoconhecimento e não dissociaram quem são do que sabem ou pretendem saber. Pensei em convidá-las para serem participantes de minha pesquisa. Porém me questioneei: tenho fôlego para compreender os processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência de três professoras? Quem não entrevistar? Que experiência não terei ao não entrevistar alguma dessas professoras? E os prazos que preciso seguir?

Com essas angústias em mente procurei pistas, como Sherlock Holmes⁴⁷, para decidir uma sequência de entrevistas. Fiz essa sequência para ter responsabilidade com as professoras. Objetivei entrar em contato somente com quem terá sua experiência narrada nesta tese. Uma entrevista por vez, seguida da construção de sua narrativa, com devolutiva para a professora entrevistada, outra entrevista se necessária para sanar alguma dúvida, assim por diante com cada uma das professoras.

Para decidir a sequência de entrevistas levei em conta alguns fatores. Observei similitudes e diferenças entre as professoras. Pesquisei na Plataforma Lattes⁴⁸ os currículos das professoras. Como todas são pesquisadoras, presumi que encontraria os currículos. Os encontrei. A partir dos currículos observei quais professoras continuam atuando na Educação Básica e quais atuam no ensino superior, quanto tempo trabalham como professoras que ensinam Matemática, se têm resultados de pesquisas publicados recentemente ou não, se o programa de pós-graduação em que realizaram seus estudos foi profissional ou acadêmico, se fazem parte de grupos de estudo e em quais regiões do país trabalham. Com esses fatores em mente, optei por uma sequência de entrevista – primeiro Dora Megid, segundo Camille Milani e por último Nádia Braga – que pudesse me mostrar diferentes processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência. Se uma professora eu entrevistei primeiro por ter muitos anos de sala de aula, a segunda professora a ser entrevistada seria uma em início de carreira, por exemplo.

⁴⁷ Personagem de Arthur Conan Doyle. É um detetive que busca desvendar crimes por meio de pistas.

⁴⁸ <http://lattes.cnpq.br/>

Uma semelhança entre as professoras é que, para elas, a pesquisa é uma atividade cotidiana e os resultados específicos dessa atividade foram divulgados. Foi pela divulgação desses resultados que encontrei tais professoras.

As diferenças entre as professoras, mais que as semelhanças, me aguçaram a curiosidade. Abaixo faço uma exposição sinóptica⁴⁹ (GINZBURG, 2012) de cada uma delas.

Na ordem a seguir, convidei para dialogar comigo:

Professora Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid – Dora Megid

Professora titular da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Campinas – SP. Hoje em dia não atua na Educação Básica. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e participa do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente⁵⁰. Dora Megid é formadora de outros professores e participa de projetos de pesquisa sobre formação em serviço e constituição de professoras pesquisadoras da própria prática.

Formou-se em Pedagogia e em Ciências em 1981, com uma carreira de mais de 30 anos dedicados à Educação em seus diferentes níveis. Em sua dissertação intitulada “Professores e alunos construindo saberes e significados em um projeto de Estatística para a 6ª série: estudo de duas experiências em escolas pública e particular” ela pesquisa sua própria experiência em duas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, a professora Dora Megid sentiu a necessidade de aprimorar sua prática pedagógica (MEGID, 2002).

Em 2009 a professora defendeu sua tese “Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas” e tinha por preocupação a promoção de uma formação conceitual e didático-pedagógica sobre o sistema de numeração decimal e sobre as quatro operações aritméticas por professoras em formação inicial em Pedagogia (MEGID, 2009a).

A professora tem produção consolidada em Educação Matemática e continua compartilhando os resultados de suas pesquisas. Pelo seu currículo é possível constatar que somente em 2018, por exemplo, publicou 4 artigos em periódicos. Outra característica de suas publicações é a diversidade de parceiros de pesquisa. A professora assume a pesquisa e a escrita colaborativas como pressupostos. A professora se fixou

⁴⁹ Narrativa resumida, sintética.

⁵⁰ dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/7733644439876265

profissional no Sudeste do Brasil e tem como foco de pesquisa a Educação Matemática, os saberes educacionais, a construção de conhecimento, as atividades em educação, a formação de professores, o Ensino Fundamental e os saberes docentes.

Escolhi a professora Dora Megid como primeira participante de pesquisa por toda trajetória profissional que teve. É uma professora do século XXI que iniciou sua profissão no século XX. Coloquei-me o desafio de compreender o processo de tornar-se professora pesquisadora de Dora Megid e arrisquei-me inicialmente em uma participante de pesquisa *sui generis* que poderia dar grandes indícios sobre tal processo.

Professora Camille Bordin Botke Milani

Professora de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Atua na Educação Básica. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEForProf)⁵¹ da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Formou-se em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2013 e é uma professora em início de carreira⁵². Concluiu seu mestrado em 2016 e em sua dissertação intitulada “O desenvolvimento do pensamento teórico de uma professora principiante de Matemática no processo educativo” pesquisou sua própria experiência em seu início da profissão. Nesta pesquisa a professora Camille busca compreender o desenvolvimento de seu pensamento teórico (MILANI, 2016).

A professora, enquanto pesquisadora, tem produções recentes. Seu primeiro artigo em periódico foi publicado em 2017 e refere-se à pesquisa sobre sua própria experiência. Não é possível constatar uma grande quantidade de parcerias dado que a professora está em início de carreira. Sua formação e atividade profissional se consolidaram no Sul do país.

Por estar em seu início de carreira, entendo que Camille poderia indicar as dificuldades de uma professora iniciante em se tornar pesquisadora da própria experiência e os saberes que construiu e que possibilitaram superar as adversidades. Sua escolarização se deu no século XXI bem como sua formação inicial e seu mestrado.

⁵¹ dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/9658941512791090

⁵² Considero professora em início de carreira na perspectiva de Huberman (1995): aquela com cinco ou menos anos de atuação. Concordo também que mudanças de fase da vida profissional não se definem apenas pela passagem de tempo e concordo que “para que surja uma nova fase deve haver uma mudança não só nos elementos senão também na maneira em que esses elementos se vinculam e configuram.” (HUBERMAN, 2005, p. 193).

Professora Nádia Helena Braga

Professora de Matemática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) – *Campus* Betim. Atua na Educação Básica há 40 anos. Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e de Pesquisas sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁵³. Sua produção se concentra em pesquisas sobre sua própria prática profissional.

Formou-se em Licenciatura em Matemática em 1982 e iniciou seu mestrado em 2011. Em 2013 defendeu a dissertação “Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de Matemática”. Nesta pesquisa a professora questionou o que fez, a origem do que fez, o porquê de se fazer o que se fez e se podia fazer diferente (BRAGA, 2013). Nádia parte da necessidade de (re)significar sua prática e para isso pesquisa sua própria experiência.

A professora tem produções recentes e voltadas para a compreensão da própria experiência. A maioria das suas produções tem somente sua autoria. Nádia se constituiu profissionalmente entre o Sudeste e o Norte do país. Atuou em escolas dos estados de Minas Gerais e Rondônia.

Escolhi a professora Nádia como participante da pesquisa por perceber que há um tempo relativamente grande (mais de 30 anos) entre sua formação inicial e seu mestrado. Suas produções também iniciam-se depois de ter trilhado um caminho profissional considerável. A primeira publicação que a professora indica em seu currículo se refere a 2009. A professora defendeu sua dissertação em um programa de mestrado profissional e entendo que Nádia poderia narrar experiências do seu processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência desse ponto de vista: de mestranda em um programa de pós-graduação profissional.

⁵³ dgp.cnpq.br/dgp/espelhorh/4368035937379737

AS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS E A ENTREVISTA NARRATIVA

Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535).

Para acessar a experiência das três professoras fiz a opção por ouvir suas narrativas. Assim, as narrativas biográficas e a entrevista narrativa se constituíram em minha segunda ponte metodológica em busca do acesso à experiência.

A narrativa é um tipo especial de gênero do discurso (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001) e atualmente é utilizada para investigar histórias de vida, práticas, visões de mundo, sentidos e significados. A narrativa também é entendida aqui como uma qualidade que possibilita estruturar/organizar a experiência (ARAGÃO, 2011; PRADO, 2014). Ao estruturar a experiência por meio da narrativa, as professoras podem dar indícios do processo que queremos compreender: o de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

A narrativa selecionada é a do tipo biográfica (DELORY-MOMBERGER, 2016). Neste sentido, esta tese se insere no amplo campo da pesquisa biográfica. Os professores Antonio Bolívar e Jesús Domingo (2006) advertem que a investigação biográfica não se confunde com a investigação narrativa, dado que existem estudos biográficos desde uma perspectiva quantitativa. Para eles, por outro lado, “investigação biográfico-narrativa emerge como uma potente ferramenta, especialmente pertinente para entrar no mundo da identidade, dos significados e do saber prático [...]” (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 3, tradução minha).

Os estudos biográficos na pesquisa em educação no Brasil expandiram-se a partir de 1990 (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011). O movimento brasileiro foi influenciado pela Escola de Chicago (SOUZA, 2006) que, no início do século XX, desenvolveu estudos sobre histórias individuais e coletivas de migrantes, além de utilizar dispositivos de pesquisas incomuns para época, como cartas, diários, fotografias e autobiografias (SOUZA; MEIRELES, 2018).

A abordagem biográfica, entendida aqui como modo de investigação narrativa (BOLÍVAR, 2014), surgiu dentro de uma metodologia hermenêutica que permite “dar significado e compreender as dimensões cognitivas, afetivas e de ação” (BOLÍVAR;

DOMINGO, 2006, p. 3, tradução minha). Essa virada biográfica (SOUZA, 2010; SOUZA, 2011; PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011; BOLÍVAR, 2014) e também epistêmico-política (SOUZA; MEIRELES, 2018) deu centralidade às narrativas que expressam os modos de vida de professores, suas compreensões sobre a profissão e seus processos de desenvolvimento profissional.

Por sua vez, a emergência dos estudos biográficos no campo da Educação Matemática brasileira teve início nos anos 2000 (NACARATO *et alii*, 2016). De lá para cá, o campo de investigação, que assume a abordagem biográfica como perspectiva tanto de pesquisa em Educação Matemática quanto de formação de professores, ainda está em construção (NACARATO; MOREIRA; CUSTÓDIO, 2019). O campo é amplo e abarca diferentes perspectivas teórico-metodológicas (SOUZA, 2010; SILVA; SILVA, 2019). Em seu processo de constituição, o campo de investigação conta com diferentes grupos de pesquisa, suas produções são divulgadas em diferentes eventos da área de Educação e Educação Matemática e já foram desenvolvidos cinco dossiês temáticos em revistas⁵⁴ que congregaram os trabalhos de diferentes grupos e pesquisadores (NACARATO; MOREIRA; CUSTÓDIO, 2019; SILVA; SILVA, 2019).

Esta tese se encontra neste terreno e começa neste meio do caminho, no entremeio da história da abordagem biográfica construída até este momento (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

A professora Christine Delory-Momberger (2016, p. 136) acrescenta em nosso diálogo que o campo de conhecimento da pesquisa biográfica “é o dos processos de constituição individual (de individuação), de construção de si, de subjetivação, com o conjunto das interações que esses processos envolvem com o outro e com o mundo

⁵⁴ **1º dossiê** (2010): Narrativas (auto)biográficas e história oral – Ciências Humanas e Sociais em Revista. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=issue&op=view&path%5B%5D=33&path%5B%5D=showToc>.

2º dossiê (2011): As narrativas como forma de pesquisa e de formação de professores – Revista Interações. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/As%20narrativas%20como%20forma%20de%20pesquisa%20e%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores>.

3º dossiê (2013): Escritas, narrativas & formação docente em Educação Matemática – Revista de Educação PUC/Campinas. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/issue/view/292>.

4º dossiê (2014): Narrativas na pesquisa em Educação Matemática – Bolema. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/issue/view/973>.

5º dossiê (2019): Percursos narrativos em Educação Matemática – Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/issue/view/348/showToc>.

social”. Para ela, a pesquisa biográfica reconhece o discurso narrativo como “a forma de discurso que mantém a relação mais direta com a dimensão temporal da existência e da experiência humana” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

Para os professores Elizeu Clementino de Souza e Mariana Meireles o princípio fundante da pesquisa (auto)biográfica⁵⁵ é “que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma *narrativa*, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 291, marcação minha). É do entendimento que “as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285) que esta tese tomou as narrativas como meio para compreender o biográfico relacionado aos processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

Na polissemia que a palavra narrativa assume na pesquisa em Educação (NACARATO; PASSOS; SILVA, 2014), busquei maneiras de acessar a experiência das professoras com a consciência de que não há acesso direto à experiência do outro (GALVÃO, 2005).

Dessa forma, a narrativa biográfica é entendida por mim como um modo de acesso indireto da experiência. A escolha pela narrativa biográfica se dá por concordar que a narrativa (auto)biográfica “enquanto perspectiva de pesquisa, ancora-se na possibilidade privilegiada de compreender tais experiências, que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento” (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 287).

Ao narrar, as professoras recordam experiências, rememoram, reconstroem, repensam (PINTO, 2002). A professora Ana Lúcia Pinto, ao falar de um tipo específico de narrativa, o memorial de formação, afirma que “a rememoração relaciona-se à construção identitária do narrador” (PINTO, 2002, p. 2) e, por outro lado, como indica Cármen Passos e Cecília Galvão, o recurso das narrativas torna explícito episódios marcantes da trajetória de vida das professoras (PASSOS; GALVÃO, 2011, p. 83).

No momento da narração há um processo de biografização do vivido que é “o conjunto das operações e dos comportamentos pelos quais os indivíduos trabalham para

⁵⁵ Há diferentes termos utilizados por distintos autores: autobiografias, (auto)biografias, abordagem biográfica, perspectiva autobiográfica, etc. Fiz a opção por deixar, ao longo do texto, a terminologia utilizada por cada autor, por entender que há nuances nos diferentes termos. No Brasil é comum utilizar (auto)biografia para integrar as diferentes dimensões: biografia e autobiografia (BOLÍVAR, 2014).

se dar uma *forma própria* na qual eles se reconhecem a si mesmos e se fazem reconhecer pelos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 139, marcação da autora). Ao narrar o sujeito biografa-se. Ao biografar-se nova experiência acontece, diferente da experiência que se está contando. Ao criar essa forma própria de reconhecimento de si, o sujeito busca nas memórias a dimensão genealógica que conduz a um processo de recuperação do eu em diferentes tempos e espaços (SOUZA, 2011).

As narrativas que, tanto podem ser escritas ou orais, “são uma forma de contar, uma maneira de lembrar, um jeito de registrar as memórias, reviver as histórias e (re)significar o vivido” (RODRIGUES; ALMEIDA; VALENTE, 2017, p. 64). Por outro ponto de vista, há uma multiplicidade de perspectivas ao utilizar as narrativas como dispositivo de pesquisa, entre elas estão as biografias (GALVÃO, 2005).

A biografia auxilia a compreender os processos que acontecem no transcurso da vida e

os relatos que as pessoas contam sobre sua vida pessoal falam do que fazem, sentiram, o que as aconteceu ou as consequências que tiveram uma ação, sempre contextualmente situados em relação com outros: não desde um eu solitário ou imparcial (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006, p. 4, tradução minha).

Nesta perspectiva, nas narrativas biográficas estão presentes também três elementos: sua temporalidade, seu contexto e o lugar físico (CRECCI, 2016). Compreendo que percebê-los é entender alguns dos aspectos dos processos de constituir-se professora pesquisadora da própria experiência.

Há diferentes tempos na narrativa biográfica. Há o tempo da narrativa em si, há o tempo histórico em que a narrativa foi escrita/dita e há a percepção de tempo do narrador (CRECCI, 2016). Como busco entender um processo, a compreensão do tempo torna-se elemento central. O tempo é memória (SOUZA, 2011). É a partir da passagem do tempo, de experiência em experiência, do que se guardou na memória ou do que se esqueceu, que as professoras foram se constituindo, cada uma à sua maneira, pesquisadoras. É a partir da localização das coisas no tempo que é possível pensar narrativamente sobre elas, como defendem a professora Jean Clandinin e o professor Michael Connelly (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

Os tempos passado, presente e futuro se entrelaçam por meio das narrativas das professoras. Para a professora Adair Nacarato, ao narrar “o passado é visto, pois, como inacabado, aberto a novas interpretações. O presente, como momento da reflexão, e o futuro, como horizonte de expectativas” (NACARATO, 2015, p. 452).

Há também contextos nesse processo. Questiono-me sobre que contextos foram necessários ou dificultaram os processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência? Que contornos institucionais, sociais e culturais (CRECCI, 2016) estavam presentes?

Por fim, há os lugares físicos nos quais as professoras viveram, lugares que guardam na memória e que foram os palcos das experiências que fizeram com que se tornassem as professoras que são.

Apoiado em todos os estudos mencionados até agora sobre as narrativas como dispositivo de pesquisa, percebi que elas poderiam se tornar um caminho de compreensão sobre os processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência, pois nelas estão presentes as memórias, a biografização do vivido e o próprio narrar das experiências vividas.

Nesta tese, as narrativas estão presentes em diversos momentos e de maneiras distintas. Há as narrativas biográficas orais elaboradas pelas três professoras pesquisadoras, participante desta pesquisa. Há as narrativas que surgem a partir das primeiras, criadas por mim a partir da textualização e do tratamento que retira marcas de oralidade das narrativas orais das professoras (NACARATO; MOREIRA; CUSTÓDIO, 2019) e há a narrativa que é esta própria tese, que é a forma de apresentar os achados desta pesquisa.

Nesse sentido, há um exercício da narrativa em três dimensões (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014): na fonte de dados, no registro do percurso e no modo de produção/apresentação do conhecimento. É um exercício de um pesquisador que está se constituindo narrativamente e aprendendo a pensar narrativamente (CLANDININ; CONNELLY, 2015), uma disposição de um pesquisador que busca recolher vidas, descrevê-las e contar histórias sobre elas (ARAGÃO, 2011).

Durante esse exercício, compreendi que as narrativas biográficas das professoras poderiam ser obtidas por meio de entrevistas narrativas.

A entrevista de uma pesquisa biográfica busca, na visão da professora Christine Delory-Momberger “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 526). Para ela, tal entrevista procura compreender a configuração de fatos, situações, relacionamentos, significações e interpretações que cada sujeito dá à própria existência. Para mim a entrevista narrativa, na perspectiva dos professores Fritz Schütze (SCHÜTZE, 2013), Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer

(JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), se constitui em um tipo de entrevista de pesquisa biográfica condizente com o fenômeno estudado nesta tese. Isso se dá na medida em que concordo com o professor Michael Appel (2005) quando defende que a perspectiva de Schütze sobre entrevista narrativa está alicerçada em dois marcos teóricos que são a teoria narrativa e a teoria biográfica. Percebo que o entendimento de Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer sobre esse tipo de entrevista também pode ser pensando a partir desses alicerces.

Fritz Schütze (2013) defende que a entrevista narrativa se dê em três partes centrais, enquanto Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer (2002), apoiados na perspectiva de Schütze, propõem quatro fases. Com os dois entendimentos em mentes e mais algumas leituras (APPEL, 2005; DELORY-MOMBERGER, 2016; MOURA; NACARATO, 2017), preparei entrevistas narrativas da seguinte maneira⁵⁶:

Uma primeira ação que fiz foi entrar em contato com cada uma das professoras por e-mail convidando para participar desta pesquisa. Informei os motivos que fizeram com que acreditasse que a participação delas fosse importante para entender os processos de constituir-se professora pesquisadora da própria experiência. Ao aceitarem o convite, enviei outro e-mail com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1), solicitei uma data em que a professora pudesse dispor de uma hora a uma hora e meia para a entrevista. Com o TCLE assinado (Apêndice 2), enviei uma lista com perguntas exmanentes, questões que refletiam os meus interesses (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), orientadas autobiograficamente para que as professoras entendessem o sentido das entrevistas. As perguntas enviadas foram:

- 1) Fale sobre sua infância e seus primeiros anos na escola.
- 2) Conte sobre os caminhos que você trilhou até decidir sobre a graduação que iria fazer.
- 3) Comente sobre sua formação inicial.
- 4) Fale sobre como foram seus primeiros anos de profissão.
- 5) Quais dificuldades enfrentou na profissão ao longo do tempo?
- 6) Fale sobre como a pesquisa, enquanto parte da profissão docente, apareceu em sua vida.
- 7) Conte sobre o processo que passou até compreender que as suas experiências poderiam se tornar objeto de pesquisas.

⁵⁶ Não delimitarei partes como faz Schütze (2013) e Jovchelovitch e Bauer (2002). Organizei uma sequência de ações que precisaria fazer antes, durante e depois da entrevista.

- 8) Comente sobre sua formação após à graduação.
- 9) A pesquisa, enquanto atividade cotidiana, é feita por você? O ato de fazer pesquisa mudou para você ao longo do tempo? Fale sobre esse processo.
- 10) A pesquisa, enquanto resultado específico para ser publicado, é feita por você? O ato de publicar mudou para você ao longo do tempo? Fale sobre esse processo.
- 11) Fale sobre como você conseguiu (consegue) conciliar as ações de ensinar e de pesquisar.
- 12) Ao longo do tempo sua visão sobre ensinar e aprender Matemática mudou? Conte-me sobre esse processo.
- 13) Compartilhe qual o papel que a leitura e a escrita assumiu para você ao longo da vida.

As perguntas enviadas tinham como intuito que as professoras recordassem suas trajetórias de vida ao mesmo tempo que resgatavam experiências que fizeram com que se tornassem professoras pesquisadoras. Minha suspeita era que existiam indícios dos processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência ao longo da vida, em diferentes contextos e locais.

Antes de iniciar as entrevistas narrativas, reli as produções públicas de cada uma das professoras (teses, dissertações, artigos, relatos de experiência) para perceber quais experiências tornaram-se objeto de pesquisa para elas e para ter indícios preliminares da trajetória de vida das professoras.

No dia do encontro com cada professora expliquei do que se tratava a pesquisa e do contexto de tal investigação. Informei os procedimentos da entrevista narrativa e pedi permissão para começar a gravar a entrevista.

Ao concordar que a entrevista narrativa “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 93), construí a questão narrativa orientada autobiograficamente:

Quais os caminhos que você trilhou para chegar até aqui e agora?

Todas as entrevistas com as professoras iniciaram com essa pergunta.

Essa pergunta utiliza a temporalidade, os contextos e os lugares como mote para a narrativa autobiográfica inicial (SCHÜTZE, 2013), mesmo não sendo uma pergunta indexada, aquela que se refere às datas, lugares e nomes específicos. Nessa fase da

entrevista busquei não interromper as professoras, criei um ambiente que pudesse minimizar as minhas influências enquanto entrevistador (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e que incentivasse a narrativa e a biografização, além de criar um ambiente em que as professoras sentissem confiança para compartilhar suas histórias (APPEL, 2005). O encorajamento nessa fase da entrevista foi em sua grande parte não verbal. Durante a narração principal (APPEL, 2005) das professoras tomei notas de campo sobre dúvidas que surgiam, pontos que entendia que precisavam de mais detalhes e perguntas que gostaria de fazer.

Esperei as codas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), aqueles momentos em que a entrevistada deu sinais de que a história contada terminou, para começar a fazer alguns questionamentos. Nesta fase, busquei traduzir as questões exmanentes criadas, enviadas a princípio para os e-mails das professoras, em questões narrativas orientadas autobiograficamente imanentes, questões que surgiram da escuta atenta da história que cada professora contou (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; APPEL, 2005). As questões imanentes foram diferentes para cada professora a partir da história singular contada.

Utilizei terminologias e palavras que as professoras empregaram para criar as perguntas imanentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e busquei restaurar o *status quo ante*, um fragmento narrado pela professora antes de uma coda, para posteriormente fazer uma pergunta imanente (SCHÜTZE, 2013). As questões feitas nesta fase da entrevista foram indexadas e também não indexadas⁵⁷. Quando a restauração do *status quo ante* necessitava da menção a um lugar/contexto ou a uma pessoa, as questões foram indexadas, quando tal restauração não necessitava dessa menção, as questões eram não indexadas. Neste momento da entrevista procurei não criar perguntas que levassem aos processos de racionalização (perguntas do tipo “por quê?”), nem elaborar questões sobre atitudes e opiniões ou discutir contradições (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Ao fim dos questionamentos, foram geradas narrativas complementares à narrativa desencadeada pela questão inicial. Tais narrativas auxiliaram a completar as lacunas da história contada.

⁵⁷ *Questões indexadas* são aquela que mencionam lugares, pessoas, objetos, etc. Como exemplo: Como você disse que estudou na **UFLA**, poderia falar um pouco sobre esse período? *Questões não indexadas* se estruturam sem se relacionarem a lugares, pessoas ou objetos específicos. Exemplo: Poderia falar sobre sua graduação?

Chegando ao fim das entrevistas, questões que levassem aos processos de racionalização foram feitas. Essas questões também foram diferentes para cada professora. Incentivei processos de reflexão sobre partes das histórias contadas, sobre atitudes tomadas e sobre opiniões em relação há alguns momentos da trajetória descrita. Decidi continuar gravando quando percebia que a entrevistada ficou confortável ao longo da entrevista, quando percebia um certo desconforto ou timidez, informei que a partir daquele momento pararia de gravar.

Terminei a entrevista agradecendo a participação da professora em questão. Informei que após a textualização e criação de minhas narrativas, a partir das narrativas das professoras, os textos de pesquisa seriam enviados para ela para que pudesse modificar alguma parte caso entendesse necessário e permitir a publicação. Por fim, avisei que poderia entrar em contato para saber da possibilidade de outra entrevista para elucidar dúvidas em relação à primeira.

Após o encontro com a professora tomei notas de campo sobre meus sentimentos, sobre pensamentos e sobre opiniões. Escrevi sobre pontos que me chamaram atenção, sobre os pontos que já tinha em mente e que apareceram, das surpresas que tive, das imprevisibilidades que surgiram e dos meus incômodos (MOURA; NACARATO, 2017).

Após um processo de textualização, relacionei as entrevistas narrativas com as produções de cada uma das professoras. Realizei o enredamento ao organizar as entrevistas e produções das professoras para gerar uma história organizada (DELORY-MOMBERGER, 2016) com coerência e sentido (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Na parte 4 desta tese estão as narrativas produzidas a partir da entrevista narrativa e da produção de cada professora. Busquei nesta parte suspender o juízo e contar o que foi me contado. Contemplei histórias vividas e busquei o estranhamento em relação às experiências das professoras. Conteí o que ouvi.

O processo analítico das narrativas das professoras está na parte 5 da tese. Para a análise das narrativas utilizei o paradigma indiciário na visão do professor Carlo Ginzburg. A entrevista narrativa foi a técnica selecionada para ouvir histórias, mas ela é aberta aos procedimentos analíticos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Desta maneira, e a partir da perspectiva de linguagem adotada, optei pelo paradigma indiciário, enquanto modelo epistemológico para interpretação, e fui em busca de indícios narrativos.

Antes de iniciar a apresentação das narrativas das professoras (parte 4) e analisar os indícios deixados (parte 5), apresento as terceira e quarta pontes metodológicas: (i) o diálogo criado com o professor Carlo Ginzburg, mediado pelos seus escritos e que me auxiliaram a encontrar indícios narrativos e interpretá-los e (ii) a forma de produção e apresentação do conhecimento – a análise narrativa.

O PARADIGMA INDICIÁRIO PARA A ANÁLISE DE NARRATIVAS



Figura 1: Retrato de uma jovem mulher - Jean-Honoré Fragonard (original e cópia).

Fonte: Site Casa Vogue⁵⁸

A análise das narrativas das professoras tornou-se para mim um desafio. Perguntas do tipo, *como analisar uma narrativa?* e *que elementos levar em consideração durante a análise?* passaram a existir. À procura de superar tal desafio, percebi no paradigma indiciário, proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, uma possibilidade para a análise de narrativas. Compreendi neste paradigma uma forma de interpretação que está em consonância com a perspectiva de linguagem bakhtiniana adotada por mim, que dá o devido valor aos documentos e às narrativas dos sujeitos e que proporciona uma flexibilidade para modificar rotas de análise quando da necessidade de serem ajustadas.

Todavia, como Leonardi e Aguiar (2010), observei que há uma utilização restrita do paradigma indiciário no Brasil em artigos, teses e dissertações; que predominam citações do capítulo “Sinais: Raízes de um paradigma indiciário”, do livro *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história* (GINZBURG, 1989), em detrimento das outras produções de Carlo Ginzburg, como ocorre nas pesquisas de Cabrera (2012), Pimentel e Montenegro (2007) e Gomes (2017), por exemplo; que se utilizam dispositivos de investigação, a exemplo de alguns tipos de entrevistas e questionários, os quais parecem não dialogar com o paradigma, pela própria maneira como tais dispositivos são

⁵⁸ Uma galeria de arte em Londres trocou uma de suas obras de arte por uma cópia. O objetivo era que os visitantes descobrissem qual das obras em exposição era falsificada. A obra trocada foi a de Jean-Honoré Fragonard: Retrato de uma jovem mulher. Disponível em: <https://casavogue.globo.com/MostrasExpos/Arte/noticia/2015/02/qual-dos-quadros-e-o-falsificado.html>. Acesso em: 13 de jun. de 2019.

construídos e dificultam a percepção dos indícios – elementos centrais do paradigma; e que não é clara a utilização de conceitos associados ao paradigma indiciário.

Se, por um lado, percebi, na leitura das pesquisas de Ginzburg (1989, 1990, 1999, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010, 2012, 2014), contribuições para a análise de narrativas, por outro, não encontrei pesquisas brasileiras (principalmente teses e dissertações) que me indicassem caminhos para empregar o paradigma indiciário em minha pesquisa⁵⁹.

Disto, criei um diálogo com Carlo Ginzburg...

Carlo Ginzburg é um historiador italiano. Nasceu em Turim em 1939, filho dos judeus Leone e Natalia Ginzburg. O pai foi professor de literatura russa, e a mãe, romancista. No seio de uma família de intelectuais, compreendeu desde cedo a “dimensão literária no trabalho do historiador” (GINZBURG, 1990, p. 255). Essa compreensão repercutiu posteriormente em seu modo de fazer história e de reconstruir e criar suas próprias narrativas.

Ginzburg, um dos fundadores da micro-história, desenvolveu esse gênero historiográfico em que se faz o “recorte de objeto em escala microscópica, mas explorando tal objeto à exaustão, de modo a desvendar o universo de uma sociedade para além do próprio protagonista do estudo” (COELHO, 2014, p. 3).

O livro *O queijo e os vermes* é um dos exemplos mais conhecidos de um recorte explorado à exaustão por Ginzburg (2006). A narrativa ali construída centra-se na vida de um único sujeito: Domenico Scandella, um moleiro italiano que viveu no século XVI, mais conhecido como Menocchio. A farta documentação sobre o processo sofrido por Menocchio pela Inquisição Católica possibilitou que Ginzburg remontasse à cultura popular em uma Europa pré-industrial, marcada pela repressão nos países católicos e que levou diversas pessoas a serem consideradas bruxas, curandeiros ou *benandanti* (expressão do distrito de Friuli na Itália para designar os feiticeiros do bem que combatiam, com ramos de erva-doce, os feiticeiros maus, adoradores do diabo).

Ginzburg (2006, p. 9) segue os rastros deixados pelos documentos sobre Menocchio e, desse modo, tem condições de saber “quais eram suas leituras e

⁵⁹ Um levantamento das pesquisas ocorreu no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em dois momentos: um no ano de 2017 e outro em 2020, com os seguintes termos: “paradigma indiciário”; “paradigma indiciário e narrativas”; “paradigma indiciário e Educação Matemática”. Além disso, diferentes periódicos e artigos que utilizaram o paradigma indiciário em diferentes áreas de pesquisa foram consultados.

discussões, pensamentos e sentimentos: temores, esperanças, ironias, raivas, desesperos”. A narrativa sobre Menocchio é construída no pressuposto da dialética entre o macro e o micro, sem que se esqueça de que posição se vê. No caso de *O queijo e os vermes*, a posição que se vê é de um moleiro, do “mundo visto por um moleiro” (GINZBURG, 1999, s.p).

As micro-histórias construídas e investigadas por Ginzburg, como a presente em *O queijo e os vermes*, são possíveis a partir do modelo epistemológico para interpretação, denominado de “paradigma indiciário”. Em sentido lato, pode-se dizer que o paradigma indiciário não se baseia nas características mais vistosas da situação pesquisada, porém atenta em indícios, às vezes imperceptíveis, em sintomas, em signos pictóricos, em pormenores, em dados marginais e em pistas (GINZBURG, 1989).

O paradigma indiciário emergiu nas ciências humanas por volta do século XIX. Porém, seu surgimento remonta aos primeiros homens e está relacionado com o próprio desenvolvimento da narração: “o caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152). A partir de dados aparentemente negligenciáveis, os seres humanos remontam e contam aos outros humanos, pela narração, uma realidade complexa que não vivenciaram diretamente (pegadas dão indícios de que um animal passou pelo local, por exemplo).

O caçador, argumenta Ginzburg (2004), utilizava-se do paradigma indiciário como um modelo venatório (projetado para a compreensão do passado) para afirmar: “alguém passou por ali”, enquanto os povos da Mesopotâmia o utilizavam como um modelo divinatório – quando o paradigma era projetado para a compreensão do futuro⁶⁰.

O paradigma indiciário, como modelo divinatório, está presente na epopeia do Dilúvio da religião suméria, por exemplo. Essa epopeia, que posteriormente serviu de base ao Velho Testamento, narra que “cheios de inveja do homem, os deuses resolveram destruir completamente a raça dos mortais, afogando-os. Um deles, no entanto, *revelou o segredo* a um habitante da terra [...]” (BURNS, 1972, p.82, grifo meu). As revelações, a partir dos indícios da chegada de um dilúvio e da necessidade de construção de uma arca, auxiliaram a compreender o futuro, no que se refere aos

⁶⁰ O paradigma indiciário pode, segundo as formas de saber, ser dirigido para a compreensão do passado (na decifração, no caso dos caçadores e na semiótica médica, em sua face diagnóstica, por exemplo), do presente (a política) e do futuro (na adivinhação, no caso dos povos da Mesopotâmia e na semiótica médica, em sua face prognóstica).

períodos de chuva e às inundações dos terrenos. Assim, o modelo divinatório está presente tanto nas religiões quanto na cultura dos povos da Mesopotâmia.

Presentemente, Ginzburg (1989) percebeu a utilização do paradigma indiciário no personagem de Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes, no método do historiador da arte italiano Giovanni Morelli e nas pesquisas de Freud para o desenvolvimento da psicanálise. Nos três casos, argumenta Ginzburg (1989, p. 150), “pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli)”.

Não é surpresa perceber que Ginzburg viu em uma obra literária um dos primeiros exemplos de metáfora e de uso do paradigma indiciário. Além da erudição presente em suas obras e de sua influência familiar, Ginzburg (1990, p. 258) conta que os livros de história talvez não tenham sido as coisas mais importantes que leu e afirma que “os romances foram os livros que mais [o] tocaram”. Assim, Ginzburg compreendeu que descobrir o autor de um crime, para Holmes, torna-se um processo de interpretação dos indícios deixados e de atenção aos detalhes imperceptíveis para muitos.

Garnica (1999) comparou Holmes à personagem de Agatha Christie, Miss Marple. Holmes, a partir dos indícios, constrói o quadro de um crime; Miss Marple, ao compreender que “a humanidade resume-se a cópias catalogadas do peixeiro, da criada, da vizinha, do namorado da sobrinha de uma senhora qualquer de St. Mary Mead” (GARNICA, 1999, p.12), parte de categorias predefinidas para caracterizar qualquer pessoa. Por fim, Garnica (1999) concluiu que as diferenças entre método indutivo e dedutivo de pesquisa⁶¹ estão presentes nas metáforas de Holmes e Miss Marple, e propõe que pesquisar na área específica da Educação Matemática está associado à postura de Holmes, mais do que à de Miss Marple.

Ginzburg (1989) também percebeu essa postura nos trabalhos de Giovanni Morelli. Com o pseudônimo de Ivan Lermolieff, Morelli desenvolveu um método para identificar cópias de obras de arte: ele percebeu que, para afirmar que um quadro é cópia de outro, há que atentar nas características que dificilmente serão imitadas por

⁶¹ Suassuna (2008, p. 369) relaciona o paradigma indiciário ao método abduutivo, pois considera que, além de sair de um particular para compreender o universal, como acontece na indução, a abdução considera mecanismos diversos de interpretação, como a intuição, o faro e o golpe de vista.

outro pintor, “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos da orelha, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (GINZBURG, 1989, p. 144). No momento da pintura de um quadro, esses detalhes constituíam-se em traços puramente individuais, fugiam do controle que o artista conscientemente tinha da tradição cultural e distanciavam-se das características mais vistosas e mais facilmente imitáveis de uma escola. Os pintores que tentavam imitar uma obra de arte se esqueciam dos movimentos mecanizados do artista ao pintar um dedo de um pé, por exemplo. Assim “qualquer museu de arte estudado por Morelli adquire imediatamente o aspecto de um museu criminal” (GINZBURG, 1989, p. 145).

Por sua vez, Morelli foi uma influência intelectual para o pai da psicanálise, Freud. O método morelliano foi “um elemento que contribuiu diretamente para a cristalização da psicanálise” (GINZBURG, 1989, p. 148). A própria psicanálise parte dos pressupostos do paradigma indiciário, ao propor “um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p. 149). O caso clínico sobre o homem dos lobos é um dos exemplos analisados por Freud, a partir do método indiciário. Por meio dos sonhos recorrentes com seis ou sete lobos, Freud descobriu as causas da neurose de seu paciente russo de 27 anos.

Porém, Ginzburg (1989) argumenta que Freud não conseguiu perceber os motivos de ser seis ou sete lobos a aparecer no sonho de seu paciente. Dessa forma, Ginzburg retomou os dados de Freud em busca de outros indícios. Ele descobriu que Freud não considerou que seu paciente era originário da Rússia e que nesse país existia uma fábula contada para crianças chamada “O lobo imbecil”. A fábula era o indício que faltava para compreender o motivo para o número de lobos. Nesse sentido, Ginzburg (1989) indicou um pressuposto do paradigma indiciário não observado por Freud na narrativa desse caso clínico: não se pode ignorar o contexto cultural e considerar apenas a experiência individual.

A partir da atenção dada às pistas, assim como o fizeram Holmes, Morelli e Freud, Ginzburg conseguiu estudar distintas temáticas em suas pesquisas historiográficas. Ao longo de sua vida e para a construção de suas narrativas, ele também foi influenciado pelo marxismo, pela filosofia da linguagem de Bakhtin, pelos

historiadores Erick Hobsbawn, Marc Block, Benedetto Croce, Federico Chabod e Delio Cantimori e pelo filósofo italiano Antonio Gramsci.

Ao lidar com pistas e documentos de diferentes tipos, Ginzburg, ao utilizar o paradigma indiciário, encontrou caminhos distintos para chegar sempre ao mesmo objetivo: entender o que as pistas significam e o que os documentos revelam.

Outros paradigmas, como o galileano, têm como pressuposto um caminho seguro a ser percorrido, mesmo que tal caminho não conduza a resultados. Por esse motivo, o rigor do paradigma indiciário é, algumas vezes, questionado. Algumas pesquisas indicam que o paradigma não é fortemente desenvolvido e articulado, como é o caso da pesquisa de Cabrera (2012). Outras afirmam que o paradigma é inconcluso, inacabado e não sistematizado, mas que tem importância epistemológica, este é o caso do estudo de Pimentel e Montenegro (2007). Porém estas duas pesquisas citaram em suas referências apenas o capítulo “Sinais”, do livro *Mitos, emblemas e sinais*, de Ginzburg (1989).

Ginzburg (1989), por outro lado, argumentou nesse capítulo que disciplinas indiciárias, como a história e a linguística, por exemplo, não se enquadram nos critérios de cientificidade do paradigma galileano,

[...] a orientação quantitativa e antiantropocêntrica das ciências da natureza a partir de Galileu colocou as ciências humanas num desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância. (GINZBURG, 1989, p. 178)

Assim, entendo que termos como “paradigma desenvolvido”, “conclusivo”, “articulado”, “acabado” e “sistematizado” estão relacionados e fazem sentido no paradigma galileano, e que a métrica para definir o paradigma indiciário está assentada em outros termos.

Ginzburg (1989, p. 178) entendeu que o rigor do paradigma galileano, por exemplo, “é não só inatingível, mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana”. Dessa forma, a fragilidade ou não do paradigma indiciário está ligada aos caminhos escolhidos pelo pesquisador e aos elementos imponderáveis, como o faro, o golpe de vista e a intuição.

Nesse sentido, o rigor do paradigma indiciário é entendido como flexível. O rigor se molda ao contexto pesquisado, e “a natureza do problema a ser estudado é que deve determinar as características das proposições, dos processos, das técnicas e dos

dispositivos metodológicos utilizados, e não o contrário” (SUASSUNA, 2008, p. 358). Assim, decifrar o problema estudado, para Leonardi e Aguiar (2010, p. 116), “requer um trabalho de ‘rigor flexível’, que utiliza tanto a rigidez da técnica quanto a fluidez da intuição”.

Regras preexistentes e único caminho não existem no paradigma indiciário, mas percebo elementos que o constituem. Em diferentes estudos de Carlo Ginzburg, e não somente no capítulo “Sinais”, esses elementos estão dispersos. Busquei, a partir das obras *Mitos, emblemas e sinais* (1989), *Olhos de madeira* (2001), *Nenhuma ilha é uma ilha* (2004), *O queijo e os vermes* (2006), *O fio e os rastros* (2007), *Os andarilhos do bem* (2010), *História noturna* (2012) e *Medo, reverência, terror* (2014), as pistas deixadas por Ginzburg sobre os elementos que constituem o paradigma indiciário para perceber que contribuições tal paradigma pode dar para a análise das narrativas das professoras participantes desta pesquisa.

Assim como Carlo Ginzburg procura pistas, ele também deixa pistas. Pistas que me fazem pensar sobre como é possível utilizar o paradigma indiciário e sobre que elementos observar em documentos. Em suas pesquisas, Ginzburg dá indícios sobre maneiras de olhar para eles, sobre o que olhar neles e de que posição olhar.

Os documentos que nos interessam investigar são as narrativas. Portanto, ao analisar narrativas, buscam-se indícios específicos, que denominei de indícios narrativos. Eles se diferenciam, por exemplo, dos indícios materiais encontrados por caçadores, dos signos pictóricos descobertos por Morelli ou das pistas dos crimes encontradas por Holmes. As narrativas trazem um tipo de indício – permeados no enredo e, por conseguinte, narrativos – ligado à história do sujeito. Cabe alertar que há também indícios que não são narrativos, como, por exemplo, os que aparecem em processos de racionalização do sujeito ou no momento da descrição de algo. Todos eles precisam ser levados em conta para compreender e analisar uma narrativa, porém nela a predominância dos narrativos é natural, mesmo que se perceba e se concorde que descrição, narração e racionalização ali caminham juntas.

Cada narrativa sugere os caminhos a serem seguidos para sua análise, que deve sempre ser flexível, mas essa flexibilidade não impede a atenção para alguns elementos presentes nas narrativas, com o objetivo de encontrar os indícios narrativos⁶².

⁶² Contudo, não é o objetivo criar um método estruturalista de análise, que focaliza somente em elementos formais (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), embora, em alguns momentos, tais elementos formais possam auxiliar na identificação de indícios narrativos.

Assim, Carlo Ginzburg indica os seguintes elementos do paradigma indiciário, os quais entendo que podem ser levados em conta na análise de narrativas:

O órgão do saber indiciário: A firasa



Figura 2: Um Sufi em Êxtase em uma Paisagem
Fonte: Isfahan, século 17. Imagem: Los Angeles County Museum of Art

A firasa⁶³ é “a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (GINZBURG, 1989, p. 179). Designa formas de discernimento, é órgão do saber indiciário para os sufis, uma das correntes do Islã. Para os sufis são necessários a busca por autoconhecimento e um questionamento constante que leve à compreensão do divino. Assim, a firasa possibilita duvidar de si e de tudo.

Estar diante de narrativas e analisá-las relaciona-se com a firasa. É passar do conhecido até aquele momento para o desconhecido que se apresenta nas histórias

⁶³ Firasa é a forma traduzida em português na obra de Ginzburg (1989).

contadas pelos sujeitos, é duvidar das narrativas, é questionar o que está dito ou escrito, em busca da compreensão. Nesse processo, é necessário surgir a consciência aguda da ignorância do pesquisador (GINZBURG, 2004) e a consciência dos limites do seu próprio conhecimento histórico (GINZBURG, 2012). Pressupõe o despir-se de formulações preconcebidas, o abandonar preconceitos e o buscar pela chave de interpretação (GINZBURG, 1989) a partir dos indícios narrativos deixados. Implica compreender que “a história da humanidade não se desenvolve no campo das ideias, mas sim no *mundo sublunar em que os indivíduos*, de modo irreversível, nascem, infligem sofrimento ou são a eles submetidos, e morrem” (GINZBURG, 2012, p. 32, grifo meu).

As narrativas utilizadas no campo da Educação se diferenciam das pesquisas desenvolvidas por Ginzburg, na medida em que os sujeitos da investigação são, em grande parte, acessíveis ao pesquisador. Nesse sentido, a farsa opera de maneira distinta. Os testemunhos, em parte das pesquisas com narrativas, são diretos, há acesso aos narradores para procurar outros indícios, perguntar sobre dúvidas e esclarecer parte da história contada. O desconhecido sugere, nesse caso, diálogo. O desconhecido nas pesquisas de Ginzburg leva à busca por outros documentos históricos, por outras associações que possibilitem observar o sujeito de diferentes miradas, dado que os sujeitos já não vivem no mesmo tempo do pesquisador.

Por outro lado, é possível entender as narrativas como documentos com sujeitos diretos⁶⁴. Ginzburg, quando pesquisou o Sabá e os processos inquisitoriais da Igreja Católica, esteve diante de documentos escritos pelos inquisidores sobre os sujeitos de sua pesquisa, como no caso de Menocchio (GINZBURG, 2006) ou nos casos dos *benandanti* Gasparutto e Basili (GINZBURG, 2010), por exemplo. Essas narrativas não eram documentos com sujeitos diretos, dado que, entre Ginzburg e os sujeitos de sua pesquisa, existiam intermediários, os inquisidores.

Em todo caso, a documentação variada e heterogênea contribui para a pesquisa na perspectiva do paradigma indiciário. Para Ginzburg (1989, p. 63), “quando os documentos existem, as imagens são lidas em registro psicologizante e ‘biográfico’;

⁶⁴ Há uma diferença entre “testemunho direto” e “documentos com sujeito direto”. O primeiro termo se relaciona ao fato de conseguir acesso ao narrador participante da pesquisa (o sujeito da pesquisa é acessível? Ainda está vivo?). O segundo termo se relaciona ao modo como o pesquisador tem acesso à narrativa presente em um documento (a narrativa presente em um documento é feita pelo narrador? Há alguma influência de terceiros no documento e na narrativa ali presente? Há algum intermediário entre narrador e pesquisador?).

quando faltam ou não são suficientemente eloquentes, curva-se sobre um tipo de ‘leitura’ mais descritivo e menos interpretativo”. Dessa forma, as narrativas, como documentos de sujeitos diretos, proporcionam a compreensão do biográfico; e a fírasa opera e parte de indícios narrativos que podem, algumas vezes, ser verificados com os próprios sujeitos da pesquisa por meio de testemunhos diretos.

O que é fundamental é que a fonte seja *sui generis*, singular (GINZBURG, 1989). No caso das pesquisas com narrativas, os participantes precisam ser pessoas específicas, que indiquem características do objeto de estudo que outra pessoa não indicaria. Diante das narrativas desses sujeitos, é preciso que a fírasa opere para que o pesquisador perceba as coisas que costumam ser ocultadas pelo hábito e pela convenção, é preciso espantar-se, estranhar os hábitos, mesmo que se considerem óbvios (GINZBURG, 2001).

A capacidade de passar do conhecido para o desconhecido, a fírasa, também está relacionada com a memória, tanto a do pesquisador quanto a do narrador. A memória surge das vivências, estabelece uma relação vital com o passado (GINZBURG, 2001). Enquanto o narrador está entre alusões conscientes a seu passado e lapsos da memória que apontam apego à tradição, o pesquisador busca na memória as suas vivências, que possibilitam perceber o que são as alusões conscientes e o que são lapsos do narrador. É operando dessa maneira com a fírasa que Ginzburg (2001) percebe no discurso do Papa João Paulo II, sobre a responsabilização da Igreja Católica pelo antijudaísmo, as alusões conscientes que o Papa queria com seu discurso e os lapsos ligados à tradição que comprometeram o seu discurso. Enquanto, por um lado, o Papa queria dar uma mensagem (alusões conscientes) sobre a responsabilização da Igreja Católica em relação à perseguição aos judeus ao longo dos tempos, por outro, ele tem um lapso de memória ligado à tradição e utiliza uma expressão que sugere que judeus, como irmãos mais velhos dos católicos, são servos dos mais novos (GINZBURG, 2001).

Dessa maneira, Ginzburg dá a pista de que operar com a fírasa é perceber que as contradições têm espaço na narração. Os lapsos são ligados às tradições, eles são os geradores das contradições, e percebê-los é compreender o tema da pesquisa.

As características da fírasa que identifiquei aqui, como a consciência aguda da ignorância do pesquisador, o despir-se de formulações preconcebidas, o abandonar preconceitos, o buscar pela chave de interpretação, o desconhecido que sugere o diálogo, a necessidade de a fonte ser *sui generis*, o espantar-se, o estranhar os hábitos e

a identificação das alusões conscientes e dos lapsos, são alguns dos elementos que se podem observar nas narrativas. Mas não são os únicos...

Elementos imponderáveis: o acaso, as sensações, o faro, o golpe de vista e a intuição

No decorrer da análise de narrativas surgem elementos imponderáveis, que podem indicar outros caminhos de interpretação. Pesquisas que assumem uma visão galileana de construção do conhecimento costumam ignorar os elementos imponderáveis, pelo menos no momento de divulgação dos resultados encontrados. Porém, no processo de pesquisa esses elementos estão presentes.

Um primeiro elemento imponderável é o acaso. Pergunto-me: que espaço o acaso assume na pesquisa? Tento reprimi-lo, ao criar justificativas para as ações que faço ao longo da pesquisa? Ginzburg (2004), ao buscar perceber o regime de trocas entre a literatura das ilhas britânicas e a literatura do continente europeu, dá o indício de que “na origem [de seu estudo], há sempre um achado proveniente das margens de investigação inteiramente diversas” (GINZBURG, 2004, p. 11). Ele informa que foi o acaso que o levou aos comentários de um autor e que, por sua vez, deu início a sua pesquisa.

O acaso também está presente no processo de análise de narrativas. A própria narrativa pode fazer com que o pesquisador esteja diante de algo que não previa. Súbitas sensações (GINZBURG, 2004) podem indicar as chaves de interpretação, e alguns indícios podem ser encontrados ao acaso, por associações que não foram previstas.

Cabe ao pesquisador, diante do acaso e das suas sensações, recorrer ao seu poder interpretativo e, como Ginzburg, deixar-se “guiar pelo acaso e pela curiosidade, e não por uma estratégia consciente” (GINZBURG, 1989, p. 12). Assim, surgem outros elementos imponderáveis que são o faro, o golpe de vista e a intuição.

Entendo que o faro é a capacidade de perceber chaves de interpretação. Quanto mais afinado o faro de um pesquisador, maior as chances de perceber nas narrativas os indícios que possibilitarão compreender o fenômeno em estudo. A percepção dos indícios não basta por si só, o golpe de vista, ou seja, a maneira de enxergá-los, também é um elemento imponderável ao pesquisador. Por fim, há a intuição. Ligada aos sentidos do pesquisador, às experiências e a algo inconsciente. O funcionamento da intuição não é claro, mas pode indicar caminhos para a análise de narrativas.

Os elementos imponderáveis, o acaso, as sensações, o faro, o golpe de vista e a intuição, se juntam a outros que são ponderáveis – entre eles podemos observar nas narrativas seus elementos estruturais.

Elementos estruturais

O paradigma indiciário, como modelo epistemológico para interpretação, não é estruturalista. Os elementos formais dos documentos são utilizados por Carlo Ginzburg quando estes são meios para encontrar indícios.

Um primeiro elemento são as palavras e frases prediletas que aparecem nos documentos. Ginzburg (1989) dá indício, no capítulo “Sinais”, do livro *Mitos, Emblemas e Sinais*, de que perceber a frequência com que tais palavras e frases aparecem nos documentos analisados pode indicar pistas sobre o que se estuda. No referido livro, Ginzburg não se utiliza desse elemento, ou pelo menos não encontrei pistas, mas ele dá indício sobre esse elemento estrutural, ao falar do método morelliano.

Esse elemento estrutural é utilizado em outra obra, *História noturna*. Ginzburg (2012) dá indício de procurar perceber a frequência com que palavras e frases aparecem nos documentos, para distinguir a convergência forçada de respostas e perguntas, de inquisidores e investigados, dos diálogos que têm riqueza etnográfica.

Muitas vezes, os acusados, oportunamente guiados pela sugestão ou pela tortura, confessam uma verdade que os juízes não buscavam, dado que já eram dela detentores. A *convergência forçada* entre as respostas de uns e as perguntas ou expectativas de outros torna grande parte desses documentos monótona e previsível. Só em casos excepcionais verificamos uma *diferença entre perguntas e respostas* que faz aflorar um *substrato cultural substancialmente não contaminado* pelos estereótipos dos juízes. Quando isso acontece, a falta de comunicação entre os interlocutores exalta (por um paradoxo apenas aparente) o caráter dialógico dos documentos, assim como sua riqueza etnográfica. (GINZBURG, 2012, p. 116, grifos meus)

Quando os diálogos são ricos, o modo de dizer e a escolha das palavras e frases não são coincidentes para juízes da inquisição e seus acusados. Quando as respostas às perguntas são previsíveis ou utilizam termos que muito provavelmente fazem parte do estrato social dos inquisidores, Ginzburg desconfia de que tais depoimentos foram forjados ou combinados. Pela frequência com que termos aparecem nas perguntas de inquisidores e respostas dos acusados, Ginzburg percebe indícios.

A percepção da frequência de palavras e frases em narrativas em pesquisas em Educação pode dar indícios do que o sujeito compreende sobre um determinado

conceito, sobre quais as bases pedagógicas que o guiam e sobre posturas assumidas ao longo da carreira. Utilizar com frequência, nas narrativas, termos como “construção do conhecimento”, “transmissão do conhecimento”, “aprendizagem significativa”, “treinamento”, “exercício”, “tarefa”, “atividade”, pode dar indício da perspectiva teórica em que um professor se apoia e revelar se tal perspectiva é consciente, por exemplo. Cabe chamar atenção que a percepção da frequência não objetiva indicar a quantificação de palavras e frases. Não é preciso dizer “o sujeito usou 25 vezes tal expressão”. Frequência de palavras e frases, nesse caso, não é fim, mas meio para encontrar alguns indícios narrativos.

Um próximo elemento estrutural a ser observado são os momentos de interrupção, pelo narrador, de sua história para fazer digressões. Ginzburg (2012) deixa indícios de que observou esse elemento estrutural, ao analisar uma página do historiador bizantino Procópio de Cesareia: “De repente, a narrativa [de Procópio] se interrompe para dar lugar a uma digressão, introduzida por palavras cautelosas e solenes [...]” (GINZBURG, 2012, p. 130).

Quando as narrativas são interrompidas pelo narrador, surgem as digressões. Elas podem estar associadas ao desejo de explicar alguma passagem que ele acredite que não ficou clara e aos seus processos de racionalização. Quando uma digressão surge, podem estar presentes indícios (narrativos ou não⁶⁵) que indicam medo, receio, angústia, desejo de se explicar, retificação de algum termo que se utilizou de maneira inconsciente ou inconsequente. No caso de Procópio, Ginzburg encontrou um indício de que a digressão foi feita para acrescentar informações de forma cautelosa e solene, antes de prosseguir com sua narrativa.

Um próximo elemento estrutural é a etimologia⁶⁶. Ginzburg (1989, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010, 2012, 2014), em diversas pesquisas, utiliza-se de tal elemento para compreender os significados que as palavras assumiam nos contextos históricos pesquisados. Quando algum termo sofre mudanças ao longo do tempo ou aparece em diferentes narrativas de sujeitos em tempos e/ou espaços distintos, Ginzburg recorre à

⁶⁵ As digressões se apoiam, na maioria dos casos, nas racionalizações. Nesse processo, algumas vezes, a narração se perde. Um ou mais elementos presentes em uma narrativa (temporalidade, espaço físico e contexto) se perdem. Por esse motivo, os indícios presentes nas digressões podem ser narrativos ou não.

⁶⁶ Etimologia é o campo que se dedica a estudar a origem das palavras e a história dos seus significados.

etimologia. Algumas vezes ela dá indícios dos motivos de uma expressão ser usada por diferentes sujeitos, em distintos lugares ou em épocas diferentes.

A investigação da origem e do desenvolvimento dos significados das palavras parte do pressuposto de que a

continuidade de palavras não significa necessariamente continuidade de significados. O que chamamos de “filosofia” ainda é, apesar de tudo, a “filosofia” dos gregos; já a nossa “economia” – tanto a disciplina como seu objeto – e a “economia” dos gregos têm pouco ou nada em comum. (GINZBURG, 2001, p. 42)

Ao analisar as narrativas de diferentes sujeitos, podem-se perceber palavras comuns, mas com significados e sentidos distintos; a etimologia pode dar indícios de qual dos significados/sentidos de uma palavra o narrador está utilizando. Por exemplo, quando utiliza a palavra “atividade”, caso o narrador conheça a Teoria da Atividade de Alexei Leontiev, terá um significado; caso desconheça, terá outro sentido.

Atrelado à etimologia, Ginzburg recorre à reconstrução analítica dos elementos geográficos e cronológicos presentes nos documentos. Essa reconstrução é mais um elemento estrutural de documentos e narrativas. Carlo Ginzburg (2012) reconstrói a geografia e a cronologia para perceber indícios de como surgem os discursos no continente europeu que associam os judeus como os culpados pela peste negra, por exemplo. A cronologia dos fatos mostrou para Ginzburg como o discurso foi se proliferando por toda a Europa por pressões de baixo (da população) e intervenções do alto (das autoridades) ao longo do tempo, enquanto a geografia indicou os locais em que esse discurso foi se consolidando e se transformando em violência. A cronologia pode contribuir para a percepção de elementos temporais e atemporais nas narrativas.

Observar elementos temporais e atemporais em documentos e narrativas também é uma preocupação de Carlo Ginzburg, ao utilizar o paradigma indiciário. O que permanece, o que muda e o que não depende da variável tempo são as questões que percorrem seus estudos. As relações entre presente, passado e futuro se revelam, ao perceber tais elementos. Ginzburg (2012) dá indícios de buscar compreender elementos temporais e atemporais, ao refazer o percurso de constituição do Sabá, por exemplo. Ele inicia a apresentação do seu estudo por um andamento narrativo linear, cronológico e vai identificando as mudanças na visão sobre o Sabá ao longo do tempo e as permanências de entendimento sobre ele. Posteriormente, ao ter compreensão sobre o desenvolvimento do Sabá e sobre seus elementos temporais e atemporais, Ginzburg abandona o fio narrativo que seguia e ignora sucessões cronológicas, “na tentativa de

reconstruir por meio de afinidades algumas configurações míticas e rituais, documentadas num espaço de milênios, por vezes a milhares e milhares de quilômetros de distância” (GINZBURG, 2012, p. 26).

No processo de análise de narrativas, a reconstrução analítica da geografia e da cronologia pode auxiliar o pesquisador a compreender os movimentos de mudança – tanto de localidade quanto de pensamento – do narrador e pode também dar indícios dos momentos em que a vida sofreu reveses.

Para além dos elementos estruturais, como a frequência de utilização de palavras e frases, as digressões, a etimologia, a geografia e a cronologia – pela identificação de elementos temporais e atemporais –, há outros, atrelados à postura do pesquisador diante de uma narrativa que será analisada. Vamos a eles...

Para uma visão não insular: ponto de vista e perspectiva

Como disse, no livro *O queijo e os vermes*, Carlo Ginzburg (2006) cria sua narrativa a partir do mundo visto por um moleiro. Ao agir dessa forma, ele revela a postura que o pesquisador precisa ter, ao contar a história de outro sujeito, qual ponto de vista privilegiar: o do pesquisador, o do inquisidor ou do moleiro Menocchio. É possível assumir qualquer um desses pontos de vista, a depender do que se escolhe contar e da maneira como se conta. Ginzburg consegue diferenciar, ao longo do seu texto, esses pontos de vista, tecendo uma narrativa que vai indicando de que ponto de vista se observa.

O ponto de vista é um elemento a ser considerado para que a história a ser contada se aproxime da maneira com que o narrador contou. Por essa razão, defendo que em pesquisas da área da Educação é interessante apresentar as narrativas dos sujeitos em um primeiro momento, com a consciência de que o pesquisador buscará apenas o enredamento das histórias contadas para dar coerência e sentido. É importante que nesse momento o pesquisador suspenda suas análises e conte a história, buscando manter o ponto de vista do narrador. É possível que a narrativa do sujeito e a análise caminhem juntas, como o faz Ginzburg em suas pesquisas, mas compreendo que a separação auxilia o pesquisador a tomar consciência de qual ponto de vista está presente, o seu ou o do narrador. A fase de análise e da procura pelo entendimento do objeto de pesquisa pode ser apresentada em um segundo momento, em que aparece com mais clareza e intencionalidade o ponto de vista do pesquisador.

Para esse segundo momento, Ginzburg sinaliza que o olhar do pesquisador precisa ser atravessado por outras formas de ponto de vista, o cronológico, o espacial/geográfico, o cultural, o morfológico-etimológico e o temático (GINZBURG, 2012). Já disse que a geografia, a cronologia e a etimologia são elementos estruturais nas narrativas, mas também são constituintes do ponto de vista assumido pelo pesquisador. Acrescenta-se a esses elementos o ponto de vista temático e cultural.

Ao analisar narrativas, o pesquisador pode encontrar temas comuns entre elas. O ponto de vista temático pode mostrar indícios das recorrências e de como elas se apresentam em diferentes trajetórias de vida.

Por outro lado, o ponto de vista sobre a cultura de uma época pode dar pistas sobre os motivos de o narrador ter dito algo e sobre a maneira como foi dito. Narrar e descrever são atividades irmãs, em minha percepção. Para descrever, o pesquisador precisa de um ponto de vista cultural. É pela descrição que ele consegue mostrar ao leitor os contextos em que as tramas se desenvolveram ou as características do narrador, para compreender a história contada. É nesse sentido que a descrição deve ser culturalmente condicionada (GINZBURG, 2012). É a partir de um ponto de vista cultural que Ginzburg descreve um pente de cabelo em seus mínimos detalhes no livro *História noturna*, por exemplo.

A cultura também é um ponto de vista necessário na análise de narrativas, devido a sua circulação e circularidade. Para Carlo Ginzburg (2006), existe um relacionamento circular entre as diferentes culturas. No caso da Europa pré-industrial, ele percebeu que a cultura das classes dominantes e das classes subalternas faziam mútuas trocas (circularidade cultural), e essa circularidade se manifestou pela linguagem (SILVA, 2017). Ela também se manifesta nas narrativas. Nas narrativas docentes, por exemplo, aparecem aspectos culturais comuns a professores de distintas localidades, de distintas classes e que estão em diferentes fases da carreira.

Esses diferentes pontos de vista auxiliam a análise e podem ajudar o pesquisador a perceber as narrativas de uma visão não insular. Quando Ginzburg (2004, p.113) compreendeu que a literatura inglesa se desenvolveu, entre outras coisas, a partir de trocas com a literatura do resto do continente europeu, ele percebeu também que “nenhum homem é uma ilha, nenhuma ilha é uma ilha”. Ginzburg (2004) dá indícios de que documentos e narrativas não podem ser considerados como ilhas. A experiência do narrador aconteceu com os outros, não sozinho, ocorreu por meio de trocas, e por isso

não é possível fixar o olhar apenas no sujeito, sem perceber o que está ao redor e como o redor se relaciona com o sujeito.

Perceber trocas pressupõe, além dos diferentes pontos de vista, uma perspectiva de longa duração. Ginzburg (2001) usa, em suas pesquisas, perspectivas de longa duração que abrangem séculos e, às vezes, milênios. Em pesquisas com narrativas na área da Educação, a longa duração pode ser o percurso de uma vida.

É a perspectiva que faz surgir a tensão entre ponto de vista subjetivo e verdades objetivas. Para Ginzburg (2001, p. 198), a perspectiva pode ser lugar de encontro, “uma praça onde se pode conversar, discutir e dissentir”. A perspectiva de longa duração contribui para essa tensão e torna-se um local de encontro onde o fenômeno em estudo poderá ser compreendido em suas múltiplas facetas e mudanças.

Para além dos diferentes pontos de vista discutidos até aqui, como os pontos de vista de sujeitos (narrador, pesquisador etc.) ou os pontos cronológico, espacial e geográfico, cultural, morfológico-etimológico e temático e da perspectiva de longa duração, Ginzburg também faz pensar sobre as questões referentes à distância e à proximidade durante a análise de narrativas. Não basta para o pesquisador ter consciência somente da maneira como irá olhar, mas também da distância com que se olha.

Olhar a ilha da ilha? Olhá-la do continente? Ou olhá-la no meio do caminho? Vamos a estes elementos.

A proximidade e a distância

Quão distante ou quão próximo devo estar do objeto de pesquisa? E dos sujeitos das pesquisas? Por que questões de distância e proximidade são elementos importantes na busca de indícios?

Carlo Ginzburg (2001) retoma uma história de Chateaubriand sobre o dilema ético de matar um mandarim chinês. Nessa história dois amigos europeus conversam, e um deles questiona o outro se ele mataria um mandarim chinês para ficar rico. A morte não seria descoberta por ninguém e poderia ser feita como mágica: com um balanço de cabeça. O mandarim, além de estar muito distante espacialmente dos dois amigos, está distante como humano, pertencente a uma outra dinâmica de valores culturais.

A partir dessa história, Ginzburg (2001, p. 13) faz pensar que o excesso de distância cria a indiferença e “a ausência de empatia como desumanização”, e a

proximidade excessiva pode “desencadear a compaixão ou uma rivalidade aniquiladora” (p. 203). Por outro lado, uma distância justa, crítica, cria estranhamento – modo de atingir as coisas e de “libertar-se de ideias e representações falsas” (p. 34). Para Ginzburg (2001), o estranhamento cria também ausência de empatia, mas como distância crítica.

Se a distância justa e o estranhamento são elementos que auxiliam a identificar indícios, a proximidade, a familiaridade com o que se pesquisa pode ser um problema:

Compreendi melhor algo que já pensava saber, isto é, que a familiaridade, ligada em última análise à pertença cultural, não pode ser um critério de relevância. “O mundo todo é a nossa casa” não quer dizer que tudo seja igual; quer dizer que todos nos sentimos estrangeiros em relação a alguma coisa e a alguém. (GINZBURG, 2001, p. 11)

É o excedente de visão, a exotopia (BAKHTIN, 1997) que possibilita sentirmo-nos estrangeiros a algo ou alguém, por que é pela exotopia que exercitamos o sair de si, o enxergar-se de fora, como um estrangeiro.

Ginzburg (2001) deixa indícios de que a escrita também contribui para criar uma distância crítica. Foi por meio da escrita que Platão criou uma distância em relação aos mitos arraigados nas culturas orais e pôde analisá-los. A distância justa criada entre oralidade e escrita fez com que ele compreendesse os mitos (GINZBURG, 2001). No caso das narrativas orais em pesquisas do campo da Educação, a textualização pode ajudar a criar tal distância, pois analisar a fala é um processo diferente de analisar cada parte de um texto escrito, cada palavra empregada, cada conjugação usada. Pela fala podem surgir distanciamentos de detalhes e miudezas que são indícios importantes para compreender o que se investiga. Pela textualização pode-se retomar essa aproximação que cria uma distância justa.

A proximidade, a familiaridade, por sua vez, pode não ser problemática, se ela auxiliar a identificar indícios somente visíveis pela proximidade do pesquisador com seu objeto ou sujeito participante da pesquisa. Nesse caso, é uma proximidade justa. Isso faz sentido, pois “a tendência a apagar os traços individuais de um objeto é diretamente proporcional à distância emocional do observador” (GINZBURG, 1989, p. 163). Chineses podem parecer iguais para brasileiros (distantes deles espacial e culturalmente), mas, para os próprios chineses (próximos espacial e culturalmente), eles não o são. Professores podem parecer iguais para sujeitos não relacionados à área da Educação, porém, para formadores de professores, não o são.

Ginzburg (2001) também dá indícios de que não há somente um tipo de distância. Existe a distância espacial, como na história do mandarim chinês, mas também existe a distância temporal. Criar uma distância justa entre o passado e o presente é uma tarefa que Ginzburg busca em suas pesquisas, ao utilizar o paradigma indiciário, pois, se não o fizesse, o passado seria analisado com os olhos distantes do presente. A consciência da distância temporal entre presente e passado é um elemento que guia Carlo Ginzburg. Em pesquisas com narrativas, pensar na distância temporal também se faz necessário. O sujeito de hoje não foi o sujeito de ontem; o professor experiente hoje já foi iniciante, seus pensamentos e ações eram outros, por exemplo.

A distância justa não é causadora de apatia, muito menos de antipatia. Ausência de empatia como distância crítica não quer dizer que o olhar do pesquisador não possa ser apaixonado. Quando olhamos as narrativas e seus narradores como adivinhas, está (ou deveria estar) presente um olhar distante e ao mesmo tempo apaixonado. Paixão e distância caminham juntas para criar estranhamento.

Por sua vez, o estranhamento é, em primeiro lugar, um procedimento literário, como no conto “Kolstomer”, de Tolstói, em que um cavalo narra a história e faz considerações sobre a cultura humana ou em *As aventuras de Pinocchio*, de Carlo Collodi, em que um boneco de madeira se torna menino e se aventura por um mundo então desconhecido. Tanto o olhar do cavalo como o de Pinocchio são criados por esse procedimento literário. Porém, mais que um processo literário, ele é “um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)” (GINZBURG, 2001, p. 41). O estranhamento é “uma tentativa de apresentar as coisas como se vistas pela primeira vez” (p. 37), mas não pode ser utilizado como expediente deslegitimador. Estranhar é para compreender, não para afirmar que o que vejo é diferente do que acredito e discorrer sobre meus juízos de valor.

Distância e proximidade justas, em suas múltiplas facetas (temporal e espacial), olhar apaixonado e estranhamento são elementos do paradigma indiciário que contribuem para que o pesquisador em Educação possa perceber indícios narrativos. Mas também não são os únicos, e Ginzburg dá indícios de outros. Continuo o diálogo...

Elementos isomorfos: fios de um mesmo tecido

Como nenhum homem é uma ilha, existem nas narrativas elementos que os homens criam e são isomorfos. O conceito de isomorfia está relacionado às características que dois objetos têm em comum. Ginzburg utiliza o conceito de isomorfismo no sentido mais de semelhança do que de igualdade. Ele deixa indícios desse modo de utilização, ao argumentar que procurará, ao buscar compreender os rituais fúnebres de reis franceses e ingleses, “demonstrar [que] as semelhanças transculturais podem ajudar a compreender a especificidade dos fenômenos de que partiram” (GINZBURG, 2001, p. 87).

Dessa maneira, Ginzburg (2012, p. 198), ao pesquisar as relações entre mitos e ritos, informa que “em vez de coincidências falaremos de isomorfismos, mais ou menos parciais” Para ele, os isomorfismos podem indicar um núcleo narrativo comum e os paralelismos múltiplos podem colocar “questões mais importantes” (p. 253).

Os elementos isomorfos permitem-nos pensar em documentos ou narrativas como fios que combinam no mesmo tecido, como Ginzburg (2012) dá indícios no livro *Histórias noturnas*, ou entendê-los como peças de um mosaico, como há indícios no livro *Os andarilhos do bem* (GINZBURG, 2010).

São os isomorfismos que possibilitam inserir as produções dos participantes da pesquisa em um contexto mais amplo (GINZBURG, 2004) e identificar uma rede de semelhanças (GINZBURG, 2012), pois é por eles que surgem as ideias e as ações comumente presentes em diversos indivíduos de um grupo social.

Perceber a isomorfia como elemento para encontrar indícios narrativos só é possível ao entender a identidade em suas conexões com a alteridade (GINZBURG, 2004). Analisar narrativas pressupõe entender que o narrador se configura como sujeito social que interage com os outros e é interdependente desses.

Por outro ponto de vista, Ginzburg (2012) sinaliza que é preciso cautela em relação aos elementos isomorfos. Sem cautela e cuidado, eles podem fazer com que a homogeneidade de alguns dados dê a impressão de que os contextos também são homogêneos, e não heterogêneos. No livro *Os andarilhos do bem*, Ginzburg (2010, p. 16) dá outra pista sobre a questão do isomorfismo:

Insistindo nos elementos comuns, homogêneos, de mentalidade de um certo período, somos inevitavelmente induzidos a negligenciar as divergências e os contrastes entre as mentalidades das várias classes, dos vários grupos sociais mergulhando tudo numa “mentalidade coletiva” indiferenciada e interclassista. Desse modo, a homogeneidade – de resto sempre parcial – da cultura de uma

determinada sociedade é vista como ponto de partida e não como ponto de chegada.

Os elementos isomorfos são pontos de partida para encontrar indícios narrativos. E esses levarão ao ponto de chegada, que é a compreensão do fenômeno em estudo.

Identificar isomorfismos é possível não somente pela linguagem verbal, mas também em formas de linguagem não verbal, como as obras de arte, por exemplo. As obras de arte, as fotografias, as esculturas, os mapas etc. são, por sua vez, elementos imagéticos que também podem dar indícios narrativos sobre o fenômeno que se estuda. Passo agora para a compreensão dos elementos imagéticos no paradigma indiciário.

Elementos imagéticos

Imagens, como documentos não verbais, também contam histórias, ou melhor: possibilitam que histórias sejam contadas. Pinturas, esculturas, fotografias, charges, cenas de um filme etc. são testemunhos figurativos, e podemos utilizá-los como fontes históricas. Porém, Carlo Ginzburg (1989) adverte que uma imagem é mais ambígua quando comparada a uma declaração verbal e não pode ser interpretada sem levar em conta o contexto em que foi produzida.

Ao longo de suas pesquisas, Ginzburg costuma utilizar pinturas, mapas, esculturas, capas de livros, cartazes, anúncios e fotografias. O livro *Medo, reverência, terror* (2014) é uma de suas obras em que os elementos imagéticos assumem centralidade: Ginzburg utiliza diferentes tipos de imagens para compreender como a política se manifesta na arte.

Ginzburg (1989, p. 62), ao citar a obra do historiador da arte Fritz Saxl, já tinha dado indícios de que entendia que a obra de arte é “uma reação complexa e ativa (*sui generis*, bem entendido) aos acontecimentos da história circundante”. Porém, é em *Medo, reverência, terror* (2014) que Ginzburg deixa claro que compreende os elementos imagéticos dessa maneira, ao estudar a iconografia política.

Em entrevistas que geram narrativas— em que as imagens estão em movimento ao longo da entrevista —, por exemplo, pode ser que a figura do entrevistado e suas expressões indiquem sentimentos, pensamentos e sensações que não estão sendo expressos em linguagem verbal. Ginzburg (2004) aponta que em narrativas, algumas vezes, as associações visuais podem contradizer a perspectiva auditiva. Caso as entrevistas sejam vídeogravadas, é possível retomar os *frames* para perceber um riso ao

mesmo tempo em que o olhar está triste, uma emoção, um gesto com as mãos ou outras partes do corpo ou uma postura corporal ao longo de um momento de silêncio.

Imagens, como objetos (fotografias de um álbum sobre a infância, por exemplo), são portadoras de significado (GINZBURG, 2001). Entendo que, caso o pesquisador tenha acesso às fotografias dos participantes da pesquisa, é interessante incluí-las na narrativa, pois elas têm duplo papel: auxiliam a humanizar as pessoas em uma narrativa e acrescentam informações que extrapolam a capacidade da linguagem verbal.

Imagens, como representações dos objetos (uma fotografia que foca a lancheira e a mochila de uma criança em seu primeiro dia na escola, por exemplo), são afirmativas. No exemplo, é possível afirmar que há uma lancheira, ela é de um determinado tamanho, tem uma cor, a criança segura-a de tal forma. Porém é preciso da linguagem verbal para ter acesso à memória afetiva que a pessoa tem sobre aquela lancheira e sobre o que costumava conter que a faz ter tal memória. “As imagens, quer representem objetos existentes, inexistentes ou objeto nenhum, são sempre afirmativas. Para dizer *Ceci n'est pas une pipe* [Isto não é um cachimbo], necessitamos de palavras (ilustração 19). As imagens são o que são” (GINZBURG, 2001, p. 138).

A ilustração a que Ginzburg se refere é o quadro de René Magritte:



Figura 3: A traição das imagens. 1929.

Fonte: Carlo Ginzburg (2001).

Pelas razões expostas acima, entendemos que os elementos imagéticos contribuem para encontrar indícios narrativos. As imagens auxiliam a contar uma história de vida e a compreendê-la.

Por fim, em uma entrevista às professoras Alzira Alves de Abreu, Ângela de Castro Gomes e Lucia Lippi Oliveira, Ginzburg (1990, p. 255) narra:

Ao iniciar meus estudos na *Scuola Normale*, em Pisa, pensava em trabalhar com história da literatura, tornar-me um literato. E havia um seminário de um professor que ensinava em Florença chamado Delio Cantimori, um dos historiadores mais importantes da Itália. Ele ia

passar uma semana em Pisa, e disse que iria ler e comentar a obra de Burckhardt, *Considerações sobre a história do mundo*. Lembro-me muito bem do momento em que o vi pela primeira vez: era um homem gordo, não muito alto, de barba branca, com uma cara de cardeal, como nos retratos de cardeais de El Greco. Falava com uma voz pastosa, e perguntou: “Algum de vocês lê alemão?” Muito poucos liam. Ele continuou: “Bom, vamos ler o livro de Burckhardt, mas vamos comparar as traduções italiana, francesa, inglesa etc.” Começamos, e depois de uma semana tínhamos lido cerca de dez linhas. Aquilo me marcou profundamente. Aquela maneira de ler o texto levantando uma multiplicidade de problemas foi algo que me pareceu realmente magnífico.

A análise de narrativas também precisa de uma leitura cuidadosa. Encontrar indícios narrativos e utilizar o paradigma indiciário em uma pesquisa exige cuidado.

Optei por analisar as narrativas a partir desse diálogo construído com Carlo Ginzburg, na medida em que entendo que o paradigma é um dispositivo de construção de conhecimentos e maneira para abordar as narrativas das professoras em busca de indícios narrativos.

Ginzburg deixou muitas pistas em suas produções e as que encontrei possibilitou-me interpretar as narrativas das professoras.

Parto agora para o último tópico da parte 3. Apresento a quarta ponte metodológica, a análise narrativa, forma escolhida de produção e apresentação dos conhecimentos gerados nesta pesquisa.

A ANÁLISE NARRATIVA E SUA APRESENTAÇÃO

Em toda e qualquer pesquisa, não se usa um método, se cria um método (SILVA; SILVA, 2019, p. 164).

Construir conhecimentos e apresentá-los pressupõe uma forma. A análise narrativa e sua apresentação, quarta ponte metodológica, foi a forma escolhida para essa tarefa. Cabe chamar atenção para a distinção dos termos utilizados aqui: análise de narrativas e análise narrativa.

Ao dialogar com Ginzburg utilizei o termo análise de narrativas. Enquanto modelo epistemológico para interpretação, como já frisei, o paradigma indiciário é dispositivo de construção de conhecimentos e maneira para abordar as narrativas das professoras em busca de indícios narrativos. Nesse caso, o termo análise de narrativas se justifica.

Na análise de narrativas (das professoras, das notas de campo, das produções das professoras⁶⁷) busquei perceber os elementos (Figura 3) que pudessem me indicar os indícios narrativos.

A partir dos indícios encontrados busquei analisar narrativamente as narrativas das professoras (OLIVEIRA; BITTAR; SOUZA, 2019). Nesse sentido, meus textos de campo – notas de campo, produções das professoras (artigos, relatos de experiência, etc.) e as narrativas biográficas transcritas – e meus textos de pesquisa – narrativas com enredamento, o texto com a interpretação dos indícios e partes da própria tese – foram desenvolvidos a partir do gênero narrativo (CLANDININ; CONNELLY, 2015).

⁶⁷ Algumas produções das professoras se constituem em narrativas, dessa forma utilizo o paradigma indiciário na análise dessas produções.

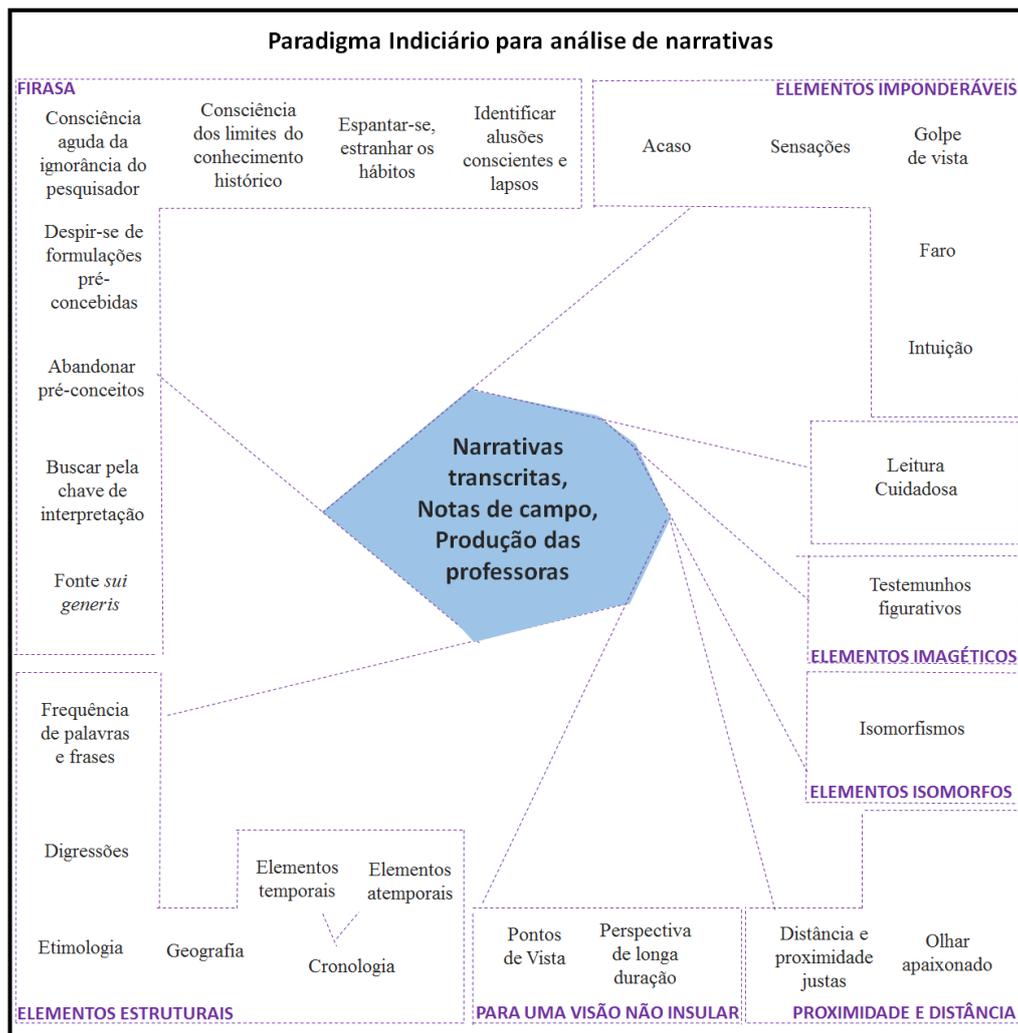


Figura 4: Análise das Narrativas.

Fonte: elaboração do pesquisador.

Cabe lembrar que as professoras e suas narrativas orais fazem parte da primeira das três dimensões desta pesquisa narrativa (Figura 4). Os textos de campo fazem parte da segunda dimensão que é a forma de registrar o percurso. Os textos de pesquisa estão associados a terceira dimensão: a produção e apresentação do conhecimento (PRADO; SOLIGO; SIMAS, 2014).

A análise narrativa proposta é um exercício de conciliação entre o paradigma indiciário como modelo epistemológico para interpretação, as dimensões que uma pesquisa narrativa assume, as pontes metodológicas criadas para acessar a experiência e os textos de campo e de pesquisa produzidos. As relações entre esses elementos resulta na seguinte proposta de análise narrativa:

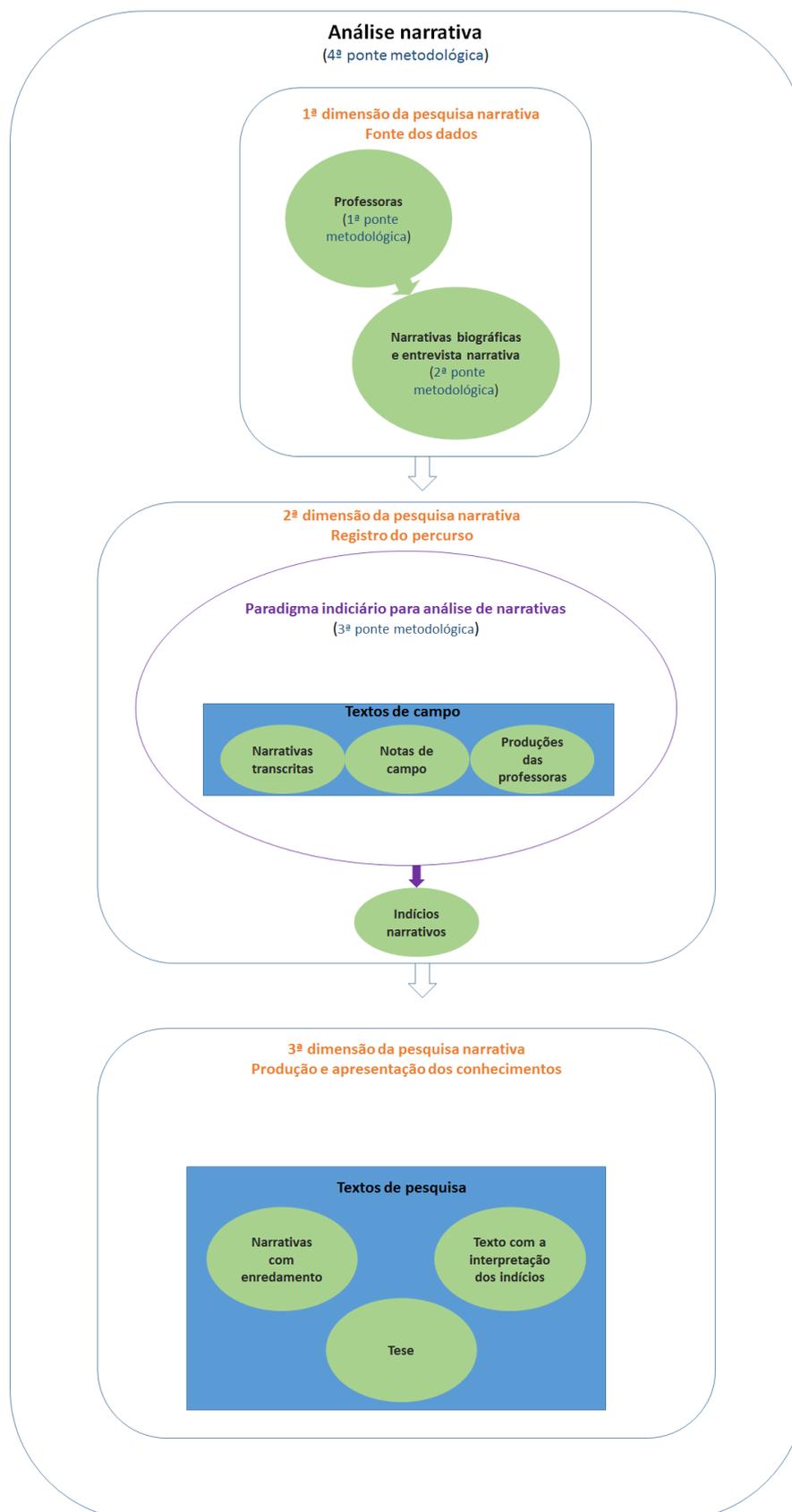


Figura 5: Análise narrativa.
Fonte: elaboração do pesquisador.

A análise narrativa enquanto quarta ponte metodológica não se sustentou sem as três anteriores: as professoras participantes da pesquisa, suas narrativas criadas a partir da entrevista narrativa e o paradigma indiciário. Por sua vez, os textos de campo sustentaram e possibilitam a criação dos textos de pesquisa e são os indícios narrativos que conectam a segunda dimensão desta pesquisa à terceira.

Na próxima parte encontram-se as histórias que ouvi das professoras que ensinam Matemática, suas narrativas e os processos singulares que cada uma viveu ao se constituir professora pesquisadora da própria experiência.

PARTE 4: PROCESSOS DE TORNAR-SE PROFESSORA PESQUISADORA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA

Compreender menos, ser ingênuos, espantar-se são reações que podem nos levar a enxergar mais, a apreender algo mais profundo, mais próximo da natureza (GINZBURG, 2001, p. 29).

Aqui estará diante de três narrativas.

Três vidas.

Na parte 3 fiz uma descrição sinóptica das participantes dessa pesquisa e apresentei os motivos que me fizeram convidá-las. Uma descrição sinóptica não possibilita conhecer a trajetória de vida dessas professoras em detalhes, dessa forma as narrativas a seguir buscam esse objetivo.

Você, leitor, estará diante do que as professoras decidiram contar de suas vidas, diante de memórias do passado que sofreram procedimentos estéticos⁶⁸ antes de serem contadas a mim. As narrativas biográficas das professoras não foram lineares, não assumiram sempre uma ordem cronológica dos fatos, dado que entrelaçados aos procedimentos estéticos estavam presentes posicionamentos éticos que influenciam o presente, as ações atuais das professoras. A linha cronológica dos acontecimentos algumas vezes foi interrompida para narrar sobre acontecimentos presentes que se relacionam ao passado que acabaram de contar. A própria estrutura da entrevista narrativa possibilita que isso aconteça.

Meu papel aqui foi, ao fazer o enredamento de cada narrativa, buscar os fios condutores que permitissem a você, leitor, a compreensão da vida e das mudanças que ocorreram ao longo da vida das professoras participantes. Por vezes, o fio é a própria cronologia e em outras o próprio teor de ideias próximas, mas que estão em momentos distintos da entrevista ou das produções das professoras.

Início cada narrativa caracterizando o ambiente em que a narração se deu e minha relação prévia com a entrevistada. Busco na memória e em minhas notas de campo os pensamentos e sentimentos que me ocorreram antes e/ou durante a entrevista para, dessa forma, apresentar a narrativa em si.

⁶⁸ Quando uma pessoa decide contar algo a outra, ela escolhe o que contar e a forma de contar. Nesse processo a experiência sofre um processo estético por parte de quem conta. O ato de escolher o que e como dizer é esse processo.

Cabe chamar atenção para a utilização de parênteses ao longo das falas de cada professora para designar ideias expressas por elas, mas que representam inclusões em seus pensamentos no momento da narração. Quando as professoras se referem às expressões e siglas ou deixam subentendido alguma ideia, utilizo colchetes ao longo da própria narração. Quando a nomeação de pessoas, de expressões, de siglas ou de ideias subentendidas compromete o ritmo da narrativa optei por utilizar notas de rodapé. Por fim, a linguagem não verbal, como as risadas, é indicada entre chaves. As notas de rodapé, a partir de agora, auxiliam a entender os contextos narrados, as pessoas citadas e as expressões utilizadas pelas três participantes da pesquisa.

Começo pela narrativa de uma professora pesquisadora da própria experiência que desde muito cedo já assumiu o papel de professora...

NARRATIVA DE MARIA AUXILIADORA BUENO ANDRADE MEGID (DORA MEGID)

Maria Auxiliadora foi a primeira professora pesquisadora da própria experiência a ser entrevistada. Escolhi começar por Dora Megid, pois ela representa para mim, por um lado, um desafio e, por outro, um porto seguro.

Desafio, pois a professora tem uma trajetória profissional consolidada, tem várias pesquisas sobre a própria prática publicadas e investiga sua própria experiência há vários anos. Entendi como desafio por perceber que poderia ficar contaminado com sua trajetória de vida e com os indícios que me daria sobre seu processo de constituir-se professora pesquisadora da própria experiência. Essa contaminação poderia reverberar nas próximas entrevistas e poderia influenciar as perguntas que faria para as outras professoras entrevistadas. Não há como negar essa contaminação.

No momento em que construí uma ponte, entre mim e a professora Dora Megid, sabia desse desafio. Não há como negar também minha luta interna no momento das outras entrevistas, pois não queria que tal contaminação levasse a entrevista para um lugar pré-determinado. Desejava construir outras pontes a partir do que me diziam, espantar-me com as histórias singulares que me contavam.

A professora Dora Megid também representava para mim um porto seguro. Das três entrevistadas, a única que (re)conhecia antecipadamente era ela. Participei de alguns eventos em que ela estava presente e tinha em mente que ela me deixaria mais à vontade na função de entrevistador. A primeira entrevista narrativa que faria na vida

seria com ela e, por conhecê-la, pensei que seria melhor errar e aprender a ser um entrevistador narrativo com quem já me conhecia.

Um dia antes da entrevista enviei para Dora Megid as 13 perguntas exmanentes criadas, testei o *software* de gravação da entrevista *Camtasia Studio 8* e retomei as produções da professora e as anotações que fiz. A entrevista aconteceu a noite, momento do dia em que a professora conseguiu um tempo para falar comigo.

Ela estava em sua casa na cidade de Campinas – SP e eu em minha casa em Poços de Caldas – MG. Nossa conversa *online* começou em um ambiente de descontração. Perguntei a ela se tinha recebido as 13 perguntas e ela me respondeu “estou com arquivo aberto aqui. Vi que são 13 perguntas, já gostei disso. 13 é sempre um número bom”⁶⁹. Começamos a rir e dei prosseguimento à entrevista.

Na narrativa a seguir me refiro à professora Maria Auxiliadora de duas formas: Dora Megid e (MEGID, ano, página). Quando há citação de trecho de alguma produção da professora, faço uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e me refiro à professora pelo seu sobrenome. Quando faço referência às passagens da entrevista faço uso do nome em que é conhecida na área de Educação Matemática: Dora Megid.

Começo a entrevista explicando seus momentos e na sequência faço a seguinte pergunta à professora: quais os caminhos que você trilhou para chegar até aqui e agora?

Fiz-me professora desde sempre

A professora Dora Megid escolheu começar a contar sua história buscando na memória lembranças sobre a família, sobre a escola e sobre os acontecimentos que fizeram-na optar pela docência:

Pensar que eu ia ser professora acho que é uma coisa que eu sempre escrevo nos meus memoriais. Se você leu minhas pesquisas, é algo recorrente naquilo que eu digo. Eu venho de uma família de muitos irmãos, somos seis irmãos, eu sou a terceira filha. Sempre gostei muito de escola e eu acho que me fiz professora desde sempre, de algum jeito. Então essa coisa de ser professora é algo que faz parte mesmo da minha vida. Eu comecei a dar aula muito cedo. Eu estudava em um colégio particular aqui em Campinas e quando eu estava no segundo ano do ensino médio, na época eu fazia curso técnico⁷⁰, a diretora da escola, uma escola de freiras, me chamou e eu assumi uma

⁶⁹ 13 é o número do Partido dos Trabalhadores (PT). Na época da entrevista, o país estava diante de notícias de vazamento de conversas entre juiz e promotores da acusação sobre a operação que levou à prisão o presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

⁷⁰ A professora fez curso técnico em Processamento de Dados.

sala de infantil [Educação Infantil], com crianças de 4 anos. Então, aos 16 anos eu comecei a dar aula sem formação nenhuma.

Em seus memoriais (MEGID, 2002; 2009a) a professora Dora Megid sempre recorre a essa época da vida, ao início de sua carreira profissional. Comenta, em um desses memoriais, que “foi uma experiência maravilhosa! Vi concretizar-se um sonho e percebi que era exatamente isso que queria: ser professora” (MEGID, 2002, p. 1) e informa, no memorial de formação de sua tese, que “por seis anos lecionei na Educação Infantil e outros quatro nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (MEGID, 2009a, p.1).

Esse início precoce esteve atrelado ao seu desempenho escolar em Matemática e à necessidade de estudar com seus irmãos:

Aliado a isso eu sempre fui uma aluna muito boa em Matemática e ia bem. Aquela coisa de aluno que vai bem em Matemática, você se sobressai, a professora pede para você ajudar os alunos que estão com mais dificuldade. Em casa, minha mãe fazia eu estudar com os meus irmãos, então eu já queria ser professora de Matemática em decorrência dessa facilidade.

Durante o Ensino Médio, na época em que Dora Megid estava em seus primeiros anos de docência na Educação Infantil, o país entrava em seu décimo terceiro ano do golpe militar sob o comando do General Ernesto Geisel. A professora relembra como esse cenário influenciou em sua vida:

Quando eu terminei o ensino médio, como eu sempre fui uma pessoa muito envolvida com as questões políticas, você imagina que eu terminei o ensino médio em 1977 no fim da ditadura militar, fim não, no olho do furacão. A gente foi para as greves, dentro de uma escola particular de freiras né. Assim, quando eu terminei o ensino médio as freiras me deram o diploma de ensino médio e também a carta de demissão como professora da Educação Infantil.

Com a demissão e a partir da necessidade de trabalhar ela foi a procura de outras escolas:

Fui procurar [emprego] em escola, mas eu não tinha formação para ser professora, eu fiz curso técnico. Mas em uma outra escola, até mais tradicional aqui de Campinas, de renome na época e também de freiras, eu fiz a ficha e ela me chamou para trabalhar sem olhar a minha documentação.

Muito nova e no início do curso de Licenciatura em Matemática, Dora Megid lembra das dificuldades que enfrentou na nova escola em que começara a trabalhar, da extensa jornada de trabalho e estudo que assumiu e do reconhecimento dado pelo seu trabalho:

Nessa época eu entrei no curso de Matemática da PUC⁷¹. Eu fiz vestibular e entrei na PUC e aí eu comecei a dar aula nessa escola de freiras, estudando de manhã Matemática na PUC e dando aula à tarde. Eu peguei uma classe da Educação Infantil de novo, mas muito complicada. Eu não conhecia ninguém, mas a freira gostou de mim e me chamou. O pessoal na escola achou que entrei no tapetão⁷², então eles prepararam uma sala de aula bem legal para mim, bem terrível, terrível, terrível. Eu, na escola anterior que eu dava aula eu trabalhava com 35 crianças de 4 e 5 anos, fui para essa escola onde o limite era de 25 crianças. Então veja, de 35 para 25 {risadas} foi uma conquista e tanto, era muito fácil para eu trabalhar com 25 crianças. Até que com uma certa rapidez eu consegui lidar com a classe. Foi quando descobriram que eu não tinha o curso normal⁷³, nada disso. Isso era mais ou menos no meio de fevereiro, fim de fevereiro. Eu fui chamada e me perguntaram como é que eu dava aula na antiga escola sem certificação e eu falei: eu não sei, só sei que era professora lá. Aí a coordenadora me disse: olha, só não vamos mandar você embora porque a turma que você pegou é muito triste, muito difícil e você por enquanto está dando conta dela. Então nós não vamos dispor de você, mas no fim do ano nós vamos ter que te mandar embora. Aí eu fui à caça de um curso de Pedagogia que funcionasse à noite para eu fazer, porque já fazia Matemática de manhã. Consegui em São Paulo, então eu fiz um vestibular no meio de fevereiro para começar em março. Eu fazia Matemática de manhã, dava aula à tarde, pegava o ônibus para São Paulo na saída da escola às 5 horas e entrava às 7 horas na faculdade. Ainda bem que São Paulo era outra coisa nessa década. Assistia aula de pedagogia de noite e voltava. Dormia lá pela 1 hora da manhã e no outro dia tudo de novo. Enfim, assim foi a minha jornada.

A professora recorda que com o passar do tempo as coisas foram melhorando e na metade dos cursos de Matemática e Pedagogia ela assumiu turmas de Matemática do Ensino Fundamental nessa escola, mesmo não tendo “na época, nenhuma experiência ou estágio anterior nesta disciplina” (MEGID, p.1, 2002). Sobre isso se lembra:

Depois tudo foi melhorando, logo quando eu estava no segundo ano de Matemática e pedagogia, surgiram algumas aulas de Matemática nessa escola, porque uma professora pediu demissão no meio do percurso, aliás era a Ângela Miorim⁷⁴. Ela passou para um concurso em uma universidade pública e deixou as aulas e eu peguei uma turma dela. Então, nas minhas brechas de manhã do curso de Matemática eu ia para escola e dava aula e assim foi. Então meu início de carreira foi isso. Mas assim, que eu sempre gostei de dar aula em escola e foi meu objetivo, isso sempre foi. Quando eu terminei, veja que no mesmo ano eu terminei Matemática e pedagogia, eu fiz um juramento {risos}: que

⁷¹ Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

⁷² Expressão que, nesse contexto, significa apadrinhamento, ganho sem mérito.

⁷³ Curso Normal (Nível Médio) que tinha como objetivo formar professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

⁷⁴ Maria Ângela Miorim é uma educadora matemática brasileira. Foi professora do Colégio Dom Barreto entre 1978 e 1979. Foi professora do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP.

se eu voltasse a sentar em banco universitário de novo eu mudaria de nome. Porque foi terrível né. Fui dar aula.

Juramento quebrado

Desde antes de terminar as graduações a professora Dora Megid foi dar aula, como ela mesma diz. Nessa época, ela se sentia:

Realizada com o cotidiano das aulas, com a preparação de estratégias de ensino, com o ensinar e aprender da sala de aula – às vezes aprendendo mais que ensinando, sempre refletindo sobre o que vivenciava, ainda que de forma não muito sistematizada. (MEGID, 2009a, p. 2).

No momento em que terminou as graduações jurou para si que a única função que exerceria era o “dar aula” e seus esforços centraram-se nessa tarefa:

Eu tinha a meu favor que eu era muito nova, imagina que eu tinha 19 anos e dava aula para crianças de 11 e 12 anos, nós falávamos as mesmas gírias, eu tinha o mesmo jeito deles e eu era uma certa referência para eles. Eles costumavam gostar da minha aula e eu fui assim, um pouco de “abelhuda”⁷⁵. Como eu fui alfabetizada no método montessoriano, então a partir dele eu comecei a trabalhar com os alunos da quinta série [atualmente crianças do sexto ano]. Então eu trabalhei muito fração, potência, área, volume. Tudo isso em cima do material montessoriano. Sobretudo com o material dourado. Mas tudo porque eu ia fuçando, olhando material, olhando conteúdo que eu tinha que lecionar. Praticamente o livro didático era meu guia e meu mestre⁷⁶. Mas eu ia introduzindo os jogos, eu ia fazendo outras coisas também. Cada pergunta da criança fazia eu ficar pensando o porquê que ela tinha perguntado isso e ficava buscando outras maneiras que fizesse com que ela entendesse. Mas para mim estava bom. Fazia um curso ou outro, naquela época tinha muitos cursos de editoras. As editoras lançavam um livro, criavam minicursos de duas tardes, um curso ou outro a gente fazia em São Paulo, mas todos cursos de curta duração. Eu achava que estava tudo certo.

A professora menciona em sua dissertação que “foi junto com os meus alunos, estudando muito, lendo muito, participante de vários cursos e palestras, que fui desvendando os caminhos do ensino da Matemática” (MEGID, 2002, p. 2). Por outro lado, entendia que ocorriam mudanças em suas aulas, mas “a falta de uma reflexão e de um aprofundamento teórico limitava a possibilidade de avanços” (MEGID, 2002, p. 3).

Nesse contexto, existiam também algumas insistências para que continuasse os estudos:

O meu marido nessa época fazia mestrado e depois em seguida entrou no doutorado e ele falava: mas por que você não vai fazer pós-graduação? e eu: Deus me livre, eu nunca fiz nada para ninguém, eu

⁷⁵ Curiosa.

⁷⁶ Alguns dos livros que guiavam Dora Megid era da coleção PAI – Projeto Auto-Instrutivo de Matemática, da Editora Scipione (MEGID, 2002).

vou me defender do que? Eu sou uma pessoa muito legal {risos}. Eu ficava assim.

Mas o juramento foi quebrado, pois:

Apareceu um curso na UNICAMP chamado Ciência, Arte e Prática Pedagógica⁷⁷ destinado aos professores que estavam na ativa. Curso para professores de Matemática, de ciências e de artes. Era um curso multidisciplinar e quem coordenou esse curso foi a Maria José de Almeida⁷⁸, professora de física da Faculdade de Educação da UNICAMP. Você já ouviu falar dela? A gente chama de Zezinha. Aí o Jorge, meu marido, comentou sobre isso e aí eu falei: bom, acho que esse daí dá para eu concorrer. Eu fiz seleção, teve processo seletivo e eu fui selecionada.

O curso, a nível de especialização, foi realizado por Dora Megid entre 1996 e 1997. Sobre a estrutura do curso ela conta que:

Éramos 10 professores de Matemática, 10 de ciências e 10 de artes. O curso funcionava em duas tardes, quarta e quinta-feira. Na quarta-feira à tarde era um núcleo comum para as três áreas, então a gente tinha aulas das diferentes áreas. Na quinta era só o grupo de matemática. Éramos 10 pessoas, começamos em 10, ficamos em nove. Um deles desistiu. Quem trabalhava com a gente era o Dario [Fiorentini]⁷⁹, a Ângela Miorim, que naquela época já estava na Unicamp, e a Maria do Carmo Domite⁸⁰, que faleceu recentemente. Eram os três. Enfim, aí eu fiz esse curso de dois anos, que resultou naquele livro “Por trás da porta, que matemática acontece?”. Já ouviu falar desse livro?

Afirmo à professora que conheço o livro (FIORENTINI; MIORIM, 2001) e que durante minha graduação tive a possibilidade de lê-lo. Com organização de Maria Ângela Miorim e Dario Fiorentini, o referido livro foi publicado em 2001 e essa primeira pesquisa sobre a prática foi decisiva para Dora Megid.

Picada pelo bichinho da pesquisa

O título de seu capítulo no livro foi “Construindo matemática em sala de aula: uma experiência com os números relativos” (MEGID, 2001). Ao ver que o produto de seu trabalho e de sua pesquisa em sala de aula são reconhecidos, ela mudou. Sua postura alterou e a forma de ver seu trabalho também se modificou:

Aí eu gostei, fui picada pelo bichinho da pesquisa. Eu costumo dizer que esse livro para mim foi um divisor de águas, porque eu me

⁷⁷ Curso de Especialização realizado entre 1996 e 1997. Dora Megid defendeu o trabalho de conclusão de curso intitulado “Construção de Noções sobre Números Relativos - uma tentativa de inovação da prática pedagógica” sob orientação dos professores Dario Fiorentini e Maria Ângela Miorim.

⁷⁸ Professora Maria José Pereira Monteiro de Almeida. Professora titular da UNICAMP.

⁷⁹ Dario Fiorentini é um educador matemático brasileiro e professor da UNICAMP.

⁸⁰ Maria do Carmo Santos Domite. Educadora matemática brasileira. Foi professora da UNICAMP e mais recentemente da USP. Faleceu no ano de 2016.

considerava uma boa professora, os meus alunos tinham bons resultados nas avaliações e eles gostavam bastante de mim, mas eu fui percebendo que, mesmo ouvindo os alunos, eu tinha um outro tipo de ouvido. Tinha respostas muito prontas. Quando o aluno levantava a mão eu falava para deixar acabar a explicação. Falava: de repente a hora que eu acabar a explicação você nem tem mais dúvida sobre isso. Não raras as vezes quando eu terminava, me diziam: não, não, você já respondeu. Então quer dizer, na verdade, sei lá se eu respondia. Hoje em dia, depois desse curso que eu fiz eu comecei a suspeitar de mim mesma. Eu tinha mesmo é que ouvir meus alunos, prestar atenção no que eles falavam, até porque, isso eu já escrevi em algumas coisas que eu andei publicando por aí, a pergunta de um, geralmente acaba esclarecendo a dúvida de outro, geralmente daquele que tem mais dificuldade de se expressar, que não tem muita coragem né, por que para levantar a mão em uma aula de Matemática tem que ter coragem. Com isso eu acho que eu fui me tornando pesquisadora.

A especialização foi o espaço que possibilitou a Dora Megid os primeiros passos no seu processo de tornar-se professora pesquisadora. Ela aprendeu por meio da experiência vivenciada que “as certezas do professor, muitas vezes, são prejudiciais às descobertas ou redescobertas dos alunos” (MEGID, 2002, p. 3). Ela recordou a experiência selecionada para investigação e posterior publicação no livro:

O trabalho final desse curso de especialização era a gente desenvolver uma ação pedagógica, já que era pré-requisito, para fazer esse curso, trabalhar na escola básica. Então você tinha que desenvolver um projeto com seus alunos. Eu tinha intenção de fazer um outro trabalho, na verdade eu estava buscando um tema. Números inteiros nunca passou pela minha cabeça que fosse um tema para eu trabalhar, não tinha nenhuma dificuldade na minha cabeça, naquela época, para trabalhar com números inteiros. Os alunos, com muita perfeição, trabalhavam com as regras de soma, subtração, multiplicação e divisão com números inteiros e com o jogo de sinais. Qual era o problema? Não existia problema algum. Mas, nesse momento, eu que morei em casa térrea desde que me casei, tive meus filhos lá, fui comprar um apartamento. Subi no elevador e no elevador tinha um quadro com os números, tinha o 0 e tinha o -1. Minha filha caçula, que então tinha 10 anos de idade, olhou o quadro do elevador e falou: nossa! Está tudo errado nesse quadro de elevador aqui. Eu falei: errado por quê? ela disse: imagina, está escrito 1, 0 e -1. Tinha que ser 1, -1 e 0. Eu: ué por quê? Ela: ah mãe, você não sabe? você é professora de Matemática. E ela não quis conversar comigo. Aquilo ficou na minha cabeça e eu levei lá no grupo da matemática desse curso [de especialização]. Eu falei [no grupo]: nossa, que coisa, minha filha que eu que amamentei, como pode falar uma bobagem dessas? Filha de professora de Matemática, criada aqui em casa. Aí uma das colegas [do curso] disse assim: olha, qual é o significado que essa criança de 10 anos dá para esse sinal? É a subtração. Então, de fato, $1 - 1$ é 0. O zero para ela não é um divisor, um campo de separação dos inteiros positivos e dos negativos. Aí eu pensei: puxa vida, o que pensam os meus alunos a respeito disso? Porque eu já entrava na sala de aula dizendo: vamos lá, hoje vamos aprender um novo conjunto numérico, coloco a reta numérica na lousa e falo: do zero para cá é

isso, do zero para lá é aquilo e assim vai. Aí eu montei um projeto conversando com todos aqueles professores do grupo e também com o Dario, com a Ângela e com a Maria do Carmo. Montei um projeto e comecei a trabalhar. Uma das questões que eu coloquei foi em relação a esse caso do elevador. Olha, uma pessoa está montando um prédio, vai ter dois andares de subsolo para fazer garagem, tem um andar no nível da rua que fica a portaria e depois vem os apartamentos que vão morar as pessoas. Terá 10 andares de apartamentos. Como vocês acham que a gente pode ajudar para fazer um quadro de elevador? Nossa, saiu as coisas mais maravilhosas possíveis para gente conversar em uma sala de aula. Eu trouxe tabela de jogos que tinha saldos positivos e negativos de gols, naquele ano deu um frio danado e a Folha de São Paulo publicava as temperaturas máximas e mínimas de algumas cidades do estado e Campos do Jordão tinha dado - 2º graus. Enfim, eu comecei tudo com um trabalho exploratório.

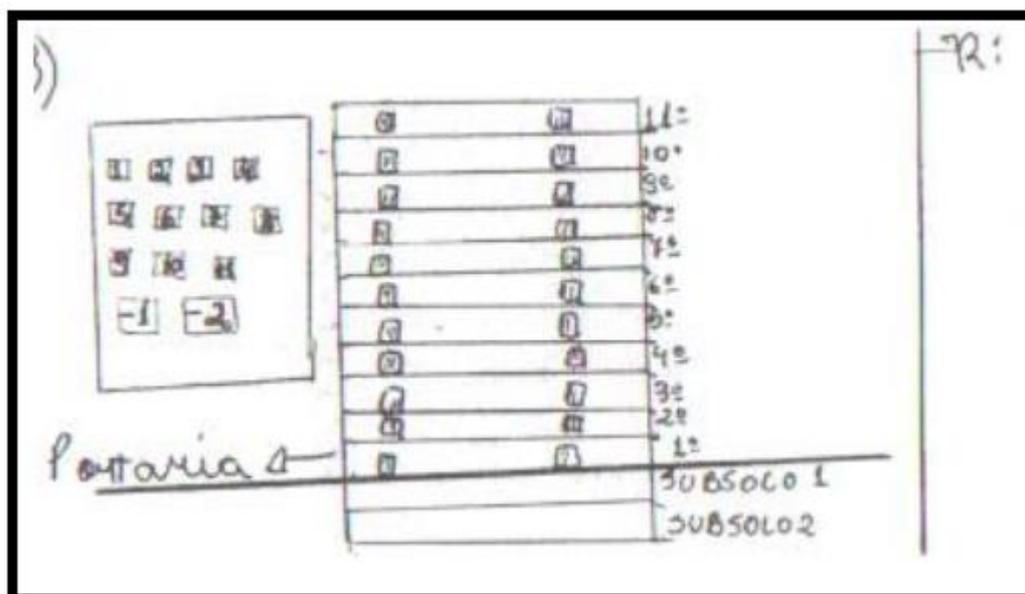


Figura 6: Uma das soluções dos alunos de Dora Megid
Fonte: (MEGID, 2001).

Os reflexos dessa experiência, que se tornou objeto de investigação, aparecem nas atitudes e posturas de professora e alunos.

De respondedora a perguntadora: das mudanças na prática

A partir dessa “experiência inicial com a escrita do/sobre o trabalho docente” (MEGID, 2009a, p.3), Dora Megid começa a fazer perguntas:

Foi minha primeira experiência de pesquisa em sala de aula, primeira experiência específica. Foi muito interessante porque causou em mim uma euforia danada, porque eu tinha que trabalhar hoje com eles e aí eles davam conta de algumas coisas, para amanhã eu tinha que preparar outras coisas em um universo totalmente diferente daquele que eu estava acostumada a trabalhar, que era seguir o livro didático.

Para os alunos também começou a dar um *tilt*⁸¹, porque eu era uma professora das boas respostas, então eles perguntavam e eu respondia da maneira que eu achava que era conveniente. Eu deixei de ser uma boa respondedora para ser uma chata de uma perguntadora. Então se algum aluno me perguntava por que 3 ao quadrado é 3 vezes 3 , eu lançava outra pergunta em cima daquela. Na dinâmica da aula, eu perguntava quem poderia ajudar, então isso deu um certo estranhamento neles, por que de certa maneira eu mudei a regra do jogo durante o jogo, tanto que um aluno uma vez disse para mim: professora, a professora aqui é você, você responde e a gente é que tem dúvida. Quem pergunta aqui somos nós, não é você. Mas foi interessante e com isso tudo eu fui amadurecendo.

Com esse processo de amadurecimento a professora exigia dos seus estudantes outra postura. Na medida em que se tornava pesquisadora, ao cultivar uma postura questionadora com seus alunos e com suas práticas diárias, propunha para eles uma de suas tarefas cotidianas, a escrita.

Dora Megid relatou que necessitava registrar diariamente suas reflexões sobre a prática. A escrita, entendida como um elemento do processo que estava vivenciando ao se transformar em professora pesquisadora, também foi proposta aos alunos (MEGID, 2001), como Dora Megid também narrou:

Eu comecei, de maneira tímida e sem entender o que significava isso [processo de escrita]. Pedi para os alunos escreverem. Então, quando eu dava essas atividades, eu queria que eles escrevessem todo o caminho que eles fizeram. Sempre gostei de trabalhar em trios, eu acho que o melhor grupo é o grupo de trios, tenho para mim que botar a criançada para trabalhar em trio é bom. Então, eu fiz assim: quando vocês responderem, vocês vão responder assim, olha a Maria disse assim, o Pedro disse assim e o Joaquim disse não sei como, depois a gente concordou, mas a Maria continuou discordando. Queria que eles escrevessem mesmo, até por conta de que eu precisava me tornar pesquisadora. Não que eu tivesse consciência disso, mas uma coisa que eu senti necessidade na época era de escrever todos os dias aquilo que acontecia, eu tinha muito medo de perder qualquer informação. Eu não gravava, não usei nem gravador, nem câmera. Era só eu mesma na sala de aula fazendo tudo isso. Então eu tinha que observar muito e tinha que escrever, porque amanhã, como vinha outra quantidade de trabalho, eu não podia perder nenhum detalhe importante dessa experiência. E aí eu fui aprendendo, fui tomando gosto pela coisa de escrever, de narrar. Acabou se tornando uma prática costumeira. Então, até hoje eu gosto de lidar com isso, eu sempre peço para os meus alunos narrativas de aula, de coisas que eles percebem.

Finalizada a especialização em 1997 e ao tomar gosto pela pesquisa, em 2001 a professora Dora Megid começa seu mestrado na UNICAMP sob orientação da

⁸¹ Expressão que significa travamento e, nesse contexto, incompreensão.

professora Dione Lucchesi de Carvalho e, pouco tempo depois de finalizado o mestrado, inicia o Doutorado em 2005 sob orientação do professor Dario Fiorentini.

Não sou pesquisadora desde sempre

Há um grande período entre o fim de sua graduação e o início de seu mestrado e posteriormente seu doutorado. Dora Megid relembra e dá um panorama de todo esse período:

Entrei no mestrado em 2001, eu já tinha mais de 40 anos. Eu comecei a dar aula [de Matemática] aos 19. Então, fazia 22 ou 23 anos que eu dava aula de Matemática. Depois de 25 anos [somados os anos da atuação na Educação Infantil] que eu era professora que fui fazer mestrado. Aí eu fiz um mestrado, fiquei um ano fora [do país] e engrenei no doutorado. Então minha trajetória é mais ou menos assim, não sou pesquisadora desde sempre. Hoje eu vejo o caminho de vocês mais jovens. Eu olho aqui para minhas filhas que engrenaram da graduação para o mestrado e depois para o doutorado. Isso não era o meu horizonte na verdade. Eu tenho impressão que quando eu me graduei, tenho impressão não, tenho certeza, eu nem sabia o que significaria fazer um mestrado ou doutorado. Eu me formei professora, estava de bom tamanho.

Ao longo do mestrado e do doutorado, em uma outra fase do seu processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência, Dora Megid modifica algumas atitudes e procedimentos de pesquisa, como quando afirma que “em outra pesquisa que eu fiz [do mestrado] usei gravador, na do doutorado também”. Por outro lado, dois dos elementos permanentes, que não se modificam com o tempo, são o desenvolvimento de pesquisas que partem de reflexões sobre suas práticas e a escolha pelas narrativas como dispositivo que torna possível a investigação:

Eu sempre pesquiso a própria prática, eu sou uma viciada nisso. Eu costumo sempre incentivar meus orientandos a fazer esse tipo de pesquisa também. Muita gente é contrária, que dizem que esse tipo de pesquisa é tendencioso, mas eu não confio muito nessa avaliação não. Eu acho que a gente pode sim, inclusive dizer para o leitor das dificuldades que nós professores temos para ser pesquisador. O professor que reflete, que pesquisa sua prática tem muita dificuldade. Então esse tipo de pesquisa auxilia nisso. Então, acabar narrando, escrevendo sobre a prática ajuda a gente a refletir de novo. Sempre gostei de registrar as coisas que não deram certo, mais recentemente eu escutei o Garnica⁸² dizendo que a gente, às vezes, na pesquisa, tem a mania de maquiagemzinha, tudo que foi ruim a gente pega lá e passa uma maquiagemzinha, esconde as cicatrizes. Eu nunca gostei disso, sempre gostei de dizer quando os alunos faziam perguntas desafiadoras, ou quando você leva algum negócio para sala e está achando que vai ser a atração e a turma não responde desse jeito. Eu

⁸² Professor Antônio Vicente Marafioti Garnica. Educador matemático brasileiro. Professor da UNESP-Rio Claro.

acho a narrativa muito importante e que ela tem que ser muito honesta, sempre tem que ser muito honesta, tratar de maneira bem real, o mais real possível. É claro, a minha narrativa, se eu tiver junto com você numa sala de aula, nós vamos fazer duas narrativas diferentes em muitos aspectos. Mas a minha perspectiva ela tem que ser a mais honesta possível.

Se, por um lado, Dora Megid afirmou que não foi professora pesquisadora desde sempre, por outro, quando se tornou pesquisadora – com os primeiros passos dados na época da especialização – privilegiou as pesquisas sobre as próprias experiências, sobre suas práticas. Nesse percurso relembrou dificuldades:

A primeira dificuldade é o volume de aulas que a gente tem. No mestrado eu acho que eu dava 30 aulas semanais e eu ainda era agraciada. Por que quantos de nós não dão 40 ou 50 aulas? Mas eu tinha 30 aulas semanais e mais a coordenação pedagógica da escola em que eu trabalhava. De uma certa maneira isso me facilitava porque como coordenadora pedagógica e professora dessa escola há uns 15 ou 18 anos, eu tinha trânsito para fazer isso [a pesquisa] sem ninguém importunar. Eu tinha condições para isso e ninguém me perturbava não. Mas o volume de trabalho era muito grande, então você tem que acreditar muito no que você está fazendo. Você tem que ter o respaldo e eu tinha o respaldo do grupo do curso, o grupo do mestrado que me dizia assim: não, é por aí mesmo. Porque no primeiro obstáculo a tendência da gente é abandonar.

Para Dora Megid o apoio de outras pessoas em seu processo de tornar-se pesquisadora foi necessário para ultrapassar as dificuldades encontradas. Espaços, como os grupos de estudo em especial, tiveram um papel decisivo ao longo de sua carreira.

O papel dos grupos de estudo

Em sua trajetória, os grupos de estudos sempre estiveram presentes e ela relembra esse fato:

Tem que ter quem esteja te ancorando. No curso de especialização era o grupo, no mestrado além da orientadora, a Dione foi minha orientadora de mestrado, ainda tinha o grupo de orientandos dela e as outras pessoas que faziam parte de um grupo maior⁸³ que ancoravam bastante. Agora no cotidiano dos professores o trabalho é muito solitário. Dá a impressão, pelas coisas que os alunos vão trazendo dos estágios, de que é bem isso. De certa maneira você tem que brigar para trabalhar, porque quando você traz alguma coisa diferente, às vezes, o grupo desestimula.

A partir de 2006, com 30 anos de carreira na Educação Básica, a professora Dora Megid foi contratada na PUC-Campinas e com “a maior dor no coração” deixou a

⁸³ O grupo maior mencionado é o PRAPEM – Prática Pedagógica e Matemática. Durante o mestrado a professora participava também do subgrupo do PRAPEM de Educação Matemática de Jovens e Adultos (EMJA).

Educação Básica. Os alunos que conversam com ela e que fazem-na refletir sobre o caráter solitário da profissão são os estudantes de pedagogia da PUC.

Dora Megid percebeu que a solidão, não somente a desses alunos, era um elemento que influenciava na percepção do professor e futuro professor sobre o que poderia/conseguiria desenvolver em sala de aula. Dessa maneira, a professora buscou criar seu próprio grupo de estudos para superar tal desafio. Ela contou sobre esse período da seguinte maneira:

Eu comecei a dar aula na pedagogia na PUC em 2006. Além da pedagogia, eu ainda dava alguns cursos aqui e ali de especialização, duas disciplinas lá na UNICAMP, duas disciplinas em curso de especialização. Os professores que estavam nesses cursos diziam: mas escuta, e a hora que a gente acabar esse curso e a gente for para sala de aula como é que a gente faz para poder continuar com esse tipo de proposta que você faz com a gente? Dessas inquietações, no curso CECIM⁸⁴ [Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática] na UNICAMP, um grupo de três meninas ficaram pegando no meu pé: não, mas a gente não dá conta de ficar fazendo isso na sala de aula sem ter quem ajude. Aí criamos um grupo de estudos chamado GEProMAI - Grupo de Estudos de Professores Matematizando nos Anos Iniciais⁸⁵.

Dora Megid comentou sobre a dinâmica de trabalho do GEProMAI:

Ele começou em 2014 e a gente se reúne quinzenalmente para conversar sobre a sala de aula. Ali nós temos professores da Educação Infantil, desde professora de bebezinhos de 1 ano até professores universitários, passando por todas as séries mesmo. A gente vai trabalhando determinados conteúdos, fazemos estudos teóricos de alguns textos, algumas coisas assim. A gente organiza tarefas em relação a um determinado conteúdo que vão se adaptando e se adequando às diferentes faixas etárias. Isso tem sido muito interessante e tem estimulado os professores a pesquisar. Os integrantes estudam e fazem as atividades lá na sala de aula, trazem os relatos e eles vão dizendo: olha, lá na minha sala de Educação Infantil aconteceu assim, minha turma de 4º ano foi isso que deu, mas a minha turma de 7º ano aconteceu assim, assim por diante. Então isso tem estimulado muito e dado esse suporte que faz tanta falta nas escolas.

Ao longo do tempo o GEProMAI foi “tomando forma de um grupo colaborativo” (GEProMAI, 2019, s./p.). Dora Megid comenta sobre essa característica marcante no grupo:

A formação continuada na minha maneira de conceber é isso, a gente tem alegria de formar um grupo colaborativo, então você sabe que um

⁸⁴ O CECIM foi um curso de especialização voltado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Um dos módulos em que Dora Megid atuou era no módulo de Fundamentos da Matemática I (GALLICCHIO NETO, 2011).

⁸⁵ <https://gepromai.wixsite.com/gepromai>

grupo colaborativo não se forma porque eu quero, se forma por uma porção de amálgamas, muitas vezes inexplicáveis. Eu acho que o GEProMAI é algo inexplicável mesmo. A gente gosta, fica lá, quer mais e traz mais gente. Enfim, já participei de outros grupos, grupos de outros colegas que não tem esse amálgama, são grupos de estudos, mas não são colaborativos. A gente vem trabalhando lá no GEProMAI dessa maneira, com esse intuito da formação continuada de colocar as dificuldades, as coisas possíveis de fazer. Nós trabalhamos basicamente com as narrativas lá também. A gente pega as narrativas orais, esse é um compromisso de todos nós lá, e as narrativas escritas também. Nós temos um site e lá estão todas as narrativas desde o primeiro encontro, desde 2014. Só que agora nos últimos dois anos nós temos realizados narrativas colaborativas. Os participantes daquele dia fazem suas impressões sobre o trabalho que aconteceu naquela reunião e colocam no *Google Docs*, aí todos somos convidados a editar. A gente edita aquele encontro colocando outras contribuições, inclusive indicando novas leituras.

No site do GEProMAI os integrantes compartilham as pesquisas sobre a própria prática desenvolvidas, fotos, indicação de leituras do grupo, tarefas criadas e os registros das reuniões.



Figura 7: Reunião do GEProMAI

Fonte: <https://gepromai.wixsite.com/gepromai/galeria>

Ao tomar a forma colaborativa como guia, o GEProMAI assumiu algumas características, como a:

Participação voluntária e efetiva de seus membros (professoras e professores, em exercício ou não); estudos e discussões conduzidos e compartilhados por todos; respeito mútuo e compromisso com as atividades desenvolvidas; registro coletivo das reuniões e das práticas advindas das discussões. (GEProMAI, 2019, s./p.)

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no grupo assumem também uma forma colaborativa (ALMEIDA; MEGID, 2017). A colaboração é uma característica que aparece nas pesquisas realizadas por Dora Megid a partir da constituição do grupo colaborativo. É curioso perceber que suas pesquisas mais antigas, como em Megid (2001; 2005; 2009b; 2009c; 2010), por exemplo, têm única autoria. Por outro lado, as suas pesquisas atuais têm múltipla autoria, como em Fernandes et. alli (2016), Almeida et. alli (2017), Abreu et. alli (2018), Bortolucci et. alli, (2018) e Megid et. alli (2019), por exemplo. Esse movimento atual é o reflexo do papel assumido pela colaboração no ato de pesquisar as suas experiências e a de outros e a de torná-las públicas. Sobre esse fato ela contou:

Então, no começo era individual mesmo porque foram meus primeiros trabalhos. Acho que eu publiquei com o Dario, que foi meu orientador. Do GEProMAI, eu acho que eu tenho uns 4 ou 5 artigos últimos. Sinceramente eu não preciso ser a primeira autora, aliás eu não gosto de ser a primeira autora, eu não preciso ser até por conta do grupo colaborativo. Nós somos todos colaboradores uns dos outros.

Se por um lado a colaboração mudou a forma de desenvolver pesquisas enquanto atividade cotidiana, “No GEProMAI, a colaboração ocorre num ambiente de respeito as contribuições de cada um(a)” (ALMEIDA; MEGID, 2017, p. 178), por outro, Dora Megid encontrou algumas barreiras para publicar os resultados de suas pesquisas, mas nunca perdeu de vista seu objetivo:

Meu grande objetivo é que minha pesquisa sirva para a escola básica

Na busca de superar as barreiras para a divulgação de suas pesquisas, Dora Megid percebeu e criou diferentes estratégias para alcançar seu maior objetivo.

Tem gente que diz que isso não é uma pesquisa, isso é um relato de prática. Eu não me incomodo muito não. É claro que a gente olha todas as avaliações dos artigos e tal, mas eu tenho tido um bom retorno, eu não posso reclamar não. Hoje o meu Lattes⁸⁶ está bonitinho, se aqui não pública, ali pública e me avalia bem. A avaliação de artigo é um inferno, você encontra desde aquele avaliador que se você não escreveu nada sobre a escola francesa, seu artigo não presta. Eu também já olho um pouquinho, quando eu escrevo um artigo, eu miro um pouco na revista que eu vou mandar. Se eu percebo, pelo tom dos artigos, que tem uma única tendência, nem gasto minha energia por aí. Acho que, por ser professora há muito tempo, fui professora 30 anos no ensino básico antes de entrar no ensino superior, meu grande objetivo é que minha pesquisa sirva para a escola básica. Infelizmente uma das consequências que as pesquisas não vão para escola é o que nós estamos vivendo hoje. Se a gente tivesse, de alguma forma, mudado um pouquinho o panorama da

⁸⁶ Currículo da plataforma Lattes.

escola, a escola seria outra. Nós não teríamos os adultos que nós temos, reacionários, obtusos, sem condição de ler um texto, de entender alguma coisa com tranquilidade.

Com a ideia em mente de que a pesquisa tem que vir da e ir para a escola, Dora Megid faz do GEProMAI um espaço que congrega os professores que ensinam Matemática em busca de alcançar seu objetivo de fazer com que a pesquisa sirva para a escola. Nesse contexto, o grupo torna-se também um espaço de apoio para superar as barreiras que surgem ao buscar tornar público os resultados das investigações realizadas por eles:

Eu penso que a pesquisa tem que ir para escola sim, por isso eu gosto de trazer o professor da escola [para o grupo]. Eles vão todos lá para PUC e a gente se junta em uma sala, tem dia que tem 10, tem dia que tem 17 ou 20 professores e vamos conversar e vamos fazer a escola ser mais dinâmica. Então, é a favor disso que eu luto. Se aquela revista a ou b não quiser me publicar eu avalio, poxa vida o avaliador falou aquilo, como é que passou sem eu pensar nisso. Mas, se eles querem me desprestigiar porque a pesquisa é sobre a prática, eu dou um alô e até logo, seja feliz que eu vou para minha vida que eu acho que vale a pena.

Dora Megid contou que, além das revistas, ela e os integrantes do GEProMAI costumam divulgar as suas pesquisas em eventos:

Eu tenho ido bastante no ENEM⁸⁷, no EBRAPEM⁸⁸ e mais recentemente, com as pesquisas de mestrado e de doutorado, na ANPED⁸⁹. Outras pesquisas que eu fiz já publiquei na ANPED⁹⁰, no EPEM⁹¹. Enfim, em eventos a gente tem publicado. Hoje em dia eu vou, apresento os trabalhos, mas evito fazer os textos completos dos eventos porque as revistas depois não aceitam, a maior parte das revistas não aceitam se você publicou no evento.

Por outro lado, para que essa via de mão dupla da pesquisa parta e chegue da/na escola, Dora Megid, além de divulgar suas pesquisas por diferentes meios, tem o compromisso de formar outros professores que entendam que investigar suas experiências e práticas é parte constituinte da profissão docente.

Formadora de outros professores pesquisadores

⁸⁷ ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática.

⁸⁸ EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

⁸⁹ ANPED – Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁹⁰ Desde a 28ª reunião da ANPED a professora é participante. Entre os trabalhos publicados em diferentes reuniões estão Megid e Almeida (2017), Megid et. alli (2015), Thomaz e Megid (2013), Megid (2012) e Megid e Fiorentini (2010).

⁹¹ EPEM – Encontro Paulista de Educação Matemática.

Nesse sentido, questionada se busca formar outros professores pesquisadores desde a formação inicial, Dora Megid contou que:

Nossa, mas constantemente. Independente de que eles venham a fazer mestrado, mas vem, viu. Nós temos lá os meninos que fazem iniciação científica com a gente, de cada 10, pelo menos 5 voltam para fazer mestrado. Eu acho que isso é bem legal. Não acho essencial, porque eu não acho que todo mundo precisa fazer mestrado e tal. Você pode muito bem ser pesquisador, como os nossos pesquisadores lá do GEProMAI, por exemplo, sem necessariamente estar fazendo mestrado. Embora a gente estimule também os nossos professores que participam lá do GEProMAI, muitos deles fazem. Isso é muito bom né, já vem com um bom espírito de investigação. Mas eu trabalho fortemente em qualquer situação, como professora, como participante do GEProMAI. Enfim, de qualquer jeito, até como avó busco estabelecer esse espírito de pesquisa. Acho fundamental isso na vida de um ser humano.

A professora também participa frequentemente de comissões avaliadoras e bancas, outros contextos em que está em jogo, de certa maneira, a formação de professores pesquisadores (os que estão sendo avaliados, a própria professora Dora Megid e os professores pesquisadores que tem acesso ao trabalho por indicação de Dora Megid). Sobre esse aspecto a professora relatou:

Essa coisa de participar de banca tem dois sentidos muito fortes. O meu da colaboração, então quando eu topo ser banca de algum trabalho eu vou para colaborar e o outro que é inevitável é que a gente aprende. A gente traz para si, tanto no que se refere à organização do trabalho, quanto ao conteúdo que é organizado. Enfim, é uma aprendizagem muito boa e lógico, eu levo mesmo. Outro dia eu fui em uma banca da professora Renata⁹² da UFSCar de Sorocaba. Estava um trabalho bem legal e tal, e eu já passei para uma aluna minha de mestrado. Às vezes são algumas experiências que são apresentadas, eu levo extratos da pesquisa para as minhas aulas de graduação. Enfim, é um campo muito rico de aprendizagem. Com certeza.

Atualmente a professora Dora Megid é coordenadora do programa de pós-graduação em Educação da PUC-Campinas. Entre 2014 e 2017 assumiu a diretoria da Faculdade de Educação da PUC-Campinas. Dessa forma, hoje em dia divide seu tempo entre atividades de gestão e de ensino-pesquisa.

Uma coisa ela queria deixar destacada

Ao encaminhar a entrevista para seu fim, questioneei a professora Dora Megid se ela queria acrescentar alguma coisa, explicar algum ponto de sua fala ou fazer alguma consideração. Em um primeiro momento a professora disse que acreditava que não tinha

⁹² Renata Prenstteter Gama. Professora da Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus de Sorocaba.

mais nada para dizer, então comecei a informar sobre os próximos procedimentos da pesquisa. Nesse momento fui surpreendido quando a professora pediu a palavra para deixar um último recado:

Uma coisa que eu queria deixar bem destacada: não é fácil a gente ser professor pesquisador e fundamentalmente se você não tiver um grupo que te ancore, você desiste. Você precisa ter alguém que na hora do tropeço fala para você: não, calma, é assim mesmo, tem dia que dá tudo errado, mas vamos fazer. Então, um grupo de estudos que dê sustentação para o professor é fundamental. A gente já não tem um monte de coisa, se a gente não tiver uma sustentação humana, você não dá conta mesmo. Está bem? Desejo sucesso para você, tudo de bom e que a sua pesquisa seja maravilhosa. E fico à disposição para o que você precisar, estamos por aqui. Está bem?

A professora Dora Megid encerrou sua fala se colocando à disposição e, como eu previa, deixou-me a vontade na função de entrevistador.



Figura 8: Dora Megid apresentando integrantes do GEProMAI com o livro “Por trás da porta, que matemática acontece?”

Fonte:

<https://gepromai.wixsite.com/gepromai/galeria>

Ser pesquisadora é continuar sendo a professora que reflete, observa, procura os caminhos, aprende com seus alunos, age e reage diante das situações de aula. E ser professora é continuar sendo a pesquisadora que se incomoda com a prática docente, realiza o estranhamento dessa prática a partir dos aportes teóricos, problematiza e busca caminhos para a solução das indagações levantadas. A partir desse movimento de professora-pesquisadora e de pesquisadora-professora, (re)elabora conhecimentos sobre o que vivencia e sobre o seu campo profissional, que podem ser socializados com outros colegas de profissão, construindo novos saberes docentes.

(MEGID, 2009a, p. 57)

NARRATIVA DE CAMILLE BORDIN BOTKE MILANI

Camille foi a segunda professora participante dessa pesquisa. Também foi um desafio. O desafio colocado estava associado ao fato de a professora estar no início de sua carreira. Uma característica distinta e importante em relação à Dora Megid, a primeira participante.

Pensava que Camille poderia indicar dificuldades de uma professora iniciante em se tornar pesquisadora da própria experiência. Por estar temporalmente mais próxima de sua formação inicial e tendo experiências de um início de carreira, acreditava que Camille poderia lembrar com maiores detalhes do seu processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. Outra característica é que a maior parte da escolarização de Camille se deu no século XXI e a primeira pesquisa sobre sua própria prática aconteceu no mestrado, defendido recentemente em 2016.

Ao ler o relatório de pesquisa de mestrado de Camille, percebi similitudes entre o meu próprio processo de tornar-me pesquisador e o dela. Dois exemplos são: Camille assumiu a teoria histórico-cultural em sua pesquisa de mestrado, eu também. Camille foi influenciada por Paulo Freire, eu também. Relendo minhas notas de campo encontrei anotações sobre as sensações que a pesquisa de Camille me gerou. Em uma dessas anotações escrevi “que bela surpresa ler na epígrafe da dissertação de Camille os dizeres de Freire em relação à impossibilidade de conceber o ensino sem pesquisa”. Esses e outros isomorfismos podem ser percebidos se compararmos meu memorial de formação, apresentado na Parte 1, com a narrativa de Camille, apresentada a seguir. O fato é que os isomorfismos também se converteram em um desafio, dado que era necessário estranhar hábitos de Camille e espantar-se com experiências às vezes muito semelhantes às que vivi.

Estava ansioso para entrevistar Camille. Entrei em contato com a professora em um período em que ela estava com alguns problemas pessoais. Por esse motivo, nossas conversas por e-mail levaram um tempo até que conseguimos encontrar uma data para podermos conversar.

Nossa entrevista aconteceu por Skype e a professora se encontrava em Curitiba – PR. Ao longo da narrativa me refiro à professora de duas maneiras, Camille e (MILANI, ano, página), pelos mesmos motivos apresentados na narrativa de Dora Megid.

Comecei a entrevista me desculpando pela insistência ao pedir um encontro com a professora, retomei o objetivo da pesquisa, expliquei os momentos da entrevista e fiz a seguinte pergunta à professora: quais os caminhos que você trilhou para chegar até aqui e agora?

Entre o piano e a matemática e o gosto por estudar

Camille se surpreendeu com a pergunta e disse que é “difícil falar assim”. Ela então decidiu começar a contar sua história a partir de sua relação com a Matemática:

Eu sempre gostei muito de Matemática, desde a escola. No ensino médio a gente já vai pensando que curso vai fazer, do que gosta mais, do que se interessa e faz os testes vocacionais. Eu sempre queria muito [fazer um curso] na área de exatas e música. Sempre toquei piano, acho que por isso que a música vinha junto. Como eu me encantei sempre pela Matemática, como me dei sempre muito bem, tinha uma relação muito boa com meu professor, eu acabei optando por essa área.

Além de se sair bem em Matemática, Camille narrou que foi incentivada pelos pais e sempre gostou de ler e estudar:

A minha família sempre me incentivou muito para o estudo, por mais que meus pais me dissessem que o estudo era sempre muito importante, que eu precisava estudar, eles nunca me obrigaram a estudar, porque eu sempre fui atrás. Então eu lembro que sempre no sábado, no domingo de tarde, o pessoal ficava na roda de chimarrão, eu ficava sempre estudando e lendo um livro, fazendo alguma coisa. Então eu gostei sempre muito de estudar, gostei sempre muito de ler. Engraçado que meus pais nunca gostaram de Matemática {risadas}, não iam bem nessa área. Depois de muito tempo eu fui encontrar um boletim do meu pai e estava todo vermelho {risadas}. Foi bem engraçado. Não sei porque eu optei por essa área, eu sempre gostei. Na escola eu sempre fui muito bem, ajudava meus colegas, sempre me dei bem com os professores, sempre fui bem falante, então eu acho que eu acertei na escolha da profissão.

Se por um lado Camille não consegue ter consciência plena dos elementos que a fizeram gostar de Matemática, por outro, durante sua infância e adolescência vividas na cidade de Getúlio Vargas no estado do Rio Grande do Sul, ela compreendeu os motivos que a fizeram gostar de ler:

Meus pais sempre compravam livros para mim e a princípio eram histórias mais infantis, depois começaram com livros infanto-juvenis. Os livros sempre me despertaram muito, tanto para imaginação, quanto para a criação. Sempre compravam livros, toda vez que a gente saía a gente passava em livraria, em biblioteca, sempre saía de lá com um livrinho. Então isso influenciou muito.

Entre a licenciatura e o bacharelado

Ao fim da adolescência, Camille decidiu que queria continuar os estudos. Como sua cidade natal era pequena e se encontra ao extremo norte do estado do Rio Grande do Sul, Camille decidiu mudar-se para Curitiba:

Minha cidade tem 16 mil habitantes, é bem pequenininha. A [universidade] federal que ficava mais próxima, a de Porto Alegre, ficava bem longe, por que Porto Alegre fica mais no centro do Estado. Aqui em Curitiba, tenho as irmãs da minha mãe, então ficava mais fácil eu vir para cá, porque eu ficava na casa de uma delas. Aqui também tinha a Federal do Paraná, então por isso que eu optei por vir para cá.

Ao se mudar, ela começou a fazer o curso de Matemática em 2009, que a habilitava para a licenciatura e para o bacharelado e ao relembrar sobre esse período contou:

Até hoje tem a licenciatura e o bacharelado no curso. O bacharelado como o próprio nome já diz ele é bem técnico, teórico. Então as disciplinas do bacharelado elas são bem específicas, os professores que ofertam essas disciplinas geralmente têm pós-doc, usam de modo geral livros assim, como é que eu posso dizer, não são livros básicos, são livros mais complexos. A gente nem encontra em português, por exemplo. Então as disciplinas são bem pesadas, digamos assim. Na licenciatura eu percebia assim: o pessoal que fazia só licenciatura, eu que fazia licenciatura e bacharelado, as disciplinas eram diferentes. Então, por exemplo, teoria de números vamos supor, a gente tem para bacharelado e tem para o pessoal que só faz a licenciatura. Eram professores diferentes, então tinha essa diferença de professores e do ritmo da disciplina, como eu comentei. Como se fossem níveis diferentes, digamos, mais básico e um mais complexo. As disciplinas da licenciatura eram bem legais, eu gostava bastante, todo mundo elogiava as disciplinas, mas ainda assim eu vejo que tem pouca relação com a prática. Então, por exemplo, Psicologia da Educação que hoje eu gosto muito, que eu estudo bastante, nós estudamos com o professor da área de psicologia da Federal e ele falava muito sobre Freud, sobre os problemas da psicologia, então aquilo não tinha uma relação específica com a educação, como hoje eu penso: nossa! como que o cérebro funciona em determinada atividade? quais conexões neurais o aluno usa para determinada atividade? Em nenhum momento foi dito sobre isso. Então isso são coisas que hoje eu sinto: poxa, podia ter estudado isso na época em que eu estudei. Eu percebo que são aspectos da universidade em si, que os professores disponibilizam, fazem a organização das suas disciplinas, mas também é uma coisa importante que a gente sente falta nesse tipo de situação.

Com essa percepção em relação ao bacharelado e a licenciatura em mente, a estudante Camille começou a se interessar pelos projetos relacionados ao bacharelado em um primeiro momento, pois percebia que os projetos da licenciatura “não apresentavam certa relação com o curso e me parecia um tanto distante da vivência como graduando. Por conta disso, relutei em participar de projetos voltados para licenciandos” (MILANI, 2016, p. 18).

Eu comecei fazendo PET, Programa de Educação Tutorial⁹³. O PET era um programa do bacharelado, então a gente fazia seminários na época, chamava professores convidados, até hoje eles fazem esse tipo de seminário. O PET é mais voltado para o bacharelado, tanto é que as palestras são bem mais específicas, os seminários, as pesquisas que os participantes do PET fazem também são bem mais específicas. Eu fiquei 2 anos no PET.

Mas ela também se permitiu participar de projetos voltados à licenciatura:

Depois disso, eu comecei a me interessar por esses projetos de licenciatura. O primeiro eu fiz para experimentar, para sentir um pouquinho como era esse projeto, porque até então eu não tinha feito nenhum projeto na área de licenciatura. Aí eu percebi que eu gostei bastante, que era interessante, que era muito bom ler sobre outras coisas, estudar outras coisas. Depois, no segundo e no terceiro que eu fiz, eu gostei bastante. A gente trocava mais ideias, falava mais sobre os assuntos, as leituras nortearam muito mais as nossas práticas, ajudavam a pensar sobre outras coisas. Então, por exemplo, eu lembro que nós líamos muitos artigos, muito livro. Dessas leituras que a gente fazia nós conseguíamos construir jogos, conseguíamos construir situações de ensino para desenvolver na escola. Nós íamos até a escola para desenvolver essas situações, nós conseguíamos escolas parceiras para experimentar outras metodologias, experimentar coisas novas. Então isso me despertou para licenciatura. Esses projetos foram bem marcantes para mim no sentido de mostrar um novo olhar sobre a docência.

Os projetos mencionados por Camille foram o Geometria e Educação Matemática (GEEM) durante o ano de 2011 e o LICENCIAR durante os anos de 2011 a 2012, projetos coordenados pelo professor Emerson Rolkouski. Camille afirma em sua dissertação que “esses projetos possibilitaram que eu percebesse a licenciatura de outro ponto de vista, também pela influência do professor [Emerson]” (MILANI, 2016, p.18).

A partir dos projetos voltados para a licenciatura, Camille faz as associações que sentia falta entre o que lia e discutia na universidade com o que observava nas escolas que frequentava. A partir desses projetos “tinha descoberto o meu caminho – a docência” (MILANI, 2016, p.18), como afirma Camille em sua dissertação.

Depois começaram os estágios e eu acabei gostando bastante da profissão, da docência em si. Depois, logo que eu me formei eu fiz o PSS [Processo Seletivo Simplificado], não sei se você conhece o PSS.

Os desafios e a solidão no início da profissão

Afirmar à professora Camille que não conheço tal programa e ela continuou:

É um processo seletivo que não é como um concurso. Aqui no Paraná eles fazem isso, não tem prova, não faz esse processo seletivo como concurso, por exemplo, mas é um contrato de um ano. Você tem

⁹³ O PET é um programa financiado pelo Governo Federal de estímulo às atividades de pesquisa, ensino e extensão.

formação na área, Matemática, História, independente da disciplina você pode trabalhar nas escolas do estado, da prefeitura. Aí eu consegui quatro turmas de sexto ano em uma escola perto de onde eu morava na época.

O início da profissão se deu em um colégio estadual da região metropolitana de Curitiba. A então professora Camille “mesmo não sabendo preencher o livro de frequência, não conhecendo os alunos e nem o que esperavam de mim, acreditei que estava preparada para tudo o que viria pela frente” (MILANI, 2016, p. 18). Porém os primeiros desafios da profissão começaram a aparecer para a professora:

Eu comecei com essas turmas de sexto ano e foi bem assustador, eu diria {risadas}. Era minha primeira experiência com aulas de Matemática, as turmas eram bem cheias, tinham 30, 33, 35 alunos nas turmas, então me assustei bastante. Era eu com essas turmas de sexto e tinha um outro professor, mais velho, concursado com as outras turmas. Todas as outras ele tinha. Eu lembro que eu chegava em casa, precisava de um tempo para descansar, esvaziar a mente, para daí eu poder fazer as outras coisas. Eu sinto que eu me assustei porque no decorrer da graduação nós estudamos muito teoricamente e por mais que a gente tem os estágios, a gente escute e entenda a experiência dos outros, a nossa própria é muito diferente. Eu percebi que passei por vários momentos em que eu precisava muito de uma ajuda e esse outro professor de Matemática me deixava de escanteio. Então eu lembro que ele me via diante dessas situações conflituosas, tanto de metodologia quanto de organização da turma, por exemplo, e em nenhum momento ele veio me oferecer uma ajuda. Então isso me marcou muito.

Turmas cheias e a necessidade de ter alguém que a ajudasse fizeram com que o início da profissão se tornasse assustador para a professora Camille. Porém essas adversidades não fizeram com que Camille desistisse. Em um dado momento em que estava com dificuldade para ensinar frações, ela recorre e insi em com o professor que sempre a deixava de lado:

Teve um momento em que eu tentei pedir ajuda para ele. Estava ensinando frações na época. Nós tínhamos muitos alunos com laudo [crianças com alguma deficiência], autistas, com Síndrome de Down, tinha vários casos específicos em várias dessas turmas. Eu pedi ajuda para ele porque eu estava com dificuldade de ensinar frações para esses alunos, se ele não tinha outro método, se ele poderia me indicar alguma forma de ensinar e ele me mostrou duas outras formas, que eu ensino até hoje inclusive. Então, como foi importante aquele momento de conversa com ele, de trocar ideia, de conversar sobre a própria disciplina, porque até então estava sozinha em toda aquela situação. Hoje eu vejo como foi interessante todo aquele momento, tanto é que eu uso essas metodologias até hoje nas minhas turmas. Hoje mesmo eu sinto falta desse tipo de troca, porque na escola em que eu trabalho agora eu sou a única professora de Matemática e todas as outras disciplinas também tem um professor só, porque é uma escola menor. Nós temos turmas cheias, mas é uma de cada ano. Eu sinto essa

dificuldade, então eu não tenho ninguém da minha área para que eu possa trocar ideia, para que eu possa conversar sobre os conteúdos, sobre as metodologias ou sobre situações de ensino diferentes.

A conversa de Camille com esse colega de profissão a marcou muito e ainda hoje ela sente falta de ter colegas da mesma área e que estão no mesmo contexto para discutir sobre os processos de ensinar e aprender Matemática:

Eu converso com os meus colegas da faculdade que ainda tenho contato, com alguns amigos também da mesma área, mas acaba não sendo a mesma coisa de você convivendo no dia-a-dia com aquela turma, conhecendo os alunos, por exemplo. Então esse foi um fato que me marcou bastante.

A professora Camille trabalhou nesse colégio estadual durante o ano de 2014. Findo seu contrato, ela começou a trabalhar em uma escola particular de Curitiba:

Acabou o contrato do PSS nessa escola e eu consegui aulas nessa escola que eu estou até hoje. Faz cinco anos que eu estou nessa escola particular. Lá eu tenho duas turmas de sexto e do 7º ao 9º uma turma de cada ano. É uma escola particular, também tenho esses alunos com laudo, vários aliás, são turmas grandes também, a gente tem mais ou menos 30 alunos em cada turma. Mas eu gosto muito de trabalhar por lá.

Nessa época, Camille não participava de um grupo de estudos. Nas duas escolas, a professora comentou que encontrou o apoio que necessitava da coordenação:

Eu sinto que esse início da docência é um caminho bem solitário, eu pedi ajuda para coordenação e para os professores que eu sentia que eram mais próximos. Então com esse professor de Matemática, que eu comentei com você, depois de várias tentativas, quando ele viu que eu estava um tanto frustrada foi que ele ofereceu ajuda. A coordenação da escola sempre me apoiou, eu sinto que a coordenação sempre teve um papel importante com relação ao relacionamento com o professor, de orientar, de ajudar, de oferecer outras alternativas para determinada situação. Até hoje eu percebo que a coordenação da escola tem um papel bem importante e auxilia muito nisso. Mas com relação aos outros professores é um pouco difícil né, como é o caso desse professor. Eu não sei se é aquele sentimento de competitividade talvez ou porque eu era nova e ele já era concursado na escola. Com os professores eu acho que já é mais difícil, com a coordenação eu já acho que é mais fácil esse relacionamento.

Na escola particular em que atua hoje em dia, Camille também se sente só em relação à falta de colegas da mesma área para que possam se apoiar, mas conseguiu se adaptar a essa realidade.

Um problema mal resolvido

Por outro lado, é recorrente na fala da professora outro desafio: o de ensinar Matemática para as crianças com deficiência. Sobre esse desafio a professora comenta:

Eu sinto muito por esses alunos, até hoje isso me marca e eu bato de frente com a coordenação da escola. Até hoje para mim isso é um problema mal resolvido, porque em momento algum na graduação nós temos uma disciplina, um projeto, uma palestra, um mini curso ou um curso de extensão que fale sobre alunos com Síndrome de Down, alunos com autismo, alunos que tenham alguma síndrome. Em nenhum momento do curso se fala sobre isso. Eu nunca tive a oportunidade de participar de alguma coisa nesse sentido e quando a gente chega na escola a gente se depara com muitos alunos assim. Eu fico muito sensível com esse tipo de coisa porque eu penso que muitas famílias não têm a possibilidade de disponibilizar um psicólogo ou um psicopedagogo o tempo todo para essa criança. Eu como professora também me sinto responsável por essa criança que está ali comigo e aí eu fico muito preocupada.

Diante desse problema, a professora Camille lembrou que ficou revoltada com a situação em que se encontrava os alunos com deficiência nas escolas em que atuou:

Eu me lembro de uma época que eu fiquei muito revoltada com essa situação, questioneei muita a coordenação e a coordenação me falou: olha Camille, ele [aluno com deficiência] quando sair da escola e ficar adulto ele vai fazer um processo repetitivo, um trabalho repetitivo. Então, o que ela quis me dizer é que, esse aluno não vai ter capacidade de desenvolver um trabalho que estimule a cognição, por exemplo, como um engenheiro, como médico ou como professor.

A revolta fez com que Camille percebesse que precisava se aperfeiçoar:

Isso me incomodou muito, fui atrás de cursos para fazer por conta própria, de autismo, de Síndrome de Down. Aprendi algumas coisas nesses cursos, algumas coisas que eu aprendi eu tento aplicar ao máximo o que eu posso, mas eu percebo que ainda não é o suficiente, que o que eu sei ainda não é suficiente.

Mas a sensação de inacabamento persistiu. Questões sem respostas, para além de como ensinar crianças com deficiência, continuavam a inquietá-la:

Eu sentia que o conhecimento que eu tinha não era suficiente para eu me tornar professora de fato. Eu sentia que precisava descobrir mais, eu precisava saber mais sobre todo esse movimento, acho que foi por isso que surgiu a necessidade de investigar a própria prática, porque o que me incomodava era esse meu processo: como que se torna uma professora de fato? O que que está faltando nesse meu movimento? Por que que eu ainda não consigo fazer determinadas coisas? Então eu acredito que isso me incomodava tanto que eu precisava fazer o mestrado para estudar mais e perceber todo esse processo e de que forma que eu poderia me desenvolver mais.

A professora decide então prestar o processo seletivo para o mestrado em Educação em Ciências e Matemática na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em 2014 começa o mestrado sob a orientação da professora Flávia Dias de Souza.

O mestrado e as resistências: a primeira pesquisa sobre a própria experiência

Na primeira pesquisa sobre a sua própria prática, a professora Camille buscou compreender o desenvolvimento de seu pensamento teórico enquanto se colocava em atividade de ensino. Camille tinha um objetivo claro:

O meu objetivo sempre foi melhorar a minha prática enquanto professora, então por isso que eu nunca quis estudar o outro ou então um grupo de professores, como foi sugerido na época. Então por isso eu sempre bati nesta tecla da investigação da própria prática. Deu certo no momento em que eu trouxe todas essas referências que eu cito na dissertação e quando eu me comprometi com os professores da pós-graduação que eu ia ser mais fiel possível, que eu ia ter a maior descrição possível, que eu iria fazer a melhor análise que eu conseguisse para não correr todo esse risco da investigação da própria prática. Aí a minha orientadora me apoiou muito na época nesse sentido e nós seguimos com o projeto.

A clareza de objetivo não impediu com que Camille sofresse resistências ao definir que sua pesquisa partiria de suas próprias experiências em sala, de suas próprias práticas.

Camille contou que conheceu essa modalidade de pesquisa sobre a própria prática pelos trabalhos do professor João Pedro da Ponte, mas os professores do seu programa de pós-graduação eram resistentes a esse tipo de pesquisa:

Quando eu decidi que queria fazer uma investigação da própria prática, eu recebi muito contragosto da pós-graduação, de certa forma. Eles diziam que investigar a própria prática seria muito conflituoso, porque poxa, se eu vou falar sobre mim mesma, eu vou falar que está tudo ótimo, está tudo perfeito e eu sou uma ótima professora. Então era isso que eles pensavam.

Se por um lado a orientadora de Camille sempre a apoiou, por outro, ela relembrou os contextos em que tais resistências se faziam presentes:

Nós tínhamos uma disciplina que chamava Seminários, se não me falha a memória. Vários professores participaram dessa disciplina e os alunos discutiam sobre os projetos. E aí nas falas sobre esses projetos se mostravam essas resistências. Eu fiquei muito incomodada com essa situação e levei para minha orientadora, mas a minha orientadora sempre me deu o suporte, sempre me ajudou. Ela nunca foi resistente quanto a isso. Muito pelo contrário.

Tais resistências fizeram com que Camille e sua orientadora pensassem se valeria a pena correr o risco de investigar a própria prática.

Logo que a gente começou a pensar no projeto a ideia era descartar a investigação da própria prática, que eu iria correr muito risco, porque cientificamente isso não seria bom, porque era perigoso investigar a própria prática. Mas aí eu voltava à minha necessidade anterior, eu não quero investigar um outro professor eu quero investigar eu, onde estou errando no meu processo enquanto professora? Por que eu ainda não estou me tornando a professora que eu quero ser? em que momento eu preciso mudar a minha prática para me tornar a

professora que eu quero ser? Então eu sempre quis investigar eu mesma, o que estava acontecendo com o meu processo, como eu vou me desenvolver nesse processo.

Nessa época Camille se apoiou em sua orientadora. No mestrado ela não tinha apoio de um grupo de estudos que a acolhesse e a apoiasse em sua primeira pesquisa sobre a própria prática. O grupo veio a surgir somente no fim do seu mestrado. Sobre isso ela contou:

Logo que eu entrei no mestrado a professora que me orientou também entrou no programa da pós-graduação. Então eu fui a primeira orientanda dela. Cada professor tem sua linha de pesquisa e na época éramos só nós duas nessa linha de pesquisa. Quando eu terminei o mestrado aí que nós conseguimos formar um grupo de estudos. Comecei a participar mesmo depois de terminado o mestrado e fiquei dois anos participando desse grupo de estudo. Quando uma outra professora da mesma linha de pesquisa entrou no programa, mais alunos também começaram a entrar e aí nós conseguimos formar esse grupo, ele existe até hoje.

A falta de um grupo e as resistências que surgiram não a desanimaram, mas os desafios de sua primeira pesquisa estavam apenas começando.

A tentativa de ser imparcial em uma pesquisa sobre a própria experiência

Ao questioná-la sobre quais seriam as maiores dificuldades durante a pesquisa, a professora Camille, sem hesitar, responde: “no momento da análise”.

Porque a gente vai coletando os dados, então eu escrevia muito sobre os meus próprios relatos, descrevia o máximo que eu conseguia, mas no momento da análise foi difícil separar em categorias, em unidades. Foi difícil perceber o que eu iria analisar. Eu sempre me mantive muito imparcial, pelo menos sempre foi a intenção {risadas}. Porque foi o combinado que eu fiz com o programa de pós, que eu seria o mais imparcial possível. Então todas as vezes que eu ia analisar os dados eu fingia que aqueles dados eram de outra pessoa, que eu não conhecia aquela pessoa e eu tentava analisar da forma mais imparcial possível. Mas foi difícil analisar esses dados, eu lembro que foi a parte mais penosa.

As resistências que surgiram fizeram com que Camille assumisse uma postura de imparcialidade em sua pesquisa. Ela buscou um distanciamento e, para isso, no momento da análise, buscou uma forma de escrita que pudesse demonstrar imparcialidade, como é possível observar em um dos fragmentos de sua dissertação ao referir-se a si própria:

Se, por um lado, o ingresso ao programa de mestrado provoca o desencadear de ações em busca da satisfação da necessidade da pesquisadora, por outro, há o fato de a professora, ao afirmar a investigação da própria prática, ir em direção de seus motivos iniciais ao ingressar na carreira. A relação entre a teoria - proposta pelo

programa de mestrado, e a prática – da professora principiante em sala de aula - retrata uma relação dialética em movimento com o processo de pesquisa. (MILANI, 2016, p. 76).

Por outro lado, Camille entendia que o rigor e a seriedade de uma pesquisa sobre sua própria prática estavam associados com a imparcialidade:

Como eu me comprometi com esse rigor da própria prática, como teve toda essa resistência, eu me comprometi a ser imparcial. Eu precisava honrar minha palavra. Eu me comprometi com eles que a pesquisa seria muito séria. Então eu tentei fazer da melhor forma que eu pude.

A professora buscou tal imparcialidade tanto na linguagem utilizada como na separação entre o eu pesquisadora e o eu professora, como lembrou:

Eu procurei separar quem era professora e quem era a pesquisadora. Eu acho que esse foi o ponto chave. Procurei separar no momento de escrita e no momento da análise. Eu tentei separar o máximo que eu pude quem era a pesquisadora e quem era professora. Professora sempre como sujeito da pesquisa.

Além do rigor, da seriedade e da imparcialidade, Camille tinha o desafio de realizar uma pesquisa sobre sua experiência em uma perspectiva voltada para a teoria histórico-cultural.

Uma maneira de observar a própria prática

A professora Camille lembra-se que, quando fez seu trabalho de conclusão de curso (TCC), se interessava sobre como os alunos se motivavam em aulas de Matemática. Porém ela percebeu que o termo motivação era vago e em conversa com sua orientadora ela se aproximou da teoria da atividade.

Minha orientadora de TCC na época me indicou essa teoria [histórico-cultural]. Na verdade, ela me indicou primeiro a teoria da atividade de Leontiev⁹⁴ que não trazia mais o termo motivação. Era uma teoria bem mais complexa, ele traz vários termos e eu comecei a me interessar. Depois disso nós descobrimos que a professora Flávia, que foi minha orientadora do mestrado, estudava essa teoria e escrevia sobre isso. Aí eu comecei a procurar por ela e ela me indicou várias leituras e eu comecei a estudar no TCC. Depois da teoria da atividade, eu comecei a estudar a teoria histórico-cultural. Foi lindo, mas o TCC ficou superficial quanto a isso, porque a minha orientadora do TCC não a conhecia e não a utilizava. Eu comecei a conhecer sozinha e correndo atrás e escrevendo sobre isso sozinha. Então só fui me aprofundar no meu mestrado.

Informei a professora Camille que também assumi a teoria histórico-cultural como perspectiva em minha dissertação. Discutimos que não era habitual nas pesquisas da Educação Matemática, que utilizam de tal teoria, relacioná-la com pesquisas do tipo

⁹⁴ Alexei Leontiev, pesquisador e um dos fundadores da corrente da Psicologia Histórico-cultural.

própria prática. Questionei a professora sobre os motivos que fizeram com que relacionasse essas duas perspectivas (pesquisa da própria prática e a teoria histórico-cultural). A professora comentou:

Desde que eu comecei a estudar a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade eu percebi que ela não é uma teoria que explica essa análise científica, mas é uma teoria que explica esse movimento cotidiano, esse movimento real, de mundo mesmo que a gente vive. Então para mim ela é muito mais significativa nesse sentido. Ela explica a vida em si, não só uma teoria acadêmica do ponto de vista de um artigo científico, por exemplo. Então ela me mostra algo muito mais real, algo muito mais palpável, então é por isso que eu acho que acredito muito nela.

Nesse sentido, Camille indicou que para ela a teoria histórico-cultural auxilia a resolver os problemas cotidianos, enquanto que a pesquisa da própria prática a ajuda a sistematizar suas reflexões sobre as práticas desenvolvidas e embasadas na teoria histórico-cultural. Dessa forma, Camille amplia o conceito de atividade de ensino ao entender que a pesquisa é parte constituinte dessa atividade: “o pesquisador simultaneamente em que é sujeito de sua pesquisa, investiga a própria prática e encontra-se em atividade” (MILANI, 2016, p. 43).

No fim desse processo de pesquisa, os resultados da sua primeira pesquisa sobre a própria experiência foram publicados em um periódico (MILANI, 2017) e o foco do artigo foi o desenvolvimento do pensamento teórico de Camille quando se colocou em atividade de ensino.

A professora Camille pretende seguir pesquisando a teoria histórico-cultural e a teoria da atividade e almeja fazer seu doutorado em breve.

Uma memória de futuro e uma de passado

Quando questionada sobre se, após o término do mestrado, ainda continua pesquisando, a professora disse: “Sim, eu pretendo fazer o doutorado esse ano”. Pesquisar para a professora está diretamente relacionado à participação em um programa de pós-graduação e assim ela perspectiva o seu futuro no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP):

Eu estou pensando em utilizar a mesma teoria histórico-cultural e a teoria da atividade, mas intercalar com o Luria, porque o Luria trás os fundamentos da neuropsicologia. Eu acabei me interessando de uns tempos para cá sobre os estudos dele e gostei bastante, então eu penso em conectar com isso.

Encaminhando a entrevista para o seu fim, questionei a professora sobre se sente diferença entre suas aulas hoje em dia em relação às suas aulas do passado. Ela contou:

São completamente diferentes. Depois que eu fiz o mestrado, como eu comentei antes, eu sinto que a teoria não é algo que fica no papel. A teoria me auxilia muito na prática. Então eu sempre busco fazer atividades de ensino como a teoria da atividade traz. O Moura⁹⁵ também fala sobre isso. Então, sempre que eu posso, sempre que eu consigo, eu busco utilizar a teoria nas minhas aulas. Eu gosto muito, eu sinto que tem resultados diferentes de uma aula tradicional, por exemplo. O ritmo da aula não tem comparação com relação ao conteúdo, a prática metodológica, é uma aula completamente diferente.

Terminamos nossa conversa com Camille dizendo que ficou feliz com o convite e eu ciente de que a professora deu vários indícios do início do seu processo de tornar-se pesquisadora da própria experiência. Agradei a disponibilidade e nos despedimos.



A prática reflexiva e questionante adotada pelo professor propicia a ampliação dos saberes da atividade docente na direção da investigação de sua própria prática, na contribuição para a construção de sua identidade profissional. (MILANI, 20016, p. 25)

Figura 9: Professora Camille Milani

Fonte:

<http://lattes.cnpq.br/9658941512791090>

⁹⁵ Professor Manuel Oriosvaldo de Moura. Educador Matemático e professor da Universidade São Paulo (USP).

NARRATIVA DE NÁDIA HELENA BRAGA

Nádia é uma professora mineira. Ela foi a terceira participante dessa pesquisa. Não conhecia pessoalmente a professora Nádia até o momento da entrevista, mas conhecia sua pesquisa.

A dissertação de Nádia foi uma das primeiras pesquisas que li de uma professora que investiga sua própria experiência, que se colocou em primeiro plano e refletiu e sistematizou suas reflexões.

A leitura da pesquisa de mestrado da professora Nádia foi uma daquelas que chamo de leituras-experiência. As perguntas norteadoras elaboradas por Nádia na dissertação me surpreenderam por serem diretas e simples. As perguntas que ela fez esclarecem o objetivo de uma pesquisa que assume a própria experiência como objeto de estudo. Em sua pesquisa ela elaborou as seguintes questões: O que eu faço? Por que eu faço o que faço? De onde vem isso o que eu faço? Poderia ser diferente o que eu faço?

Digo que foi uma leitura-experiência dada a influência que tal trabalho teve em minhas ações e práticas. Um exemplo: em 2018 fui convidado pela coordenação do curso de Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) para ser orientador de monografias de algumas professoras da Educação Básica que participavam desse curso. Uma dessas professoras queria investigar o ensino e a aprendizagem do teorema de Pitágoras. Porém sua monografia ainda estava sem um foco. A falta desse foco fazia com que as análises não se aprofundassem em um ponto específico da prática. Em alguns momentos a professora tentava analisar respostas e tarefas dos alunos, em outros refletia sobre alguns poucos aspectos de seu trabalho.

Indiquei para ela a dissertação da Nádia e discutimos a possibilidade de fazer uma pesquisa que partisse de sua própria prática e que o foco da análise fosse ela mesma, suas experiências. Em 2019 a professora que orientei finalizou sua especialização com sua primeira pesquisa sobre sua própria prática, intitulada por “Eu pesquisadora de mim: reflexões de uma professora sobre sua própria prática ao ensinar o teorema de Pitágoras” (ROSSMANN, 2019).

Pela influência que seu trabalho teve em mim, compreendi que Nádia tem algumas características que a diferenciam das duas primeiras participantes desta

pesquisa e que fizeram com que eu desejasse convidá-la para ser participante desta tese. A professora Nádia, ao contrário das professoras Camille e Dora Megid, viveu sua primeira experiência de pesquisa durante o mestrado. Camille teve sua primeira experiência já na graduação, enquanto Dora Megid relata que começou a pesquisar por conta da especialização que fez. Nádia é uma professora com 40 anos em sala de aula da Educação Básica e fez seu mestrado 30 anos depois de terminada a formação inicial. Além disso, a professora cursou um mestrado profissional, ao contrário das duas primeiras participantes desta pesquisa. Dessa maneira, conhecer sua trajetória é conhecer outro singular processo de torna-se professora pesquisadora da própria experiência.

Ao longo da narrativa a seguir me referi a ela das seguintes maneiras: Nádia ou (BRAGA, ano, página).

Na noite da entrevista, Nádia estava em sua casa em Belo Horizonte e eu em minha casa. Perguntei a ela sobre quais os caminhos que ela trilhou para chegar até aqui e agora. Como uma autêntica mineira ela disse que começaria a falar da infância e que depois iríamos andando devagarzinho.

Incentivo ao estudo, pois mulher tem que ser independente

Nádia começou a contar sua história afirmando que veio de uma família de classe média baixa e que seus pais sempre a incentivaram para os estudos:

Eu sou daqui de Belo Horizonte. Morei em um bairro mais humilde com uma condição social não tão pobre, mas também não rica, burguesa como se diz. Estudei o meu Primário em escola particular porque minha mãe dava muita importância aos estudos. Ela achava que se a gente tivesse uma base boa a gente poderia dar sequência aos estudos.

Ao concluir o Primário, cursado no fim da década de 60, e para prosseguir com os estudos, era necessário fazer um vestibular para ingressar no Ginásio⁹⁶. Naquela época a rede estadual de ensino de Minas Gerais era vista com bons olhos pelas famílias belo-horizontinas e Nádia pôde continuar seus estudos:

Depois eu fui para a rede estadual, que aqui em Minas Gerais, na minha época quando criança, era muito importante. A rede estadual era considerada a melhor do ensino. Então tinha que fazer concurso, aquela coisa toda, então eu fiz e comecei a cursar. Não era uma aluna classe A, como se diz. Era uma aluna mediana. Mas servia para o gasto. Eu ia levando tranquilo. Então eu fiz o meu Ginásio em escola estadual em Minas Gerais. Na época tinha um incentivo para a gente

⁹⁶ Primário e Ginásio correspondem ao atual Ensino Fundamental.

fazer um curso técnico, eu fiz um vestibular no CEFET-MG [Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais] e fiz o curso técnico em Química.

Nádia narrou que sempre foi incentivada a estudar e que as aspirações de seu pai não estavam associadas a querer ver sua filha casada:

Eu lembro quando meu pai era vivo que, quando a gente falava alguma coisa [sobre casamento], meu pai nunca falou: você vai crescer e vai casar. Ele falava: você vai estudar para ser alguém na vida. Meu pai sempre falava isso com a gente. Então eu já tinha essa formação.

O pai de Nádia conviveu pouco tempo com os filhos e Nádia continuou a aprender com a mãe que uma mulher precisa ser protagonista de sua própria vida:

Eu perdi meu pai quando eu tinha 12 anos de vida. Minha mãe ficou sozinha com quatro filhos. Quatro filhos adolescentes e ela criando os quatro. Então eu via a independência da minha mãe porque ela era uma mulher dinâmica, trabalhadora. Acho que isso foi um espelho para mim. A mulher tem que trabalhar, tem que ser independente, tem que ser dona dela.



Figura 10: A pequena Nádia na infância
Fonte: Arquivos pessoais de Nádia

Ao perceber o trabalho como uma das principais tarefas da vida e que é pelo trabalho que conseguiria uma estabilidade das condições de vida, Nádia, ao terminar o curso técnico em Química pelo CEFET-MG, rapidamente vai em busca de um emprego. Porém, ela era mulher:

Quando eu formei, por ser mulher, para trabalhar em indústria naquela época a coisa era complicada. Então demorei conseguir o estágio, quando consegui o estágio fui trabalhar como técnica química, como analista na Empresa Cimento Itaú, em Belo Horizonte. Trabalhei lá por dois ou três anos, até que eles me mandaram embora. A indústria já estava toda em modificação e eu fui demitida.

Como a sua mãe, Nádía era dinâmica. No momento em que foi dispensada da empresa em que trabalhava, ela já cursava a licenciatura em Matemática no Centro Universitário Newton Paiva Ferreira.

A graduação e o início da profissão

Antes mesmo dos estágios do curso começarem, Nádía buscou escolas para trabalhar:

Nisso eu já tinha feito vestibular para Matemática, já estava cursando, devia estar no segundo ou terceiro período de Matemática quando eles me demitiram e foi aí que eu comecei a dar aula.

Durante esse período Nádía dividia-se entre as aulas que conseguiu em uma escola na periferia de Belo Horizonte e as disciplinas da graduação. Nádía não compartilhou muitas informações sobre sua graduação, mas contou que precisou trancar o curso por um semestre por problemas de saúde. Ela lembrou que, quando voltou à faculdade, cursou, entre outras disciplinas, Introdução à Matemática Moderna:

Essa disciplina era de conjuntos. Você estudava tudo de conjunto: interseção, união, diagramas e via essas atividades. Para ser sincera eu lembro até pouco, eu lembro que tive no primeiro período essa matéria e depois morreu. Depois ninguém fala mais dela. Acabou por aí, não teve uma sequência nesse conteúdo.

Além de perceber que disciplinas dos primeiros períodos não eram conectadas com outras de períodos avançados, a professora foi descobrir muito tempo depois que não estudou alguns conteúdos durante a sua graduação:

Outra coisa que eu lembro do meu curso é que eu tenho uma deficiência em álgebra, fundamentos de álgebra. Eu fui descobrir que eu nunca tinha estudado álgebra quando eu fui fazer um curso na federal [UFMG]. A professora começou a falar de corpos, anéis, e isso e aquilo. Eu fiquei olhando e perguntando o que que é isso, eu não sei o quê que é isso. Eu fui conversar com ela e disse que eu não tinha estudado e ela: mas você fez o curso superior de Matemática, você deve ter visto isso. Mas eu não vi {risadas}, eu não lembro. Não vi. Acredito que eu, quando estava parada na escola [Centro Universitário Newton Paiva Ferreira], porque eu estive doente, eu creio que eles devem ter mudado a matriz curricular e isso aí talvez eu não estudei. Quando eu voltei, eu já peguei uma matriz nova e não tive que cumprir nada da anterior.

Estando nos primeiros períodos do curso de licenciatura em Matemática, Nádía decidiu que não queria continuar trabalhando como técnica na área de Química e resolveu procurar emprego como professora. O ano era 1980.

Na época um período muito difícil do Brasil de conseguir emprego e eu não fiquei animada de procurar trabalho na área que eu tinha trabalhado, então eu resolvi dar aula. Recebi a proposta de ir para uma

escola e fui dar aula. Eu tinha 23 anos e peguei, numa escola estadual, 5 turmas de quinta série. O início de minha profissão foi aí, em uma escola estadual aqui da periferia de Belo Horizonte [Em Contagem]. O que muito me assustou na época foi os meninos me chamarem de “dona”, de não saber o que eu ia fazer, como se diz, a gente cai na escola de gaiato, cai de gaiato no navio⁹⁷. Então, eu tinha dificuldade para ensinar algumas coisas, para saber o quê que eu ia fazer.

A professora Nádia não sabia o que fazer em sala de aula no início de sua profissão. O livro-didático ajudou e ela foi aprendendo a ser professora no convívio com seus alunos:

Em Contagem, a escola que eu trabalhava era em um bairro pobre, de crianças humildes. Umhas crianças muito boas, não tinham aquela falta de respeito, nem nada. Os meninos [meninos é sinônimo de crianças/alunos] eram muito bons, muito carinhosos, a escola tinha uma dinâmica. Mas é o seguinte: eu caí dentro de sala de aula, ninguém me falou o quê que eu tinha que fazer, como é que era preparar uma aula, isso eu fui descobrindo com o andar da carruagem. Lembro que a diretora foi e falou: essa é a professora de Matemática de vocês. Ela me apresentou e me deixou na sala e eu fiquei olhando para turma e minha turma olhando para mim. Eu me perguntava o que que eu vou fazer, mas a gente foi conversando, eu acompanhando o livro, pegando os livros deles, vendo o quê que eles tinham que aprender.

Nádia acredita que a falta do estágio fez com que ela não pudesse compreender o seu papel em sala de aula.

Eu falo que eu caí dentro de uma sala de aula sem saber o que que eu ia fazer. Eu não tinha preparo, eu não tinha feito estágio e eu estava ainda cursando a faculdade, estava no terceiro período para o quarto.

Nessa época, quando a professora Nádia tinha dificuldades na escola, ela recorria a sua professora de Didática da universidade:

Eu pedia para minha professora de didática, não sei se você conhece, Eliane Gazire⁹⁸. Ela foi minha professora e me orientou. Eu chegava perto dela e dizia: Eliane eu tenho que ensinar frações, eu tenho que ensinar isso, como é que eu faço? Ela sentava comigo e me explicava algum método. Então, foi assim. Como se diz: foi meio *punk*. Sentava na sala e olhava para aquele monte de meninos [alunos], mais ou menos 30, 35 meninos: e agora? o quê é que eu vou fazer com esses meninos? Mas eu fui pegando, fui conversando com uma pessoa e com outra dentro da escola e as pessoas foram me passando algumas orientações. Igual eu te falei, pedi muita orientação a Eliane, ela me ajudou muito e fui embora...

⁹⁷ Cair de gaiato no navio ou entrar de gaiato no navio é uma expressão que significa fazer algo sem a preparação devida.

⁹⁸ Professora Eliane Scheid Gazire. Atualmente é professora da PUC-MG. Foi professora do Centro Universitário Newton Paiva Ferreira de 1978 a 1999.

Apesar de gostar do que fazia, Nádia percebeu que a profissão não tinha a mesma valorização que pensava que existia quando era criança: “a minha formação pessoal e profissional ocorreu no período em que o país estava subordinado a um sistema político ditatorial” (BRAGA, 2013, p. 142). Em uma época em que a ditadura ainda se fazia presente e as condições econômicas do país não eram as melhores, ela pensou em desistir:

Só que eu não era satisfeita com isso, porque o salário era muito ruim e a gente via que o professor não tinha valorização. Eu tinha uma visão assim: essa profissão não tem futuro. Na minha época, né. Naquela época sempre pensava em sair da profissão, mas como a situação do país não era boa, a gente acabava ficando porque você também não arrumava outra coisa para fazer.

Mesmo com o desejo de deixar a profissão, Nádia continuou.

Um primeiro revês

Com o tempo Nádia aprendeu a exercer sua profissão e o desejo de abandoná-la passou:

Eu fui ficando, fui aprendendo. Depois eu fiz o concurso da Prefeitura de Contagem e comecei a trabalhar como professora lá. Estava um pouquinho mais experiente e comecei a trabalhar com turmas de 7º ano.

Porém, ela não era a única mantenedora da família e um primeiro revês aconteceu:

Mas a minha vida deu uma mudança nesse meio tempo, porque meu marido trabalhava na Fiat e ele foi demitido na época. Nós acabamos mudando para Porto Velho, Rondônia. Fui morar em Porto Velho, levei meus dois filhos pequenos, eu tinha duas crianças. Lá eu trabalhei na Prefeitura Municipal de Porto Velho. Lá eu pelo menos me sentia mais satisfeita porque tinha um bom salário, professor lá tinha um valor. A gente trabalhava, tinha dignidade na profissão.

Em 1985, morando em Porto Velho, a professora Nádia começou a perceber diferenças entre seu trabalho em Minas Gerais com o seu trabalho em Rondônia. Sobre trabalhar no Norte do país ela lembrou:

Tinha diferença mais pelo tratamento que a gente recebia, tanto dos pais quanto dos alunos. Eles tinham certo respeito pela gente, como se a gente fosse muito especial para eles. Eu entendia assim pelo seguinte: as escolas, às vezes, ficavam sem professores capacitados, formados, porque era muito difícil ter gente para ir para lá. Então quando alguém assumia, que ia para lá, que ia trabalhar lá, então eles valorizavam muito. Tanto dentro da escola, a direção valorizava muito, quanto a questão salarial. Os familiares das crianças, eles valorizavam a gente. Isso me deixava feliz. Corpo docente era bem valorizado, era bem unido. Eu lembro que a gente trabalhava muito junto, então era um pouco diferente.

A união entre os professores em Porto Velho é uma característica que a professora Nádia fez questão de lembrar e lamentou que esse companheirismo não existia nas escolas de Minas Gerais em que atuou:

Aqui em Minas era cada um por si. Lá se trabalhava de forma colaborativa, um ajudando o outro. Todos os professores eram de fora, ninguém era de Porto Velho. Então a gente se pegava a feição, ao lado afetivo das pessoas.

Mas, mesmo gostando das condições profissionais que tinha em Porto Velho, uma segunda mudança foi necessária.

Um segundo revês e o abandono da profissão

Um dos filhos de Nádia ficou doente. Nádia e sua família perceberam que as condições de tratamento em Porto Velho, no fim da década de 80, eram complicadas e então decidiram voltar para Minas Gerais:

Lá era uma região muito difícil. Meu filho mais novo adoeceu e eu fiquei muito sufocada com aquilo e acabamos voltando para Belo Horizonte.

Ao voltar para Minas em 1986, Nádia buscou emprego e recebeu uma oportunidade de trabalho na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC). Porém, ao retornar, ela não estava diante das mesmas condições anteriores e decidiu abandonar a profissão:

Só que na época, por questões salariais, pelo salário muito baixo, eu acabei saindo da profissão e fui trabalhar com minha família numa indústria que eles tinham na época. E fiquei com eles 4 anos.

Após esse tempo trabalhando na indústria, Nádia decidiu que voltaria para as salas de aula e pediu ajuda a um ex-professor seu.

Padre Sérgio

Nádia lembrou em vários momentos de nosso encontro do seu ex-professor Padre Antônio Sérgio Palombo de Magalhães. Padre Sérgio, como Nádia o chama, foi o Superintendente Geral do Colégio Arquidiocesano de Minas Gerais e diretor de ensino do Colégio Santa Maria, onde Nádia voltou à profissão. Foi a ele que a professora recorreu:

Quando eu resolvi realmente, aí foi uma resolução minha: quero voltar a dar aula. Nisso eu procurei um ex-professor meu, Padre Sérgio. Ele era diretor da rede de ensino do Colégio Santa Maria, conhecida aqui em Belo Horizonte. Pedi a ele: Padre, sou professora, sou formada, mas não estou trabalhando e quero trabalhar. Ai ele me deu a oportunidade de voltar para a escola. Foi um momento muito difícil porque eu peguei turmas, como se fala, fui a doida da vez, pois eu

peguei primeiro, segundo e terceiro anos e turma de revisão de vestibular.

Nádia percebeu que não estava preparada para desenvolver todos os conteúdos das várias turmas que ficou responsável, mas ainda assim Padre Sérgio a apoiou:

Foi aí que eu descobri: eu não sei o conteúdo todo. Então eu tive que estudar muito. Padre Sérgio me deu muito apoio para eu estudar e pegar os conteúdos todos. Estudei muito, peguei os conteúdos e fiquei 15 anos trabalhando no Colégio Santa Maria.

Além de dar a oportunidade para voltar para a escola, Padre Sérgio incentivou a professora Nádia a prosseguir com seus estudos.

A especialização eu fiz na Católica [PUC-MG]. Especialização em Matemática no Ensino Superior. Era um curso considerado difícil na época e o Padre Sérgio, que era o nosso diretor geral do sistema todo, ele me deu uma bolsa que era de 75% para fazer essa Especialização. Ele dava essa oportunidade para gente lá. Então eu fui e fiz a especialização, mas fiquei nisso.

Entre 1992 e 1994, Nádia cursou a especialização voltada à aprendizagem de conteúdos matemáticos e lembra que não existiam discussões sobre a docência em si.

A nossa especialização, era mais mesmo fazer prova, aprender conteúdo, essas coisas assim. Não tinha essa vivência com outras pessoas não, de outras áreas não. Quando eu trabalhava no sistema [Sistema Arquidiocesano de Ensino], a escola [Colégio Santa Maria] era muito conteudista, então a gente tinha a preocupação de dar todo o conteúdo. Tinham provas bimestrais que eram para todas as escolas. A gente se sentia avaliado também, muita preocupação em fazer essas provas, em participar, em sair bem. O negócio era o seu aluno sair bem nessa prova, se ele não saia você era questionada. A gente se sentia um pouco chateada quando os alunos não saiam bem nessas provas. A escola tal é melhor que a escola tal, então tinha *uns trem assim*. A gente vivia muito naquela comunidade escolar, então a gente não saía dali para conhecer muitas coisas.

Mesmo com as pressões que sentia em relação aos resultados dos estudantes em avaliações, Nádia permaneceu durante 15 anos no Sistema Arquidiocesano de Ensino e “durante esse período, senti certa estabilidade profissional e pessoal” (BRAGA, 2013, p. 30). Ela sentia que tinha apoio, principalmente do Padre Sérgio:

O Padre Sérgio foi uma pessoa muito importante na minha vida. Vou ser sincera para você. Como profissional eu falo que todo professor deveria ter passado pela mão do Padre Sérgio. Eu aprendi a minha profissão dentro das escolas dele. Era uma pessoa muito humana, mas muito rigorosa. Então, as coisas com ele tinham que andar muito bem encaminhadas, ele não aceitava a gente sair fazendo coisas mal feitas.

Rigor e humanidade são adjetivos que Nádia atribuiu ao Padre Sérgio. Por essas características a professora entendeu que muito do que aprendeu sobre a profissão docente foi a partir do convívio com ele:

Ele era muito enérgico, mas era uma pessoa muito querida mesmo. Na escola, por exemplo, a gente ouvia críticas dele, porque às vezes as pessoas não gostam do rigor, daquele excesso de rigor que ele tinha, mas depois que ele faleceu o pessoal sentiu. Falaram assim: que saudades do Padre Sérgio. Ele era um pedagogo, era um administrador, era uma pessoa muito boa. Ele comandava 12 escolas na época, mas ele tinha capacidade de chegar lá na minha escola e falar o nome de todos os professores. Conversava pelo nome com todo mundo, ele dava notícia da vida de cada um de nós na escola, o que estava acontecendo com cada um. Então ele era muito dinâmico. Ele foi para mim um exemplo de professor, de administrador, do rigor que ele tinha, então isso para mim foi muito importante. E ele, no período que eu entrei [no Sistema Arquidiocesano de Ensino], viu que eu não estava dando conta, porque eu não sabia todos os conteúdos que eu tinha que dar, numa escola muito pesada, numa escola muito boa, ele me deu muita força. Ele me deu todo apoio para eu conseguir vencer as dificuldades e continuar. Então eu tenho um carinho muito grande por ele. Ele foi uma das pessoas mais importantes. Foi ele e Eliane. Mas, Padre Sérgio foi um. Eu sou a profissional que sou hoje porque eu trabalhei naquela escola sob o comando dele, então isso eu agradeço muito.

Mesmo com o apoio que recebia de Padre Sérgio, Nádia se sentia acomodada:

A gente trabalhando em escola particular, você não tem muito incentivo para participar de congresso, conhecer outros trabalhos, seu trabalho é dar aula. Então, como eu fiquei 15 anos lá, eu fiquei com a especialização e fiquei achando que estava tudo muito bem. Estava acomodada, na minha zona de conforto. Só depois que eu saí de lá que eu fui ver, aqui fora, que as coisas estavam tomando outro caminho. Eu falei, opa eu tenho que correr atrás.

Nessa época a professora Nádia não frequentava outros ambientes formativos, como os eventos e congressos. Porém, certa vez, Nádia foi convidada a ir em um evento junto com uma colega:

Uma amiga da área me chamou para participar de um congresso da SBM da Sociedade Brasileira de Matemática, que teve aqui em Belo Horizonte. Eu fui participar e eu fiquei admirada com os trabalhos que eu vi, com o tanto de gente que tinha. Eu vi muita coisa diferente e uma coisa que eu comentei lá na escola foi: poxa! um congresso importante desse e eu não vi nenhum colega meu das escolas do sistema lá. Então para você ver como é que era fechado. Cheguei a comentar com a diretora da época, mas isso não era importante para eles não. Até comentei: acho importante participar, mas para eles não.

Esse evento se constituiu em uma experiência para Nádia. Ela percebeu que existiam mudanças ocorrendo no ensino para além dos muros da escola que trabalhava:

Quando eu participei desse primeiro encontro da SBM, eu fiquei encantada com os alunos que me apresentaram os fractais. Foi uma descoberta muito boa.

Quando ela voltou desse evento ela começou a refletir sobre seu trabalho e sobre as limitações que ele gerava para a melhoria de sua prática profissional:

Eu sempre falo que as escolas ficam muito distanciadas disso, porque o professor da Educação Pública e de outras escolas não tem a possibilidade de ficar participando disso, não tem condições, não tem dinheiro. Eu fico triste, pois tanta coisa que eles poderiam estar descobrindo e melhorando a prática deles. Estão jogados dentro da escola igual eu me sentia, jogados ali dentro e se vira.

Em 2005, a professora Nádia deixou o Colégio Santa Maria porque “quando houve uma mudança de estrutura escolar, eles me demitiram”. Dado esse contexto, ela foi em busca de outros trabalhos.

Descobri que eu preciso continuar estudando

Nesse período de sua vida, Nádia conciliava suas atribuições como mãe, esposa e dona de casa com as novas oportunidades que estavam surgindo:

Fui trabalhando em outros lugares. Por exemplo, eu fui trabalhar na Fundação Torino. Recebi um convite para fazer uma substituição lá e fui trabalhar na Fundação Torino. É uma escola de italianos, escola da Fiat⁹⁹. Depois que eu saí da Torino, eu fiz um concurso no CEFET-MG para substituição e fui trabalhar lá como professora substituta. Foi aí que eu descobri que eu precisava continuar estudando.

Em 2007 no CEFET-MG, Nádia percebeu outras condições de trabalho. Ela desejava se tornar professora efetiva da instituição, mas para isso ela percebeu que precisaria continuar estudando.

Eu queria fazer concurso no CEFET e, na época, a titulação mínima exigida era mestrado. Eu não tinha mestrado e eu tinha só especialização, então comecei a perceber que se eu não estudasse, se eu não voltasse para escola eu vou ficar nisso para o resto da minha vida. Foi aí que eu comecei a procurar e me interessar por fazer mestrado.

Em grande parte de sua carreira profissional, Nádia precisou trabalhar 3 turnos. Ela queria mudar essa situação. Trabalhar no CEFET-MG foi o gatilho para perceber que poderia trilhar outros caminhos.

Nádia compreendia que era uma professora reflexiva e inquieta com a mesmice das aulas:

Eu sempre tive uma preocupação com as aulas, ainda eram aquelas aulas cuspe e giz, professora no quadro expondo matéria, mas o mundo estava indo para um outro caminho e os nossos alunos hoje não querem saber mais disso.

E buscava pensar em outras práticas:

Quando eu trabalhei no CEFET, eu conheci o GeoGebra¹⁰⁰. Na época em que o GeoGebra começou a ser conhecido aqui. Eu pedi aos meus

⁹⁹ Empresa automobilística.

¹⁰⁰ Software de Geometria Dinâmica.

alunos do curso de informática e comentei com eles que eu estava fazendo uma matéria isolada lá na UFOP [Universidade Federal de Ouro Preto] e que meus colegas tinham dado um programa de geometria que eu achava que era interessante, mas não conhecia direito o programa. Os meninos começaram a perguntar como é que era, como fazer um trabalho com ele [GeoGebra]? Aí os meninos pegaram o programa e eu pedi para eles fazerem o ciclo trigonométrico, pois a gente estava estudando trigonometria. Eu achava interessante. Quando eu cheguei em casa eu assustei, meu e-mail estava cheio de trabalhos e os meninos perguntando: é assim que você quer? É desse jeito ou você quer que modifica? Eles foram me ensinando a trabalhar. Então ali que eu vi que a gente tem que cutucar esse aluno, pois ele tem muita coisa para dar para gente, mas a gente às vezes fica empacotando aluno, não deixa ele sair da caixinha.

O mundo estava mudando e a professora Nádia mudava com ele. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a encantava. Mas, ainda assim, faltava-lhe um título para conseguir entrar como professora efetiva no CEFET-MG.

Quando eu estava no CEFET, começou o mestrado lá na UFOP. Um colega meu pegou e me falou: Nádia terá um mestrado lá na UFOP, vamos procurar saber como é que é? A gente já tinha olhado no CEFET o mestrado tecnológico, na área de educação tecnológica, mas também não tinha dado para a gente. Então nós fomos para a UFOP para conhecer o mestrado lá e nisso falaram para gente: comecem a fazer matéria isolada para saber como é.

Com o apoio de um colega de profissão que também era professor substituto no CEFET-MG, ela começou a se interessar pelo Mestrado Profissional em Educação Matemática, recém-criado no início de 2008.

Conhecendo o meio acadêmico

Nádia não sabia como era o processo de pesquisa em Educação. A academia para ela, ao longo de todos esses anos de profissão, não era um ambiente conhecido, familiar. Então ela decidiu começar a descobrir esse novo mundo a partir de uma disciplina isolada, como aluna especial do Mestrado Profissional em Educação Matemática:

Eu me matriculei em uma disciplina isolada que era com a professora Roseli Alvarenga¹⁰¹, ela é de Campinas, mas estava na UFOP naquela época. Fiz uma matéria com ela de Etnomatemática. Aí que eu fui conhecer o meio acadêmico. Para ser sincera meu primeiro trabalho [da disciplina] eu fiz manuscrito. Quando chegou todo mundo entregando digitalizado eu olhei assim {espanto}, O quê? Eu completamente fora. A Roseli falou comigo: não Nádia, digitaliza, faz tudo direitinho. Eu não sabia formatar, eu não tinha essa vivência. Eu

¹⁰¹ Professora Roseli de Alvarenga Corrêa foi professora da UFOP. Educadora Matemática e atualmente professora aposentada.

não fui preparada para fazer uma pós-graduação. Na minha formação profissional eu não tive preparo nenhum para isso.

Muita coisa era nova para Nádia. O que para alguns se aprende em uma disciplina de metodologia durante a graduação, para Nádia era novidade:

Então fui me preparando, fui aprendendo. Não sabia o que era metodologia, não sabia o que era estado da arte. Eu fui aprender isso tudo lá com os colegas, lá dentro da UFOP. Então eu via os colegas discutindo com os professores a respeito da metodologia, disso e daquilo, eu ficava olhando, você sabe assim, ficava voando. Aí eu tive que correr atrás, começar a perguntar e fui também orientada sobre como pesquisar, fui lendo e fui aprendendo alguma coisa, mas acredito que não aprendi tudo ainda não. Tem muita coisa para aprender.

Como a professora Nádia era novata no meio acadêmico ela também não percebeu que estava entrando em um Mestrado na modalidade Profissional.

Olha, eu não saberia te dizer naquela época a diferença do mestrado acadêmico para o mestrado profissional. Minha condição era a seguinte: fazer mestrado aqui [em Belo Horizonte] era muito difícil, porque as universidades que ofereciam o mestrado era a Federal [UFMG] e a católica [PUC-MG].

Ela tentou entrar em um programa de mestrado da PUC-MG, mas percebeu que os custos de um mestrado em uma universidade particular eram altos. Nádia então decidiu que iria tentar o Mestrado Profissional na UFOP, dada a proximidade entre Belo Horizonte e Ouro Preto.

Um peixe fora d'água

Mas essa caminhada não seria fácil. A falta de formação para a pesquisa pesou durante o processo seletivo:

Eu tentei esse mestrado três vezes, só na quarta vez eu consegui entrar. Eu passava nas provas, passava em todas, mas eu não passava nas entrevistas. Então isso me deixava muito chateada, mas hoje eu entendo o porquê, porque eu não sabia defender o que ia pesquisar, porque eu não sabia nem o que eu queria pesquisar. O pessoal já chegava com projeto, já sabia, já brigava por aquilo e eu não. Eu fazia um projeto por fazer, pode-se dizer. Só pró-forma. Não sabia defender o que eu queria pesquisar. Só no final, em que eu insisti em tecnologia, que o Dale Bean¹⁰² estava na minha banca, eu senti muito apoio dele, aí eu consegui entrar.

A persistência de Nádia fez com que em 2011 ela entrasse no mestrado. Mas ela sentia que havia resistências. Para ela a idade era um fator que a distanciava do restante dos seus colegas que cursavam o mestrado.

¹⁰² Professor Dale William Bean. Educador Matemático e era docente na UFOP.

Eu era a mais velha da turma. Estava em uma turma com uma média de idade de 30, 30 e poucos, eu já estava com 50 e poucos anos. Então eu ficava me sentindo um peixe fora d'água, mas fui insistindo, não deixei que isso me desmotivasse.

Enquanto aprendia a ser pesquisadora, Nádia percebia que a professora Roseli, que conheceu na disciplina como aluna especial, era um porto seguro. Se, por um lado, a professora Nádia sentia que seus colegas eram distantes, por outro, ela percebia semelhanças entre sua trajetória de vida e da professora Roseli:

Entre os colegas, eu sentia que eles eram muito individualistas, mais preocupados com o que eles tinham que fazer. Quem me deu uma recepção muito boa foi a Roseli, por que a Roseli falava assim: Nádia, me vejo muito em você, porque eu também fui fazer meu mestrado mais velha. Ela me apoiava, me dava muito apoio, me ensinava, lia o que eu escrevia, corrigia, comentava comigo. Então eu senti mais receptividade dela do que dos próprios colegas. Apesar que eu não posso reclamar porque também quando eu pedia ajuda, eles tentavam me ajudar, me orientavam em alguma coisa, eles tentavam.

As TDIC sempre a chamaram atenção e ela pretendia desenvolver um projeto nessa linha e que culminaria em sua pesquisa de mestrado e em seu produto educacional, exigências de um Mestrado Profissional.

No mestrado comecei com uma pesquisa, que era sobre a produção de blogs, pois eu sempre fiquei questionando o porquê os professores não usavam computadores, por que isso não estava inserido na sala de aula? Por que as aulas continuam as mesmas? Ai começamos a trabalhar na construção de um blog. Só que tinha um problema: nas escolas públicas a questão de salas de informática, um dia o computador funciona, no outro não funciona. Tinha um monte de empecilho.

Mesmo com os empecilhos para a realização da pesquisa, Nádia já planejava aulas com aparatos tecnológicos, era parte de seu cotidiano como ela mesma disse: “eu sempre tentava fazer uma aula diferente, não era sempre, mas sempre quando eu imaginava”. Porém, naquele momento, nas escolas em que Nádia atuava não era possível desenvolver a pesquisa voltada para as TDIC.

Vamos pesquisar sua experiência?

Em conversas com sua orientadora e na indecisão do que pesquisar, Nádia percebeu que o foco de sua primeira pesquisa poderia estar em suas próprias experiências:

Até que a minha orientadora conversou comigo e falou: Nádia, você é uma professora muito experiente (quando eu estava fazendo o mestrado eu tinha 55, 56 anos), você tem uma experiência muito grande, o que que você acha da gente trabalhar com uma pesquisa

sobre a sua experiência. Foi aí que surgiu a proposta de fazer uma pesquisa sobre a minha própria prática.

Dessa forma, Nádia percebeu que a proposta de sua orientadora, Professora Teresinha Kawasaki, era interessante e comenta que “na tentativa de compreender o presente, senti a necessidade de entender o passado, pesquisar o percurso vivido, identificar, analisar e conhecer as interações ocorridas ao longo da vida com as pessoas e com os ambientes que constituíram os espaços em que vivi” (BRAGA, 2013, p. 17).

Eu mostrava para ela que eu fazia algumas atividades com os alunos que eram diferenciadas, procurava mudar minha forma de trabalhar. Aí ela pegou e falou assim: você tem esse caminho, vamos pesquisar sua própria prática, vamos trabalhar em cima disso. Foi aí que nós fizemos uma pesquisa sobre a própria prática.

Ao começar esse empreendimento, Nádia objetivou, com sua primeira pesquisa, (re)significar sua prática em sala de aula (BRAGA, 2013). Antes e durante o mestrado Nádia tinha feito algumas pesquisas (BRAGA; VASCONCELOS, 2009; BRAGA; VASCONCELOS, 2010), mas nenhuma delas tinha como procedimento metodológico os pressupostos da pesquisa do tipo própria prática.

Ela também percebeu que para alcançar o objetivo que se propôs no mestrado, ela precisava mudar o seu ritmo de trabalho. Diminuir o ritmo para Nádia significava deixar de trabalhar 3 turnos e começar a trabalhar 2:

Quando eu fui demitida do Colégio Santa Maria eu fiquei trabalhando só na prefeitura. Eu peguei uma dobra na prefeitura, porque aqui tem um sistema de dobra, aí você pode trabalhar em outro horário. Peguei uma dobra e fiquei só na prefeitura e comecei o mestrado. Um colega meu do mestrado me chamou para ir para a Fundação Helena Antipoff. Ele era coordenador do curso de Matemática de lá e ele me chamou para ir para lá. Fiquei só na prefeitura, na Helena Antipoff e dava aulas particulares à tarde lá em casa. Quando eu comecei o mestrado, eu parei com as aulas particulares e fiquei só com esses dois, mas foram 10 anos da minha vida que eu trabalhei três turnos. Eu não sei como eu dava conta, não me pergunte. Até hoje eu paro e penso na loucura, mas foi por necessidade. Isso me impediu realmente de pensar em estudar, de procurar outras coisas. Eu fui procurar quando eu percebi que se não procurasse eu iria ficar nessa de trabalhar 3 turnos o resto da vida.

Além da conciliação dos horários para realizar uma pesquisa sobre sua própria prática, Nádia se deparou com o desafio da escrita.

Encontrando-se na escrita

Para ela a ação de escrever está associada à formação para escrita:

Achei muito difícil [o processo de escrita], vou ser sincera. A minha formação foi para dar aula, simplesmente, não foi para seguir na academia, não foi para virar pesquisadora. Até hoje acho difícil

escrever, difícil colocar as ideias, sintetizar. Até hoje, pode-se dizer que, eu estou aprendendo.

O processo de escrita foi árduo para Nádia. No seu próprio trabalho ela compreendeu que “partes do texto revelam um 'eu' mais próximo de mim mesma, partes revelam um 'eu' tão distante que o texto assume um tom insuportavelmente impessoal.” (BRAGA, 2013, p. 22).

O meu mestrado foi um verdadeiro parto. Consegui sair com aquela dissertação e, para ser sincera, eu levei um ano para ler essa dissertação de novo. Eu guardei e não queria vê-la, eu acho que não acreditava nela. Eu gostei de pegá-la e de lê-la. Depois que eu peguei eu olhei e falei: nossa! fui eu que fiz isso?! Eu fiquei admirada de ter feito, de ter dado conta. Foi muito difícil, não foi fácil não e ainda estou vendo que é muito difícil.

Um aspecto característico da dissertação de Nádia é o gênero narrativo com viés autobiográfico: “O método das narrativas autobiográficas foi a opção que fiz para coletar, expor e refletir os dados da pesquisa que versará sobre a minha própria prática. Aqui o desafio será a (auto)análise das narrativas produzidas por mim mesma” (BRAGA, 2013, p.49). A escolha de tal gênero acrescentou ao processo de escrita de Nádia mais um desafio: desenvolver uma pesquisa científica ao mesmo tempo em que narra sua experiência.

Quando eu fui lendo os trabalhos que a minha orientadora pediu, eu vi que a maioria usava autobiografia e ela tinha me pedido para escrever, relatar minha formação. Com essas leituras eu vi que quem trabalhava com pesquisa da própria prática trabalhava com as narrativas autobiográficas, então a opção foi essa. E eu vou ser sincera, eu me conheci muito fazendo essa autobiografia e lendo o que eu narrei e escrevi, vendo o que eu fazia.

Narrar para Nádia estava associado à compreensão de seu passado:

A partir das perguntas da minha dissertação (o que eu faço? Por que faço o que faço?) que eu consegui começar a responder essas coisas [responder suas inquietações]. Até então a gente não faz essa volta na memória. Então você vai vivendo no dia a dia e não percebe que tem certas atitudes que você toma que tem um fundamento lá atrás, na formação que você teve. Por exemplo, eu te digo que eu sou uma professora tradicional, porque eu trabalhei lá na escola do Padre Sérgio e o ensino era tradicional. A gente era cobrado para ser um professor tradicional.

Mas as perguntas elaboradas por Nádia na dissertação não surgiram desde o começo. O ato de pesquisar suas experiências já estava acontecendo, mas as perguntas norteadoras ficaram claras após seu exame de qualificação.

Eu não sabia o que estava fazendo, estava fazendo. Eu não tinha tomado consciência daquilo que eu estava fazendo. Então, na minha

qualificação, a professora Inês¹⁰³, que é muito experiente nessa área de docência, e a professora Ana Cristina¹⁰⁴ da UFOP, que também era muito experiente, começaram a debater comigo certas coisas que eu tinha colocado. Elas falaram assim: não, isso não funciona, vamos tirar isso. E eu: nossa! não vai sobrar nada. Elas foram me orientando: não Nádia, tem coisa aqui que é muito boa. Aí a professora Inês, em um momento virou e falou: Olha que coisa boa, por que você não faz essa pergunta (O que faço?) e começamos a discutir isso. Foi aí que a minha dissertação tomou um foco, porque até então ela estava acontecendo, mas ela não estava fechada, com as engrenagens bem estabelecidas. Foi nessa hora que eu me infiltrei na minha dissertação, dentro da minha pesquisa. Foi daí que nós fizemos um monte de coisa.

Ao delimitar com clareza tais perguntas, Nádia também percebeu qual seria o tom de sua escrita em primeira pessoa e como se colocaria em um texto que assume as próprias experiências como eixo central.

Ela lembrou que sua pesquisa era a única que assumia a pesquisa sobre sua própria prática dentro do programa de mestrado profissional. Ela foi o ponto fora da curva quando comparada aos seus colegas de curso:

Eu fui um ponto fora da curva. Na época o pessoal estava trabalhando muito com Modelagem Matemática, tinha uns três trabalhos, objetos de aprendizagem, eu tenho uma colega que estava trabalhando nisso, aquele UCA [Um Computador por Aluno], tinha dois colegas trabalhando nisso.

Em 2013, a professora Nádia finalizou o mestrado com a pesquisa intitulada por “Pesquisando a própria prática: narrativa de uma professora de Matemática” (BRAGA, 2013) e o seu respectivo produto educacional destinado aos professores que desejam se tornar pesquisadores com o título de “Aprendendo a pesquisar a própria prática: narrativa de uma professora de Matemática” (BRAGA, 2013b).

¹⁰³ Inês Assunção de Castro Teixeira é professora aposentada da UFMG.

¹⁰⁴ Ana Cristina Ferreira é professora da UFOP.



Figura 11: Dia da defesa (da esquerda para direita: Nádía, Teresinha Kawasaki, Ana Cristina Ferreira, Inês Assunção de Castro Teixeira)

Fonte: Arquivos pessoais de Nádía

A vida mudou e eu não publiquei

Questionei a professora sobre se ela publicou sua pesquisa de mestrado em outros meios (periódicos ou eventos) e contou-me:

Olha eu vou ser sincera, eu nem tentei [publicar]. Eu fiz um produto educacional, que na época, no mestrado profissional você tem que soltar um produto. A professora Inês Teixeira aqui da UFMG, que fez parte da minha banca de defesa, elogiou muito meu produto e falou que eu deveria publicá-lo. Só que a vida foi mudando muito rápido.

Em 2014 a professora passa no concurso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) em Betim-MG. Com essa mudança repentina e o receio de ler novamente sua pesquisa, Nádía acaba não publicando em outros meios.

Não publiquei nada da minha dissertação depois. Como eu te falei: tomei um caldo tão grande que eu fiquei um ano afastada. Eu não quis mexer porque aí eu fui para o IFMG, fui trabalhar em outras coisas.

Atualmente a professora trabalha no IFMG onde atua nos cursos técnicos de nível médio da instituição. Nádía também percebeu que as condições que tem no IFMG para desenvolver seu trabalho são outras, são comparáveis a do CEFET-MG:

Eu trabalhei em escolas aqui de Belo Horizonte com alta periculosidade, escolas com meninos muito problemáticos. Hoje eu vejo o porquê que os professores adoecem tanto e às vezes não tem vontade de continuar trabalhando por causa do sacrifício que é para se manter na profissão. Agora, no Instituto [IFMG] não, eu trabalho com prazer. Eu vou dar minha aula, eu gosto da moçada, eu sempre gostei de conviver com eles. Então eu faço o que eu gosto. Muita gente me pergunta: você não vai se aposentar não? Eu falo que não estou muito

preocupada não. Vou trabalhar e o dia que eu não der conta, eu brinco muito com os meninos, um dia eu chego de bengalinha aqui dentro de sala e vocês vão ter que me aguentar {Risadas}.

E a postura de pesquisadora, desenvolvido tardiamente em sua carreira, persiste em seu trabalho no IFMG:

Lá dentro do IFMG eu já desenvolvi dois projetos PIBIC-Jr¹⁰⁵. Desenvolvi um que era sobre blog educacional. Eu desenvolvi com meus alunos lá e foi um projeto que começou, mas depois nós tivemos que mudar a estrutura dele porque os alunos não estavam se envolvendo muito, mas depois nós fizemos outras atividades e deu. Agora eu estou desenvolvendo um projeto com os meus alunos sobre videoaulas. Então é agora que eu estou me sentindo mais pesquisadora. Até então eu não estava me sentindo. Agora eu posso falar, agora eu estou virando pesquisadora. Certo?

Nádia também sente que, para desenvolver as pesquisas no IFMG, ela precisará trabalhar em grupo, dado que percebeu as dificuldades que se têm ao realizar uma pesquisa sem apoio de um grupo de estudos: “em minha pesquisa não contei com um grupo de professores e minha orientadora foi minha única interlocutora” (BRAGA, 2013, p. 44).

Na escola a gente tem um grupo de pesquisa que está desativado. Então nós estamos tentando reativá-lo. Esse grupo eu acho que vai ser melhor, porque nós vamos trabalhar justamente essa questão da Educação na área técnica e Educação nas áreas gerais. Nós já estávamos até discutindo isso lá [no IFMG] para reativar esse grupo. Ele estava parado e vamos reativá-lo.

No seu processo de tornar-se pesquisadora, Nádia busca atualmente transformar seus alunos também em pesquisadores. Se ela tornou-se pesquisadora tardiamente, durante seu mestrado, seus alunos terão essa experiência desde o ensino médio. Porém, tornar-se pesquisadora para Nádia não basta.

E ela quer mais

Para ela é preciso continuar a ser pesquisadora:

Estou fazendo na UFES [doutorado], Universidade Federal do Espírito Santo. A motivação é a seguinte {risadas}, por que que você está fazendo esse doutorado? Eu quero fazer sim, é importante, eu gosto de escola [de universidade], eu gosto de aula, eu gosto de aprender. Então isso aí é um motivo e houve uma oportunidade. O Instituto [IFMG] tem parceria com universidades e fez um Dinter [Doutorado Interinstitucional], que é um programa interinstitucional. Então o IFMG fez esse Dinter com a UFES. Eu me candidatei, então estou lá fazendo. Comecei agora.

¹⁰⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Junior.

Nádia começou seu doutorado em Educação em 2019, sob orientação da professora Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner e ainda não definiu o que irá pesquisar.

Com nosso encontro caminhando para o fim, agradei a professora por compartilhar sua história de vida comigo e uma de suas últimas frases ditas a mim foi:

De repente eu descobri que minha pesquisa teve importância para alguém {Risadas}.



Figura 12: Nádia e o neto Luiz Felipe
Fonte: Arquivos pessoais de Nádia

Depois desta pesquisa, tenho a liberdade de deixar um conselho aos professores, que, por algum motivo, estarão lendo este trabalho. Não se afastem da academia. De uma forma ou outra, procurem participar dos grupos de estudos e de pesquisa, pois é desse modo que as nossas concepções são colocadas em dúvida e, teremos assim, a oportunidade de refletir, repensar e, talvez, provocar as mudanças que se fazem necessárias à educação de nosso país. (BRAGA, 2013, p.146)

PARTE 5: INDÍCIOS NARRATIVOS

Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 2006, p. 135).

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 outros cantos (LARROSA, 2016, p. 10).

A maior parte dos escritos acadêmicos pode ser considerada um esforço de sufocar o impulso de relatar uma narrativa. (McEWAN, 2005, p. 237, tradução minha e um bom lembrete¹⁰⁶).

Aqui estará diante deste desafio: pela contrapalavra, transformar em canto o que já é canto – as vidas das professoras.

As narrativas das professoras criaram um desafio para mim: como analisar o que me contaram ao mesmo tempo em que apresento de maneira compreensível, para o meu leitor, os indícios narrativos que encontrei e que ajudaram a compreender os processos de constituir-se professora pesquisadora da própria experiência? Como apresentar a análise narrativa? Por onde começar?

Retomei as narrativas transcritas e enredadas das professoras e, para encontrar os indícios, estava sempre com os elementos do paradigma indiciário em mente e em mãos. Imprimi a Figura 3 e, com ela, reli várias vezes as narrativas, percebendo elementos do paradigma para que pudesse encontrar os indícios.

Porém, a forma de apresentar os indícios encontrados não estava definida. Tinha de antemão que minha análise seria narrativa, mas dentro desse gênero há várias formas

¹⁰⁶ Durante o exame de qualificação, o professor Elizeu Clementino de Souza e as professoras Cláudia Raimundo Reyes, Flávia Cristina Figueiredo Coura e Regina Célia Grando perceberam que a teoria tomara um espaço indevido em minhas análises, enquanto as narrativas foram sufocadas. A frase do professor Hunter McEwan é, assim como as observações dos professores no exame de qualificação, uma chamada de atenção necessária. Por outro lado, os professores Ivor Goodson e Rob Walker (2005) acrescentam que a teoria não é um trabalho somente dos teóricos, mas também é produzida por professores e alunos. Nesse sentido, a convicção de que a teoria tem que estar necessariamente em uma linguagem técnica também não se sustenta.

de contar uma história. Também defini que não utilizaria categorias de análise. Pensei também em um formato *multipaper*, em que cada artigo apresentaria uma quantidade de indícios narrativos. Todavia, declinei dessa ideia, pois nesse formato a compreensão dos processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência poderia ficar comprometida, dada a fragmentação que surgiria ao selecionar alguns indícios para um artigo e para outro não.

Com esse desafio posto, lembrei de dois momentos do meu próprio processo de constituir-me pesquisador que me mostraram como encontrar uma chave de interpretação e apresentação de indícios narrativos.

O primeiro momento foi quando cursei a disciplina Bakhtin e a Educação na UFSCar. Nas discussões, coordenadas pelas professoras Cláudia Reyes e Fabiana Giovani, conversávamos sobre o ensino de gêneros textuais e a professora Fabiana relatava que nos anos iniciais do Ensino Fundamental era habitual ensinar os diferentes gêneros separadamente. A professora Fabiana questionava os motivos de não se ensinar o gênero receita, por exemplo, através de um poema ou de não construir com as crianças um poema pelo gênero receita.

A fala da professora Fabiana me marcou enquanto pesquisador, pois entendia que os gêneros textuais eram estáticos. A partir das discussões nessa disciplina, um segundo momento que me marcou enquanto pesquisador foi quando comecei a brincar com os gêneros textuais. Em parceria com Lívia Vasconcelos desenvolvemos um artigo científico em formato de carta (LEANDRO; VASCONCELOS, 2019). Brincamos com esses dois gêneros. Destruímos e renovamos tais gêneros “quando passamos o estilo de um gênero para o outro” (BAKHTIN, 1997, p. 286).

Minha intuição diz que devo fazer tal brincadeira nesta parte da tese. Percebo que a junção de dois gêneros textuais pode me auxiliar a sair do impasse sobre a forma de apresentação dos indícios narrativos encontrados.

Dessa maneira, utilizarei a narrativa (análise narrativa) e a nota para composição do texto. A nota faz parte do gênero jornalístico em sua forma informativa. A nota auxilia a narração e a descrição de fatos já ocorridos ou em andamento. Ela é utilizada para relatar processos e uma de suas características é a brevidade¹⁰⁷.

¹⁰⁷ A característica de brevidade presente nas notas não será seguida em todos os momentos nas notas narrativas. Entendo que, ao brincar com dois gêneros, algumas características podem ser modificadas.

Denominei as notas a seguir de notas narrativas. Nelas estão presentes as minhas contrapalavras. Meu ponto de vista e os pontos de vista das professoras se encontram nas notas narrativas. Acredito que apresentar os indícios narrativos dessa maneira é uma forma de mostrar que meu ponto de vista não é o único, também não é o correto ou o errado. As notas narrativas são, além do gênero textual escolhido, o local em que meu excedente de visão se encontra com as histórias de vida das professoras pesquisadoras.

Pelas notas abaixo busquei a chave de interpretação para entender os processos que passaram e ainda passam as professoras que decidiram que seriam pesquisadoras de suas próprias experiências.

É a partir do conjunto das notas que os processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência são compreendidos. Não utilizei sempre a cronologia dos fatos e da vida das professoras para organizar as notas narrativas, isso foi proposital. Como há indícios, em diferentes tempos, lugares e contextos, sobre o processo que cada professora viveu até se tornar pesquisadora de sua própria experiência, decidi que a organização das notas tomando por base somente a cronologia não seria interessante. Porém, a sequência das notas obedece aos isomorfismos que existem entre elas e às temáticas que tem proximidade entre si.

Então, vamos às notas narrativas...

INFÂNCIAS



Para você leitor, pode parecer que essa primeira nota não tenha muito a ver com meu objetivo de pesquisa: “*Compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência a partir de indícios narrativos de professoras que ensinam matemática*”. Pode ser que você perceba também que talvez não exista relação entre as experiências da infância e meu objetivo específico: “*Investigar as experiências que fizeram com que cada professora se tornasse pesquisadora da sua própria experiência*”. Talvez você tenha razão. Mesmo assim, falarei desse indício, pois acredito que é uma maneira de começar a criar uma proximidade justa com as narrativas das professoras Dora Megid, Nádia e Camille.

Vamos lá...

Dora Megid viveu sua infância em uma família com muitos irmãos:

Eu venho de uma família de muitos irmãos, **somos seis irmãos**, eu sou a terceira filha. (marcação minha)

Nádia também:

Eu perdi meu pai quando eu tinha 12 anos de vida. Minha mãe ficou sozinha com **quatro filhos**. Quatro filhos adolescentes e ela criando os quatro. (marcação minha)

Camille, por sua vez, não indica em sua narrativa se tem ou não irmãos. Ao mencionar sobre esse período de sua vida, ela focaliza as experiências da infância que estavam relacionadas aos estudos e à escola:

A minha família sempre me incentivou muito para o **estudo**. (marcação minha)

Na **escola** eu sempre fui muito bem, ajudava meus colegas, sempre me dei bem com os professores. (marcação minha)

Meus pais sempre compravam **livros** para mim e a princípio eram histórias mais infantis, depois começaram com livros infanto-juvenis. (marcação minha)

Se nas narrativas os relatos sobre as experiências da infância são “breves”, nas pesquisas de mestrado e doutorado das professoras a infância desaparece. Em sua dissertação (MILANI, 2016), Camille não fala de sua infância. Dora Megid também não menciona as experiências dessa fase da vida nem em sua dissertação (MEGID, 2002) nem em sua tese (MEGID, 2009) e começa seu memorial de formação pela

adolescência. Na dissertação de Nádia (BRAGA, 2013) essa ausência também é perceptível.

Nessa ausência há indícios...

A falta de menções maiores em relação à infância nas narrativas das três professoras pode indicar que, ao selecionar o que me contariam, entenderam que as experiências da infância talvez não tenham tido grande influência em seus processos de constituírem-se pesquisadoras.

Mas não é bem assim...

É perceptível que as poucas menções nas narrativas sobre esse período estão atreladas ao estudo. Isso apareceu na fala de Camille, mas também na de Dora Megid:

Em casa, minha mãe fazia eu **estudar** com os meus irmãos, então eu já queria ser professora de Matemática em decorrência dessa facilidade. (marcação minha)

E na fala de Nádia:

Eu lembro quando meu pai era vivo que, quando a gente falava alguma coisa [sobre casamento], meu pai nunca falou: você vai crescer e vai casar. Ele falava: **você vai estudar** para ser alguém na vida. (marcação minha)

Não há, por exemplo, menção ao brincar, atividade cotidiana das crianças nessa fase. Entendo o motivo de outras características e experiências da infância não aparecerem nas narrativas: as professoras sabiam de antemão do meu objetivo de pesquisa e selecionaram as memórias que poderiam estar relacionadas com o que eu pesquisaria.

Observando por esse ponto de vista, minha afirmação no começo dessa nota narrativa “pode parecer que essa primeira nota não tenha muito a ver com meu objetivo de pesquisa” deve ser questionada. Qual o intuito das professoras ao quererem falar sobre a infância relacionada às experiências de estudo sabendo que eu pesquisaria os processos que passaram ao tornarem-se pesquisadoras? Não há aqui um mero acaso. Se fosse, encontraria as mesmas informações nos memoriais das dissertações e tese, assim como encontrei em relação a outros momentos da vida das professoras.

Nos memoriais de Dora Megid (MEGID 2002; 2009), por exemplo, a primeira menção sobre uma fase da sua vida é a adolescência ao falar de sua aproximação com a docência aos 16 anos. Essa informação reaparece também na narrativa contada a mim.

Não é o caso da infância. Comparando as narrativas com os memoriais das dissertações e tese das professoras, as informações sobre a infância não podem ser

entendidas como poucas, dado que elas desaparecem nas pesquisas de pós-graduação de Dora Megid, Nádia e Camille.

Nessa presença há indícios...

Não é possível afirmar que a infância das três professoras foi o primeiro passo para se tornarem pesquisadoras e posteriormente pesquisadoras da própria experiência. Também não é possível negar que essa fase da vida reverberou nas seguintes, por dois motivos: as professoras tiveram vontade de me contar sobre a infância, mesmo não relacionando diretamente a infância com seus processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência; elas selecionaram memórias da infância ligadas ao ato de estudar, as experiências ligadas à educação.

Estudar e pesquisar são tarefas irmãs. Entendo que a pesquisa enquanto atividade cotidiana é uma atividade de estudo sistemático. Os pais de Dora Megid, Nádia e Camille, ao incentivarem as filhas ao estudo, estavam, mesmo que inconscientemente, mostrando um caminho sem volta.

LUGARES



O caminho sem volta de cada professora permeou lugares – palcos das experiências – e contextos – contornos sociais, culturais e institucionais (CRECCI, 2016).

Falarei primeiramente dos lugares...

No meu próprio processo para me tornar pesquisador, percebo que os lugares em que me formei e trabalhei foram decisivos. Desde a entrada no CEFET-MG para cursar o Ensino Médio até a aprovação no Doutorado em Educação na UFSCar. CEFET-MG, UFLA, UFJF, UNS (Universid Nacional del Sur – Argentina), UFSCar são algumas das instituições/lugares em que me formei e vivi grande parte da vida. Para mim, recordar de lugares está atrelado às instituições que estudei mais que às cidades que vivi ou outros lugares específicos. Recordar o processo que passei ao me tornar pesquisador está inevitavelmente relacionado a tais instituições.

Nas narrativas das professoras Nádia, Camille e Dora Megid percebi a menção de diferentes tipos de lugares que fazem parte, de algum modo, do processo que passaram ao tornarem-se pesquisadoras da própria experiência.

Identifiquei *lugares relacionados aos processos de tornar-se professoras*.

Na narrativa de Dora Megid percebi tais lugares quando contou:

Eu comecei a dar aula muito cedo. Eu estudava em um **colégio particular** aqui em **Campinas**. (marcação minha)

Uma escola de freiras, me chamou e eu assumi uma sala de infantil [Educação Infantil], com crianças de 4 anos. (marcação minha)

Nessa época eu entrei no curso de Matemática da **PUC**. (marcação minha)

Aí eu fui à caça de um curso de Pedagogia que funcionasse à noite para eu fazer, porque já fazia Matemática de manhã. Consegui em **São Paulo**, então eu fiz um vestibular no meio de fevereiro para começar em março. (marcação minha)

Dora Megid fez sua primeira graduação e teve seu início profissional em Campinas, mesma cidade em que cresceu. Camille precisou se mudar para estudar, fazer sua graduação e começar a trabalhar como professora. Ela saiu de uma cidade pequena do interior do Rio Grande do Sul para Curitiba, capital do Paraná.

Camille, por sua vez, faz menção aos lugares relacionados ao tornar-se professora quando narrou, por exemplo, sobre o colégio estadual em que deu suas primeiras aulas de Matemática ou quando ingressou na escola em que dá aula até hoje:

Eu comecei com **essas turmas** de sexto ano e foi bem assustador, eu diria {risadas}. Era minha primeira experiência com aulas de Matemática, as turmas eram bem cheias, tinham 30, 33, 35 alunos nas turmas. (marcação minha)

Acabou o contrato do PSS nessa escola e eu consegui aulas **nessa escola** que eu estou até hoje. Faz cinco anos que eu estou nessa escola particular. (marcação minha)

Os lugares em que Camille se formou e se tornou professora estão no Sul do país, uma das regiões mais ricas. Dora Megid torna-se professora no Sudeste do Brasil, também uma das regiões mais ricas.

No caso da professora Nádia, ela indicou lugares, relacionados ao seu processo de tornar-se professora, tanto da região Sudeste:

Eu tinha 23 anos e peguei, numa escola estadual, 5 turmas de quinta série. O início de minha profissão foi aí, em uma **escola estadual** aqui da periferia de **Belo Horizonte**. (marcação minha)

Quanto da Região Norte do país:

Mas a minha vida deu uma mudança nesse meio tempo, porque meu marido trabalhava na Fiat e ele foi demitido na época. Nós acabamos mudando para Porto Velho, Rondônia. Fui morar em **Porto Velho**, levei meus dois filhos pequenos, eu tinha duas crianças. Lá eu trabalhei na **Prefeitura Municipal de Porto Velho**. (marcação minha)

Sul, Sudeste, Norte do país e as instituições que estudaram e trabalharam foram os palcos das experiências que fizeram com que Camille, Nádia e Dora Megid se tornassem professoras. Mas a menção a esses lugares não me mostrou os palcos relacionados diretamente com os processos de tornar-se professoras pesquisadoras. Perguntei-me: Quais foram os lugares diretamente relacionados aos processos de tornar-se professoras pesquisadoras da própria experiência? Qualquer tipo de lugar possibilita a uma professora se tornar pesquisadora?

A partir dessas perguntas identifiquei um indício que sugere que as escolas em que as professoras trabalharam são gatilhos para a pesquisa, mas não são ambientes suficientes para que as pesquisas se desenvolvam.

Observei isso na narrativa da professora Camille, por exemplo. Ela narrou seus primeiros desafios na escola em que trabalhava e indicou que precisou de ajuda e buscou auxílio em outro lugar: a universidade.

Eu sentia que o conhecimento que eu tinha não era suficiente para eu me tornar professora de fato. Eu sentia que precisava descobrir mais, eu precisava saber mais sobre todo esse movimento, **acho que foi por isso que surgiu a necessidade de investigar a própria prática.** (marcação minha)

Na trajetória de Dora Megid também aparece que a escola não foi suficiente para o desenvolvimento de pesquisas, apesar de ser um ambiente que a incitava a querer sempre mais:

“Em 1996, iniciei o Curso de Especialização “Ciência, Arte e Prática Pedagógica” da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-UNICAMP). Com ele, as chances de desenvolver ações na direção daquilo que gostava acabaram por acontecer: **aperfeiçoar minha atividade profissional, inovar e, principalmente, refletir sobre os movimentos que acontecem na sala de aula.** A positiva “insatisfação” provinda dessa reflexão tem me levado a buscar sempre mais.” (MEGID, 2002, p. 3) (marcação minha)

Com a professora Nádia aconteceu o mesmo. Quando ela ingressou como professora no CEFET-MG ela percebeu que essa escola a mostrou que faltava algo em sua formação.

Depois que eu saí da Torino, eu fiz um concurso no CEFET-MG para substituição e fui trabalhar lá como professora substituta. **Foi aí que eu descobri que eu precisava continuar estudando.** (marcação minha)

Esses indícios revelam que a escola, seja ela de qualquer região em que as professoras trabalharam, é um lugar de incentivo para a pesquisa, mais pelas dificuldades que residem nesse ambiente do que pelas facilidades. Porém, nos processos de tornar-se professoras pesquisadoras o ambiente escolar não foi suficiente. As professoras buscam universidades, ainda os lugares entendidos como detentores dos conhecimentos sobre a Educação, para olhar para a escola.

Sair de um lugar e caminhar até outro não foi tão simples para as professoras. Nádia, por exemplo, recebeu vários nãos até conseguir transitar pela universidade enquanto aluna de um programa de pós-graduação.

Eu tentei esse mestrado três vezes, só na quarta vez eu consegui entrar. Eu passava nas provas, passava em todas, mas eu não passava nas entrevistas. (marcação minha)

No seu processo de tornar-se pesquisadora os lugares não estavam dados *a priori* para Nádia, por exemplo. Foi preciso conquistar o lugar. Talvez isso seja uma barreira para professoras que queiram investigar as experiências, mas que não conseguem conquistar outros lugares que possam dar suportes no desenvolvimento de suas pesquisas.

Qualquer tipo de lugar possibilita a uma professora se tornar pesquisadora?

Pelas narrativas das professoras percebi que a resposta à pergunta é não. A escola, por si só, não foi suficiente para desenvolverem as pesquisas. As professoras precisaram transitar entre dois locais – escola e universidade – para se tornarem pesquisadoras e desenvolverem suas pesquisas.

Mas todos esses lugares estão delimitados também em um tempo. Contextos distintos, mesmo que os lugares sejam os mesmos, podem fazer com que uma professora se torne pesquisadora da própria experiência e outra não.

CONTEXTOS



Os contextos são os contornos sociais, culturais e institucionais (CRECCI, 2016). Os contextos são as características gerais e coletivas que impactam na trajetória individual dos sujeitos. Um único indivíduo talvez não tenha condições de modificar os contextos em que se encontra, mas as ações do indivíduo são influenciadas e podem sofrer modificação a depender dos contextos. Nas narrativas e produções das professoras aparecem vários e eu falarei de alguns.

Um contexto pode definir se você permanece em um emprego ou não...

Nas narrativas das professoras Dora Megid e Nádia aparece um contexto em comum: a ditadura militar brasileira. O GOLPE militar ocorreu em 1964 e se estendeu até 1985. Em 1977 Dora Megid atuava em uma escola de freiras na Educação Infantil e terminava seu Ensino Médio, enquanto o contexto em que se encontrava tinha como presidente o General Ernesto Geisel.

Fui uma pessoa muito envolvida com **as questões políticas**, você imagina que eu terminei o ensino médio em 1977 no fim da **ditadura militar**. (marcação minha)

Nessa época, Dora Megid participou de greves e isso não agradou os dirigentes da escola.

A gente foi para **as greves**, dentro de uma escola particular de freiras né.

Assim, quando eu terminei o ensino médio **as freiras** me deram o diploma de ensino médio e também a **carta de demissão** como professora da Educação Infantil. (marcação minha)

Nesse contexto, Dora Megid iniciou a profissão e também foi demitida por assumir uma postura que foi de encontro com o que estava posto. Mas o que ocorria em 1977 e fez com que a professora participasse das greves?

Eu nasci em 1991. Aprendi sobre o contexto vivido pela professora Dora Megid pelos livros e professores de História que tive no início dos anos 2000. Sou temporalmente distante deste contexto, mas percebi indícios que me possibilitaram criar uma imagem sobre esse período para a professora Dora Megid. Um indício é a menção a um ano específico 1977. O que houve nesse ano?

Em 1º de Abril, o presidente Geisel fecha o Congresso Nacional. No dia 2 o jornal Folha de São Paulo notícia que o presidente fechou o congresso, denominando o fechamento de recesso, e que não puniria os congressistas.

Não haverá cassações agora

Simonsen evitará política nos EUA

Segundo as decisões políticas de ontem, o presidente Geisel poderá ter reflexos sobre a situação econômica e política do Brasil, além de evitar a política nos EUA, segundo o ministro da Fazenda, Paulo Francisco Simonsen, afirmou ontem em uma reunião com os membros do Conselho de Segurança Nacional, em Brasília.

Quanto à possibilidade de vir a encontrar dificuldades devido à situação política no Brasil, o ministro disse que não terá encontro com seus colegas e com presidentes estrangeiros e a possibilidade de ser nomeado embaixador.

Os membros do Conselho de Segurança Nacional, reunidos, a fim de discutir qualquer incidente sobre o assunto, não tiveram qualquer decisão.

De Nova York, nosso correspondente Paulo Francisco Simonsen, após o fechamento do Congresso Nacional, afirmou oficialmente o processo de concessão de recesso.

Frente ao governo de Cyrus Vance, o ministro da Defesa, Celso Amorim, e o ministro da Indústria, Celso Amorim, não tiveram qualquer decisão sobre o assunto, mas poderão ser nomeados embaixadores.

O correspondente da "Folha" ressalta que o Congresso americano que o governo Geisel poderá esperar em breve, e que não haverá cassações.

A imprensa norte-americana não teve ainda tempo para reagir aos acontecimentos em Brasília.



O presidente Ernesto Geisel colocou ontem em "recesso legislativo" o Congresso Nacional, para promover as reformas políticas, além de já esperada reforma do Judiciário. Ele não anunciou, contudo, a cassação de mandatos parlamentares.

A decisão de colocar o Congresso em recesso foi adotada de manhã, em reunião do Conselho de Segurança Nacional (a primeira do governo Geisel).

A tarde, o presidente gravou a mensagem, transmitida à noite pela TV, em que explicou os motivos e objetivos de sua decisão.

Poucos minutos depois de o pronunciamento ter sido ao ar, uma fonte autorizada de Brasília declarou, em resposta a uma indagação específica, feita pela "Folha", que não haverá cassações, se não houver fatos supervenientes.

Outras fontes altamente categorizadas haviam antes informado que o problema chegou a ser colocado perante o Conselho de Segurança, mas que o presidente solicitou tempo para examinar melhor todas as suas consequências.

Apesar de sua fala de ontem, Geisel declarou esperar que a Assembleia seja integralmente e recesso, "que não vá a punir os congressistas".

Essa frase foi interpretada pelos jornalistas e pelos meios políticos.

Figura 13: Capa da Folha de São Paulo de 2 de Abril de 1977

Fonte: <https://acervo.folha.com.br>

As Proibições

O secretário da Segurança Pública proibiu ontem as manifestações públicas, os comícios, passeatas, as concentrações e quaisquer "iniciativas semelhantes". Baixada com o evidente intuito de evitar perturbações da ordem, essa determinação peca, no entanto, por ser tão taxativa nos termos quanto dúbia no alcance.

Em primeiro lugar, pode dar a alguns a impressão de que estamos na iminência de perturbadoras manifestações populares — quando na verdade, para a esmagadora maioria do povo paulista a crise política chega apenas com o eco distante de uma querela entre remotos interlocutores. Além disso, seu espectro é por demais vasto para que possa ser bem entendido.

Assim, o que significa para S. Exa. "manifestações públicas"? Não serão seguramente o comício e a passeata, formas clássicas de manifestações políticas, especificamente vedadas na ordem. Serão talvez declarações de políticos que discordem do mutismo imposto ao Congresso?

A que manifestações se referiria S. Exa.? E o que se pretende ao proibir "iniciativas semelhantes"?

Trata-se, evidentemente, essa nota, de mais um enigma a pairar sobre as mentes dos cidadãos, que já têm problemas de sobra para que se vejam obrigados a afligir-se com o exercício da adivinhação.

Figura 14: Folha de São Paulo noticia em 2 de Abril de 1977 que manifestações estão proibidas

Fonte: <https://acervo.folha.com.br>

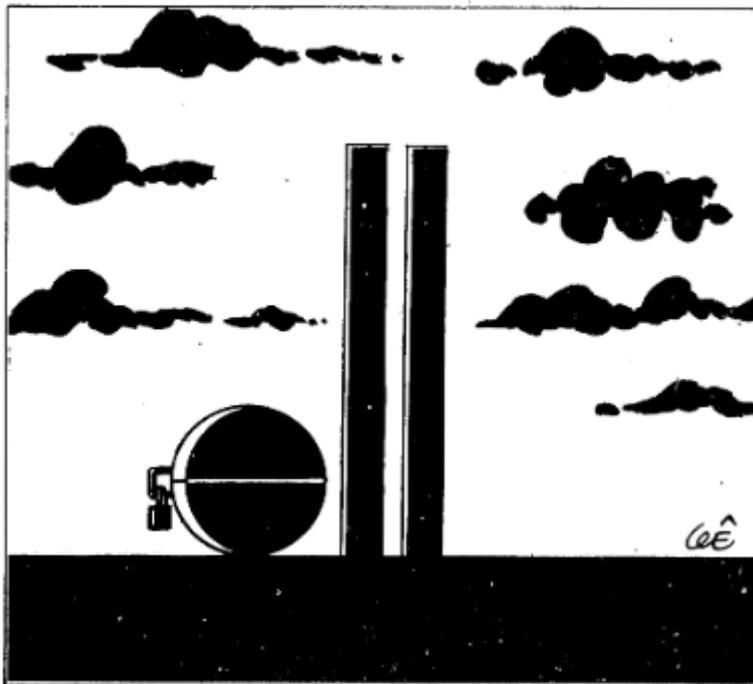


Figura 15: Ilustração da Folha de São Paulo em 2 de Abril de 1977
 Fonte: <https://acervo.folha.com.br>

Dora Megid estava vivendo nesse contexto. Os protestos se intensificavam no país e as pessoas eram presas, como indica o professor e crítico teatral Robson Corrêa de Camargo: “Em fins de abril de 1977, dias antes do feriado de primeiro de maio, ocorreram as prisões de ativistas sindicais que distribuía panfletos nas estações de trem do ABC, região operária de São Paulo, sobre o dia dos trabalhadores” (CAMARGO, 2017, s./p.).

Entre aulas e protestos, ela se tornava professora em uma escola católica. Cabe lembrar que o GOLPE de 1964 foi apoiado “pelos setores conservadores da alta hierarquia da Igreja Católica” (LARA; SILVA, 2015, p. 275) e quando há o “Apito da Panela de Pressão”¹⁰⁸, quando as coisas se intensificam, Dora Megid perde o emprego.

Coincidentemente é no período da ditadura, por volta de 1980, que a professora Nádia também começa seu processo de tornar-se professora. Ela recorda sobre esse período tanto em sua dissertação:

“a minha formação pessoal e profissional ocorreu no período em que o país estava subordinado a um sistema político ditatorial”. (BRAGA, 2013, p. 142)

¹⁰⁸ Documentário produzido pelos DCE da PUC e da USP mostrando a efervescência dos movimentos estudantis no ano de 1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DUGZABQ0L5c>. Acesso em: 29 de Jun. de 2020.

Quanto na sua narrativa feita a mim:

Na época um período muito difícil do Brasil de conseguir emprego e eu não fiquei animada de procurar trabalho na área que eu tinha trabalhado [técnica em Química], então eu resolvi dar aula.

Pela narrativa da professora Nádia, pude perceber que um contexto também pode definir se você resolve começar uma nova profissão ou não. É um contexto que também cria condições para se tornar ou não pesquisadora da própria experiência. Talvez por isso Dora Megid e Nádia só começaram a pensar na pesquisa, enquanto parte da profissão docente, quando o contexto mudou.

Camille, assim como eu, nascemos e crescemos em outro contexto. Ela graduou-se em uma instituição pública, ao contrário de Nádia e Dora Megid. Participou de programas e projetos de formação em sua instituição, nasceu e cresceu em um período relativamente estável da economia a partir do Plano Real¹⁰⁹ e em um momento de ampliação e valorização da Educação Superior e da criação de cursos nas instituições federais de Educação.

Eu comecei fazendo PET, Programa de Educação Tutorial. O PET era um programa do bacharelado, então a gente fazia seminários na época, chamava professores convidados, até hoje eles fazem esse tipo de seminário.

Camille se deparou com um contexto em que era mais fácil sair de uma graduação e começar um mestrado, por exemplo. Algo pouco comum no contexto em que Dora Megid se encontrava no início de sua profissão:

Hoje eu vejo o caminho de vocês mais jovens. Eu olho aqui para minhas filhas que engrenaram da graduação para o mestrado e depois para o doutorado. Isso não era o meu horizonte na verdade. Eu tenho impressão que quando eu me graduei, tenho impressão não, tenho certeza, eu nem sabia o que significaria fazer um mestrado ou doutorado.

São os contornos sociais, culturais e institucionais nos últimos anos do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI que criaram, em certa medida, condições para que Nádia, Dora Megid e Camille iniciassem um processo de pensar a pesquisa como parte da profissão docente. As condições materiais de um contexto ditatorial impunham aos sujeitos outras necessidades imediatas, talvez a pesquisa,

¹⁰⁹ O Plano Real foi um projeto que almejou a estabilização econômica brasileira na década de 1990.

enquanto uma das atribuições dos docentes, não era entendida como uma dessas necessidades.

Um contexto também pode definir se você continua a ser pesquisadora da própria experiência ou não...

Dora Megid encontrou na PUC, outra instituição católica, um contexto em que pôde desenvolver suas pesquisas e criar um grupo de estudo:

Aí criamos um grupo de estudos chamado GEPromAI - Grupo de Estudos de Professores Matematizando nos Anos Iniciais.

Não mais na Educação Básica, a professora encontra nesta instituição um contexto e condições de trabalho que a possibilitaram continuar pesquisando. Também é o caso de Nádia no IFMG. No contexto em que ela está, tenta retomar seus projetos de pesquisa com os estudantes:

Lá dentro do IFMG eu já desenvolvi dois projetos PIBIC-Jr. Desenvolvi um que era sobre blog educacional. Eu desenvolvi com meus alunos lá e foi um projeto que começou, mas depois nós tivemos que mudar a estrutura dele porque os alunos não estavam se envolvendo muito, mas depois nós fizemos outras atividades e deu. Agora eu estou desenvolvendo um projeto com os meus alunos sobre videoaulas. Então é agora que eu estou me sentindo mais pesquisadora.

O IFMG além de ser um local em que Nádia trabalha se converteu em um contexto em que é possível, pelas condições de trabalho, pensar na pesquisa enquanto parte constituinte da profissão docente.

Agora, no Instituto [IFMG] não, eu trabalho com prazer. Eu vou dar minha aula, eu gosto da moçada, eu sempre gostei de conviver com eles. Então eu faço o que eu gosto. Muita gente me pergunta: você não vai se aposentar não? Eu falo que não estou muito preocupada não.

É pelo contexto em que Camille se formou que ela tem uma memória de futuro relacionada a dar continuidade ao processo em que está tornando-se pesquisadora:

Sim, eu pretendo fazer o doutorado esse ano.

Por fim, em 2020, enquanto escrevo essa nota narrativa, o contexto em que eu e as professoras vivemos já não é o mesmo do que estávamos no momento das entrevistas. Há uma pandemia a nível global e os impactos desse contexto, no processo em que as professoras se tornam pesquisadoras de suas próprias experiências, só serão entendidos no futuro.

O contexto em que se está imerso pode dificultar sua própria análise, dado que a distância que se coloca entre o pesquisador e seu próprio contexto não é justa.

ISOLAMENTO DOCENTE



Das dificuldades que as professoras enfrentaram para se tornarem pesquisadoras da própria experiência, uma das que apareceu nas narrativas é a solidão no exercício da profissão, o isolamento docente. Porém, esse indício aparece de diferentes formas na vida das professoras e também na minha própria trajetória.

No início da minha carreira profissional eu senti solidão quando me vi em uma escola no momento em que não participava de um grupo de estudos, de um coletivo. O sentimento de solidão não foi contínuo para mim, ele ia e vinha quando me encontrava em situações em que não enxergava saída: um conceito que não sabia explicar, um exercício que não conseguia resolver ou não entendia a solução, uma dúvida de aluno e que eu não encontrava uma resposta posterior a aula que tinha dado, etc. Hoje, refletindo sobre esse momento de minha vida, percebo que o sentimento de solidão teve um papel importante para querer desenvolver pesquisas em um local em que coletividade, o debate e o diálogo estivessem presentes.

Com a professora Camille não foi diferente. Quando ela narrou que um colega de profissão a ignorou em um primeiro momento ela dá indícios de que estava diante desse sentimento.

Eu percebi que passei por vários momentos em que eu precisava muito de uma ajuda e esse outro professor de Matemática me deixava de **escanteio**. Então eu lembro que ele me via diante dessas situações conflituosas, tanto de metodologia quanto de organização da turma, por exemplo, e em nenhum momento ele veio me oferecer uma ajuda. Então isso me marcou muito. (marcação minha)

Camille, por meio de um processo de racionalização, tentou compreender aquele momento. Uma de suas hipóteses e suposições foi que esse sentimento de solidão foi gerado por meio de uma competitividade existente entre pares.

Eu não sei se é aquele sentimento de **competitividade** talvez ou porque eu era nova e ele já era concursado na escola. Com os professores eu acho que já é mais difícil, com a coordenação eu já acho que é mais fácil esse relacionamento. (marcação minha)

Na narrativa de Dora Megid, por sua vez, aparece uma situação em que não se utiliza o termo competitividade, mas há indícios em sua narrativa que indicam um sentimento de desconfiança entre os colegas de profissão quando conta sobre uma das escolas em que começou a lecionar:

O pessoal na escola achou que entrei no tapetão, então eles prepararam uma sala de aula bem legal para mim, bem terrível, terrível, terrível. Eu, na escola anterior que eu dava aula eu trabalhava com 35 crianças de 4 e 5 anos, fui para essa escola onde o limite era de 25 crianças. (marcação minha)

Talvez o sentimento de desconfiança entre colegas de profissão possa levar ao sentimento de solidão, ao isolamento. Seja por meio da competitividade ou da desconfiança, o isolamento em algum momento da carreira surge para essas professoras. Na narrativa de Nádia, por exemplo, a solidão é sentida de uma forma diferente em Minas Gerais quando compara com seu trabalho em Porto Velho:

Aqui em Minas era **cada um por si**. Lá se trabalhava de forma colaborativa, um ajudando o outro. Todos os professores eram de fora, ninguém era de Porto Velho. Então a gente se pegava a feição, ao lado afetivo das pessoas. (marcação minha)

No caso de Nádia me questiono se o termo “cada um por si” está relacionado à competitividade ou à desconfiança. Em sua narrativa não há resposta, mas em outros trechos a professora deixa o indício que mostra que o sentimento de solidão e de isolamento está relacionado às próprias condições profissionais dadas às professoras:

A gente trabalhando em escola particular, **you não tem muito incentivo** para participar de congresso, conhecer outros trabalhos, seu trabalho é dar aula. Então, como eu fiquei 15 anos lá, eu fiquei com a especialização e fiquei achando que estava tudo muito bem. Estava acomodada, na minha zona de conforto. Só depois que eu saí de lá que eu fui ver, aqui fora, que **as coisas estavam tomando outro caminho**. (marcação minha)

Questiono-me: Em que medida as condições de trabalho contribuem para sentir-se só? de que maneira a solidão distancia as professoras da compreensão de que a pesquisa é parte da profissão docente?

Para auxiliar a responder essas perguntas me peguei refletindo sobre um pensamento da professora Silvia Maria de Aguiar Isaia:

Um clima institucional pautado pela solidão e pela angústia pedagógica dificulta o compartilhar saberes e experiências que poderia estar voltado para o aprimoramento docente, dificultando, assim, a formação de uma identidade tanto individual quanto coletiva de ser professor e não apenas a de ser especialista em sua área de conhecimento. A indefinição identitária pode levar a uma formação difusa da identidade docente e mostrar-se como um dos fatores responsáveis pela separação entre o ato de ensinar e o de pesquisar, ainda presentes na academia. Essa separação pode causar uma compreensão equivocada sobre o papel e a importância de cada um, induzindo a que o ensino seja, muitas vezes, considerado uma simples transmissão de conhecimentos e visto como uma atividade secundária. (ISAIA, 2006, p. 68)

Uma característica nas narrativas de Dora Megid, Camille e Nádia é que elas conseguiram fazer um movimento de saída do isolamento à interlocução. Foi por meio desse movimento que as professoras começaram a pesquisar. Dora Megid encontrou a interlocução na universidade, mas também fez uma análise de como a solidão está presente no seu trabalho atual enquanto formadora de professores em uma universidade:

Tem que ter quem esteja te ancorando. No curso de especialização era o grupo, no mestrado além da orientadora, a Dione foi minha orientadora de mestrado, ainda tinha o grupo de orientandos dela e as outras pessoas que faziam parte de um grupo maior que ancoravam bastante. **Agora no cotidiano dos professores o trabalho é muito solitário. Dá a impressão, pelas coisas que os alunos vão trazendo dos estágios, de que é bem isso.** De certa maneira **você tem que brigar para trabalhar**, porque quando você traz alguma coisa diferente, às vezes, **o grupo desestimula.** (marcação minha)

Dora Megid ao passar do isolamento à interlocução e ao compreender como isso fez diferença para o seu próprio desenvolvimento, narrou que buscou estratégias a partir dos questionamentos trazidos pelos seus próprios alunos da graduação:

Dessas inquietações, no curso CECIM [Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática] na UNICAMP, um grupo de três meninas ficaram pegando no meu pé: não, mas **a gente não dá conta de ficar fazendo isso na sala de aula sem ter quem ajude. Aí criamos um grupo de estudos** chamado GEProMAI - Grupo de Estudos de Professores Matematizando nos Anos Iniciais. (marcação minha)

A profissão docente tem muitos desafios e um desses é sempre estar ao redor de muitas pessoas (alunos, pais, diretores, colegas de profissão) e ao mesmo tempo sentir-se só.

Sentir-se só não está relacionado somente à escola em que se trabalha. Na narrativa da professora Nádia há um outro indício que mostra que a pós-graduação também é um terreno de isolamento:

Entre os colegas, eu sentia que eles eram muito **individualistas**, mais preocupados com o que eles tinham que fazer. Quem me deu uma recepção muito boa foi a Roseli. (marcação minha)

Mas há aqui uma diferença. Nos outros momentos da vida o sentimento de isolamento pode contribuir para a não percepção da pesquisa enquanto parte da profissão docente. Porém, na pós-graduação, quando esse sentimento retorna, ele já não influencia Nádia da mesma forma. O isolamento sentido na época do Mestrado não faz com que uma pesquisa sobre sua própria experiência não fosse desenvolvida por Nádia.

A pós-graduação foi um dos momentos em que Nádia fez o movimento do isolamento à interlocução, mas não foi o único. Por sua narrativa, percebo que Nádia fez o movimento do isolamento à interlocução algumas vezes. Assim como o sentimento de solidão vai e vem, o movimento de isolamento à interlocução para Nádia também aconteceu em diferentes momentos, cito por exemplo: a partir de um convite de uma amiga para um evento, ao prestar um processo seletivo para professora do CEFET e encontrar um outro ambiente de trabalho, ao acompanhar disciplinas como aluna especial e conversar com a professora, ao dialogar com sua orientadora sobre a pesquisa que estava desenvolvendo, etc.

Compreendo, pelas narrativas e indícios encontrados, que o desenvolvimento de pesquisas contribuiu para que as professoras Camille, Nádia e Dora Megid fizessem, em algum momento, esse movimento do isolamento à interlocução. As pesquisas da própria experiência transformaram esse movimento e o próprio compartilhamento dessas experiências contribuiu para, como dizem as professoras Cláudia Lima e Adair Nacarato, “que o(a) professor(a) minimize a solidão do trabalho docente” (LIMA; NACARATO, 2009, p.259).

Ao perceberem que existem espaços para interlocução, as professoras, cada uma a sua maneira, não percebem atualmente o sentimento de solidão e isolamento da mesma forma que antes. Camille já pensa em desenvolver pesquisas por meio de um doutorado. Dora Megid criou um grupo de estudos, Nádia busca desenvolver pesquisas com seus alunos e já engatilhou um doutorado. Entendo que aqui há uma busca por manter a interlocução, voltar ao isolamento talvez seja impensável para elas, como também é para mim.

PESQUISA ENQUANTO FORMAÇÃO



Quando a gente ouve a palavra pesquisa estamos pensando em que? no produto final – artigo, dissertação, tese – ou em todo um processo, em que a publicação de um relatório assume apenas uma pequena parte?

O professor Pedro Demo argumentou que podemos entender pesquisa de duas maneiras: enquanto atividade cotidiana e como resultado específico (DEMO, 2011). Porém, qual dos significados dados à pesquisa prevalece?

Enquanto desenvolvia a investigação que culminou nessa tese, algumas vezes, nos momentos de escrita, o significado que prevalecia era o segundo. Fui alertado sobre isso no momento da qualificação e os membros da banca, professoras Cláudia, Flávia e Regina e professor Elizeu, identificaram em meus escritos um indício: a necessidade de discutir a pesquisa enquanto formação.

Cabe destacar que faço a opção por utilizar o termo pesquisa enquanto formação para distingui-lo do termo pesquisa-formação, dado que o segundo é considerado por alguns autores como uma metodologia de pesquisa (PRADA, 2012) ou como um termo-guarda-chuva que congrega diferentes metodologias como a pesquisa-ação, a colaborativa, a participante e a coletiva (LONGAREZI; SILVA, 2013).

Nas narrativas das professoras Dora Megid, Nádía e Camille a pesquisa enquanto formação se entrelaça nas histórias vividas e nos dilemas cotidianos enfrentados por elas. Na narrativa de Dora Megid os dilemas cotidianos criam um movimento cíclico de pesquisa que ajuda a formar e formação que ajuda a pesquisar:

Aí eu pensei: **puxa vida, o que pensam os meus alunos a respeito disso?** Porque eu já entrava na sala de aula dizendo: vamos lá, hoje vamos aprender um novo conjunto numérico, coloco a reta numérica na lousa e falo: do zero para cá é isso, do zero para lá é aquilo e assim vai. Aí eu montei um projeto conversando com todos aqueles professores do grupo e também com o Dario, com a Ângela e com a Maria do Carmo. **Montei um projeto e comecei a trabalhar.** (marcação minha)

Na narrativa de Camille, por sua vez, há a pesquisa enquanto formação desde a sua graduação e aquela pequena parte que é a publicação não aparece nesse momento em sua narrativa:

Depois disso, eu comecei a me interessar por esses projetos de licenciatura. O primeiro eu fiz para experimentar, para sentir um

pouquinho como era esse projeto, porque até então eu não tinha feito nenhum projeto na área de licenciatura. Aí eu percebi que eu gostei bastante, que era interessante, que era muito bom ler sobre outras coisas, estudar outras coisas. Depois, no segundo e no terceiro que eu fiz, eu gostei bastante. **A gente trocava mais ideias, falava mais sobre os assuntos, as leituras nortearam muito mais as nossas práticas, ajudavam a pensar sobre outras coisas. Então, por exemplo, eu lembro que nós líamos muitos artigos, muito livro. Dessas leituras que a gente fazia nós conseguíamos construir jogos, conseguíamos construir situações de ensino para desenvolver na escola. Nós íamos até a escola para desenvolver essas situações, nós conseguíamos escolas parceiras para experimentar outras metodologias, experimentar coisas novas. Então isso me despertou para licenciatura. Esses projetos foram bem marcantes para mim no sentido de mostrar um novo olhar sobre a docência.** (marcação minha)

E na narrativa de Nádia aparece a pesquisa enquanto formação na medida em que se constrói o senso crítico sobre si ao longo do processo:

A partir das perguntas da minha dissertação (o que eu faço? Por que faço o que faço?) que eu consegui começar a responder essas coisas [responder suas inquietações]. Até então a gente não faz essa volta na memória. **Então você vai vivendo no dia a dia e não percebe que tem certas atitudes que você toma que tem um fundamento lá atrás, na formação que você teve. Por exemplo, eu te digo que eu sou uma professora tradicional, porque eu trabalhei lá na escola do Padre Sérgio e o ensino era tradicional. A gente era cobrado para ser um professor tradicional.** (marcação minha)

Puxa vida, dada a importância da pesquisa enquanto formação para Dora Megid, Nádia e Camille não é possível não questionar qual é o peso dado ou que devemos dar, enquanto grupo de professores pesquisadores, ao momento da publicação de uma pesquisa sobre a própria experiência.

O professor João Pedro da Ponte compreendeu que a pesquisa começa com a identificação de um problema e só termina quando é comunicada a um grupo (PONTE, 2005). Pelas narrativas das professoras há indícios de que a pesquisa enquanto atividade cotidiana talvez não gere um produto para ser comunicado a um grupo, como no caso de Camille que durante a graduação teve possibilidades de realizar projetos de pesquisa que contribuíssem para sua formação. Há aqui uma linha tênue entre um mero processo reflexivo e um processo reflexivo que se torna investigativo. Pelas narrativas é perceptível que a pesquisa enquanto formação se constrói por esses dois modos de reflexão.

Não quero negar a contribuição que uma publicação gera para os colegas de profissão, mas questionar a ideia que se sustenta unicamente na importância da pesquisa para a comunidade, para fora e para o outro. Quando se fala em impacto de uma pesquisa está presente a ideia de quão aceito e utilizado foi o produto final da pesquisa. Mas e o “fator de impacto” interno? Esse impacto interno é difícil de mensurar, pois não há como quantificar, mas o narrar dá visibilidade a esse tipo de impacto, como pude observar na narrativa de Dora Megid quando comenta sobre a pesquisa feita na especialização:

Foi muito interessante porque **causou em mim uma euforia danada**, porque eu tinha que trabalhar hoje com eles e aí eles davam conta de algumas coisas, para **amanhã eu tinha que preparar outras coisas em um universo totalmente diferente daquele que eu estava acostumada a trabalhar**, que era seguir o livro didático. (marcação minha)

Se a visão atual da ideia de impacto de uma pesquisa é medida pelo produto final criado: tese, dissertação, trabalho de conclusão de curso, monografia e/ou artigos, a ideia de impacto em uma pesquisa da própria experiência precisa ser ampliada e abarcar os produtos intermediários criados na atividade cotidiana da pesquisa: as novas práticas e as experiências de todo o processo, por exemplo. O impacto em uma pesquisa desse tipo não é medido por um número, mas, por exemplo, por sentimentos: como a euforia sentida por Dora Megid. Questiono-me como medir o impacto de novas práticas geradas por uma pesquisa? Como medir o impacto de uma pesquisa refletida em um pequeno grupo de estudos? Como medir o impacto de uma pesquisa comunicada oralmente e não estruturada pela escrita acadêmica?

Há nesse contexto a necessidade de alargamento do conceito de pesquisa para que tal conceito faça sentido para pesquisadoras da própria experiência, dadas as dificuldades encontradas por elas durante seus processos de tornar-se e no momento de publicação de seus trabalhos. Talvez o termo pesquisa enquanto formação possa parecer redundante, dado que ao pesquisar o sujeito se forma. Porém, há a emergência de centralizar o papel da pesquisa enquanto processo formativo.

Na narrativa de Camille essa maneira de compreender a pesquisa aparece de forma bem definida:

O meu objetivo sempre foi melhorar a minha prática enquanto professora, então **por isso que eu nunca quis estudar o outro** ou então um grupo de professores, como foi sugerido na época. Então por isso eu sempre bati nesta tecla da investigação da própria prática. Eu

sentia que o conhecimento que eu tinha não era suficiente para eu me tornar professora de fato. Eu sentia que precisava descobrir mais, eu precisava saber mais sobre todo esse movimento, acho que foi por isso que surgiu a necessidade de investigar a própria prática, porque o que me incomodava era esse meu processo: **como que se torna uma professora de fato? O que que está faltando nesse meu movimento? Por que que eu ainda não consigo fazer determinadas coisas?** (marcação minha)

Camille me deu indícios de que pesquisar é formar-se. Mas formar-se leva ao ato de pesquisar? A professora Nádia deixou um indício na sua narrativa que me ajudou a pensar nessa questão quando ela contou:

A minha formação foi para dar aula, simplesmente, não foi para seguir na academia, não foi para virar pesquisadora. (marcação minha)

Percebi que a formação da professora Nádia, ao contrário de Camille, não foi pensada e voltada para pesquisa sobre as próprias experiências. Na sua narrativa o “dar aula” está dissociado do que chamou de “academia”. Mas é a partir da pesquisa enquanto formação que Nádia viveu um processo reflexivo, que se tornou investigativo, e que possibilitou que a sua própria formação fosse motivo de questionamento. Aqui retomo novamente um fragmento e agora foco o olhar para esse outro indício narrativo:

Então você vai vivendo no dia a dia e não percebe que tem certas atitudes que você toma que tem um fundamento lá atrás, **na formação que você teve**. (marcação minha)

O alargamento do conceito de pesquisa enquanto formação supera a ideia de publicar, do produtivo, do impacto, do ser citado e coloca como centralidade o trabalho do professor ao refletir sistematicamente sobre sua própria experiência. A professora Nádia Braga, por exemplo, me faz pensar que a pesquisa enquanto formação é muito mais que publicar, é sentir-se:

Agora eu estou desenvolvendo um projeto com os meus alunos sobre videoaulas. Então é **agora que eu estou me sentindo mais pesquisadora. Até então eu não estava me sentindo. Agora eu posso falar, agora eu estou virando pesquisadora. Certo?** (marcação minha)

ESCRITAS



Escrever nunca foi uma dificuldade para mim. Desde muito novo aprendi a gostar de ler e escrever. Sempre gostei de colocar minhas ideias no papel e apresentá-las para outras pessoas. A dicotomia entre gostar de Matemática e não gostar de Língua Portuguesa, por exemplo, nunca existiu para mim nos tempos da escola.

Quando me tornei formador de outras professoras, compreendi que a escrita era uma barreira para várias de minhas colegas de profissão. Era um problema mal resolvido e cada professora encontrava maneiras de contorná-lo, mesmo porque há distintas formas de escrita e as realizadas pelas professoras que conheci ao longo da carreira eram escritas que chamo de burocráticas, distantes da experiência.

A escrita também foi um indício narrativo que encontrei nas histórias contadas pelas professoras participantes desta pesquisa. O ato de escrever retornou para mim como uma questão a ser discutida para a compreensão do processo que as professoras viveram e vivem ao se constituírem pesquisadoras das suas próprias experiências. A escrita foi um isomorfismo que percebi nas histórias contadas e as palavras *escrever*, *escrita* e *registros* foram frequentes nas narrativas das professoras. Por esses motivos percebi que aí existia um indício.

Pelas narrativas das professoras Camille, Nádia e Dora Megid percebi que elas foram incentivadas pela família desde cedo aos estudos. Camille relatou que seus pais sempre compravam livros para ela ler; Nádia contou que era incentivada a estudar em uma época em que mulheres eram educadas com o objetivo de casar e constituir família; Dora Megid narrou que era estudiosa e se destacava nos estudos. Nas três narrativas há a menção de que, durante a infância, o incentivo era à leitura, no caso de Camille, e ao estudo, no caso de Nádia e Dora Megid. Porém não há menção ao estímulo à escrita nessa fase da vida.

A menção à escrita apareceu nas narrativas das professoras quando falaram de outros momentos da vida.

Camille achou pertinente falar sobre o processo de escrita quando contou sobre a sua formação inicial, no momento em que fazia seu TCC, e quando falou sobre a escrita da dissertação. Pela narrativa de Camille, observei que desde a sua formação inicial a escrita estava presente. A urgência de “formar professores leitores e produtores de escrita” (KRAMER, 1999, p. 135), no caso de Camille, se converteu em atividade

cotidiana desde o tempo em que ela participava de projetos da licenciatura em Matemática e tinha que desenvolver relatos de experiência sobre as práticas que via nas escolas que frequentava.

Por outro lado, nas narrativas de Nádia e Dora Megid, a menção à escrita aparece mais tardiamente. A professora Nádia mencionou a produção de escrita quando contou sobre sua participação como aluna especial em uma disciplina na UFOP, depois de quase 30 anos de concluída sua formação inicial. Antes dessa época, Nádia já tinha feito sua graduação e uma especialização, mas a escrita não era um elemento preponderante, como ela comentou:

a minha formação foi para dar aula, simplesmente, não foi para seguir na academia, não foi para virar pesquisadora. **Até hoje acho difícil escrever, difícil colocar as ideias, sintetizar.** (marcação minha)

Dora Megid, por sua vez, mencionou a escrita quando contou sobre o curso de especialização que realizou na UNICAMP, após 16 anos de sua formação inicial. Ela cita que foi sua “experiência inicial com a escrita do/sobre o trabalho docente” (MEGID, 2009a, p.3). Em sua narrativa ela comentou que começou o processo de escrita “de maneira tímida e sem entender o que significava isso”.

De todo modo, as produções de escrita, como elemento dos processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência, foram conflituosas para as professoras. Esses conflitos aparecem com clareza nas narrativas das professoras Camille e Nádia.

Camille percebeu desde sua formação inicial que há um lado solitário na escrita. Quando ela se aproximou da teoria da atividade de Leontiev, ela percebeu que teria que caminhar e escrever sozinha, dado que sua orientadora não conhecia tal teoria. Porém, há indícios na narrativa de Camille que os conflitos em relação à produção da escrita não pararam por aí.

A professora Camille tinha cobranças externas que influenciaram a escrita de sua primeira pesquisa sobre a própria experiência, a escrita de sua dissertação. Outros pesquisadores, professores de Camille, questionavam a validade de uma pesquisa que investigasse a própria prática.

Quando eu decidi que queria fazer uma investigação da própria prática, eu recebi muito contragosto da pós-graduação, de certa forma. Eles diziam que investigar a própria prática seria muito conflituoso, porque poxa, se eu vou falar sobre mim mesma, eu vou falar que está tudo ótimo, está tudo perfeito e eu sou uma ótima professora. Então era isso que eles pensavam.

Esse fato influenciou a forma de produção escrita de Camille. Ela buscou uma forma de escrita que mostrasse imparcialidade, distanciamento e rigorosidade. O leitor que ela tinha em mente era o pesquisador da universidade que não necessariamente é pesquisador da própria experiência. Assim, a pesquisa sobre sua própria prática não foi relatada em primeira pessoa e a impessoalidade se fez presente, como neste trecho de sua dissertação: “o processo de intervenção da professora principiante vai na direção de colaboração ao movimento de aprendizagem do estudante para que este seja capaz de coletar informações” (MILANI, 2016, p. 124).

A professora principiante é ela. As intervenções são feitas por ela. Mas a academia e seus pesquisadores profissionais insistem em uma linguagem desconectada do sujeito da experiência.

Se pesquisar a experiência é uma tarefa que precisa ser relatada em primeira pessoa pelo sujeito da experiência (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010), para Camille tal tarefa se converteu em um conflito.

A maneira de produção de escrita de Dora Megid não passou pelo conflito que viveu a professora Camille. Na narrativa de Dora Megid está mais nítido que a desconfiança em relação à experiência (LARROSA, 2002) não é uma questão preponderante. Ela comentou que sempre tem um objetivo claro: a pesquisa tem que servir para a escola. Dessa maneira, a professora Dora Megid tem outro tipo de leitor em mente: os professores da Educação Básica. Nesse sentido, ela não tem receio em relação à experiência como caminho para construção de conhecimentos científicos sobre o fazer pedagógico. Rigor também é um elemento presente nas pesquisas da professora Dora Megid, mas a imparcialidade e o distanciamento ocorrem de maneira distinta em suas pesquisas dado que o relato é feito em primeira pessoa.

No caso de Nádia, os conflitos em relação à produção da escrita aparecem em sua narrativa em vários momentos. Surge durante a disciplina que cursou como aluna especial na UFOP quando teve dificuldades em escrever o trabalho final da disciplina; aparece quando participou do processo seletivo do mestrado em que a produção do projeto de pesquisa era pró-forma, fazia por fazer, como narrou; surge no desenvolvimento de sua dissertação quando ela comentou que se encontrou em sua pesquisa após a banca de qualificação.

Há um indício na narrativa de Nádia que me faz pensar sobre como os conflitos, que as professoras têm no momento da escrita acadêmica, podem ser ultrapassados.

Nádia fez questão de indicar que a ajuda de sua professora Roseli Alvarenga, da disciplina que fazia como aluna especial, foi decisiva para superar as dificuldades e conflitos na produção da escrita. Nádia contou que a professora Roseli “lia o que eu escrevia, corrigia, comentava comigo”.

Isso me faz pensar que o desenvolvimento das habilidades de escrita, de professoras que estão em seus processos de constituir-se pesquisadoras da própria experiência, precisa dos outros, de outros sujeitos que estão dispostos a ler o que se escreve e a respeitar a maneira como se escreve em uma pesquisa sobre a própria experiência. A professora Sônia Kramer em uma de suas pesquisas (KRAMER, 1999) propõe a ideia de pensar em uma professora-Xerazade, que “significa superar a ameaça do fracasso e se tornar narradora” (KRAMER, 1999, p. 131). Xerazade é a protagonista do conto *Mil e Uma Noites* que, para fugir da morte, começa a contar histórias intermináveis para o rei toda a noite a fim de que ele fique curioso e pense em matá-la somente no outro dia. Essa alegoria da professora Sônia Kramer me faz questionar uma outra coisa: Como Xerazade desenvolveu suas habilidades de narradora (sejam habilidades orais, ou escrita como no caso de Nádia Braga)? Quem esteve disposto a “ler o que escrevia, corrigia e comentava com ela”?

Xerazade já aparece como uma habilidosa narradora, professora Nádia não. Percebo que o processo de escrita da professora Nádia foi árduo. Não há como comparar processos de escrita das professoras participantes, mas na narrativa de Nádia há mais indícios de que esse processo não foi fácil. Além de conhecer o meio acadêmico mais tardiamente, a professora Nádia comentou que, até sua banca de qualificação, estava fazendo a pesquisa sobre sua própria prática sem a consciência do que estava fazendo, do objetivo de seu trabalho. Ela, ao fim do processo de escrita de sua dissertação, avaliou que “partes do texto revelam um 'eu' mais próximo de mim mesma, partes revelam um 'eu' tão distante que o texto assume um tom insuportavelmente impessoal.” (BRAGA, 2013, p. 22). Pela narrativa de Nádia conseguimos perceber o processo anterior para se torna uma professora-Xerazade e não só percebê-la após se tornar tal tipo de professora.

Outro indício que mostra que o processo de escrita foi árduo para Nádia é o fato de que ela demorou um ano, após a defesa, para conseguir ler novamente sua dissertação.

Para além dos conflitos na produção da escrita, há indícios que mostram que a escrita virou uma tarefa cotidiana para as professoras. Nádia superou as dificuldades e hoje em dia elabora projetos de iniciação científica para seus estudantes do ensino médio, além de escrever artigos e desenvolver sua pesquisa de doutorado. Camille já almeja o doutorado e para isso está no processo de escrita de seu projeto de pesquisa. Dora Megid, além de ter o hábito de escrever artigos e relatos para eventos e revistas, incentiva o registro coletivo em seu grupo de estudos e a produção de narrativas pelos seus alunos de graduação.

Pelas narrativas das participantes desta pesquisa, percebi que a escrita é um fator que precisa de atenção por parte das professoras que desejam ser pesquisadoras das próprias experiências. Porém, não é uma responsabilidade somente delas. É um compromisso que precisa ser assumido por formadoras de professoras, cursos de formação inicial e continuada, políticas públicas e instituições. Não basta ensinar a escrever, mas discutir um tipo de escrita ligada à experiência, à reflexão sobre ela, pois a:

[...] concretização de práticas de leitura/escrita precisa ser parte da formação de professores. Nesse processo, aprender com a experiência, rever a própria trajetória com a leitura e a escrita, reler aquilo que foi escrito em cada um de nós — e não só aquilo que aprendemos a escrever e a ler — podem se constituir em ações formadoras da maior importância. (KRAMER, 1999, p. 151)

As narrativas das professoras trouxeram indícios que ajudam a afirmar que romper com a visão cartesiana de desconfiança em relação à experiência passa pela compreensão de quais maneiras de produção de escrita contribuem para a reflexão sistemática de práticas em que os sujeitos da experiência se apresentem nos textos em primeira pessoa.

AUTORAS



Em que momento as professoras passaram de leitoras à autoras? Há um momento? Ter o hábito da escrita é o mesmo que ser e se ver autora? Lendo as narrativas das professoras me fiz essas perguntas e fui atrás de respostas.

Não sei ao certo a primeira vez que me vi como autor. Lembro que no fim do Ensino Fundamental escrevi um texto para o jornal da escola em que homenageava os professores pela comemoração do dia 15 de outubro. Tenho um exemplar desse jornal guardado comigo desde 2006. Nessa época não me considerava autor. Recordo também dos resumos elaborados para os eventos que participava quando cursava o ensino médio técnico no CEFET-MG, mas também não me percebia como autor, mesmo sendo a pessoa que escrevia os textos.

Em minhas lembranças percebo dois momentos iniciais que me vi como autor. Quando escrevi e publiquei minha primeira pesquisa em Educação (RIBEIRO; LEANDRO, 2012) e quando, no PIBID, publicamos, em uma revista, uma pesquisa refletindo sobre uma prática (ANDRADE *et alii*, 2011)¹¹⁰. Entendo que me percebi autor na medida em que meus textos eram divulgados em meios, eventos e revistas, que considerava relevantes em minha área de atuação. Ser autor e se ver como autor foram, para mim, processos diferentes. Do meu processo, percebo que escrever não necessariamente significa ver-se como autor e também pude perceber isso nas narrativas das professoras.

Dora Megid, por exemplo, me deu um indício sobre como o se ver como autora está atrelado ao meio de divulgação da pesquisa, ao ato de tornar pública uma pesquisa. A professora comentou que, quando fez o curso de especialização Ciência, Arte e Prática na UNICAMP, ela foi convidada a divulgar sua pesquisa no livro “Por Trás da porta, que matemática acontece?”. Para ela o processo de escrita desse livro foi um divisor de águas, como ela mesma diz. Para mim, essa parte de sua narrativa me mostrou um indício de um dos primeiros momentos em que ela se percebeu como autora. Sua publicação foi feita em um livro, não em um evento, não em formato de resumo. Pode parecer que a distinção entre os meios de divulgação não influencia na

¹¹⁰ A data de publicação da primeira pesquisa se refere ao ano de 2012 devido ao tempo que levou para a sua publicação. A primeira pesquisa que escrevi foi ela, mesmo que a pesquisa feita no PIBID esteja com data mais antiga de publicação (2011).

percepção de si, mas Dora Megid me mostra, quando afirma que o processo de escrita e divulgação em um livro foi o divisor de águas, que a forma de tornar pública uma pesquisa também contribui para se perceber como autora.

Foi a partir da especialização que ela começou a cultivar algumas das atitudes de uma professora que passa de leitora à escritora. Concordei com Pedro Demo (2011) em outro momento que ser autor exige do professor leitura constante, coleta diligente de dados e informações, participação em eventos, cultivo e manutenção de contatos instigadores e materiais que auxiliem na compreensão do tema de suas pesquisas. Na narrativa de Dora Megid foi possível perceber que coletar dados e informações e de manter contatos instigadores (os professores Dario Fiorentini, Ângela Miorim e Maria do Carmo Domite) foram atitudes proporcionadas ao longo da especialização.

A partir do momento em que a professora Dora Megid se consolida como autora e pesquisadora da Educação Matemática ela contamina outros professores que participam do seu grupo de estudos atual, o GEProMAI. Pela sua narrativa, percebo que a autoria se tornou coletiva.

No começo era individual [seus escritos] mesmo porque foram meus primeiros trabalhos. Acho que eu publiquei com o Dario, que foi meu orientador. Do GEProMAI, eu acho que eu tenho uns 4 ou 5 artigos últimos. Sinceramente eu não preciso ser a primeira autora, aliás eu não gosto de ser a primeira autora, eu não preciso ser até por conta do grupo colaborativo. Nós somos todos colaboradores uns dos outros.

Além de ter clareza de seu papel como autora, ela deixa pistas de que ajuda a transformar outros professores-leitores em professores-autores. Nesse processo, até sua posição na autoria dos textos se modificou, ela deixou de ser primeira autora e colocou esse lugar de destaque à disposição dos professores que ainda estão se percebendo como autores: “eu não preciso ser a primeira autora, aliás eu não gosto de ser a primeira autora”.

Por sua vez, na narrativa da professora Camille há outro indício sobre se tornar autora. Camille me mostrou que se ver como autora não é a única questão, mas há também modos de ser autora. No momento em que Camille narrou que o processo de escrita foi difícil e que existia desconfiança em relação à pesquisa sobre sua própria prática, ela deu pistas de que ser *autora de si mesma* é um processo diferente do de ser e se perceber como autora que escreve sobre os outros ou sobre outras coisas. A

responsabilidade que existe em ser *autora de si mesma* influência na percepção de si como autora no caso de Camille.

Camille aprendeu a ser leitora desde cedo com seus pais, mas atitudes que a fizeram se tornar autora foram cultivadas em sua formação inicial. A partir das pesquisas feitas durante o curso de licenciatura e de seu trabalho de conclusão de curso (TCC), a professora Camille aprendeu a coletar informações, a participar de eventos e a cultivar contatos instigadores, como com o professor Emerson Rolkouski e como com a sua orientadora de TCC. Mais recentemente ela publicou sua primeira pesquisa em coautoria com sua orientadora de mestrado (MILANI; SOUZA, 2017) e percebo que ela está no início de seu processo de tornar-se e perceber-se como autora.

De outro ponto de vista, na narrativa da professora Nádia existem indícios de que se tornar e de se perceber como autora ocorreu muito tempo depois de iniciada sua profissão. Quando Nádia se tornou professora substituta do CEFET-MG e deu início às disciplinas como aluna especial na UFOP ela começou a manter contatos instigantes (professora Roseli Alvarenga, professor Dale William Bean, seu colega de profissão que trabalhava no CEFET-MG e seus colegas das disciplinas cursadas como aluna especial) que a mostraram os caminhos para a pesquisa. As disciplinas cursadas na UFOP também colocaram Nádia diante de leituras constantes sobre o fazer científico.

Nádia se constitui autora em um programa de Mestrado Profissional, esse é um detalhe que dá outro indício do processo que Nádia passou ao se tornar e se perceber autora. Além de escrever artigos e relatos, Nádia precisou ser autora de um produto educacional voltado para os professores (BRAGA, 2013b). Ser autora de um produto educacional exigiu de Nádia outra linguagem, voltada para outro público.

Camille, Nádia e Dora Megid são autoras distintas, com maneiras próprias de autoria e passaram de leitoras à autoras por caminhos únicos. As três me indicaram, cada uma à sua maneira, que são leitoras, que aprenderam a construir o *corpus* de pesquisa e coletar informações em seus processos de pesquisa, que participam de eventos e que cultivam contatos instigadores.

LEGITIMIDADE ACADÊMICA DA PESQUISA



Convivi durante meu processo de tornar-me pesquisador com inquietações sobre se existia importância nas pesquisas que realizava. Procurava por aprovação, alguém que legitimasse o que fazia e chegasse à conclusão de que o que fazia era relevante para uma comunidade maior. Atualmente consigo perceber que pesquisar minha própria experiência foi um processo de insubordinação ao que estava posto e ao que se entende que é relevante.

Porém, não é qualquer tipo de insubordinação. É um tipo que as professoras Celi Lopes e Beatriz D'Ambrosio chamam de criativa (D'AMBROSIO; LOPES, 2015). É um tipo de insubordinação que se centra “em práticas profissionais alicerçadas em bases éticas” (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p.3) e em que se busca “exercer a profissão de forma digna, responsável e comprometida com a melhoria da vida humana” (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p.7). Ao entender que a pesquisa sobre a própria experiência faz parte da profissão docente, a insubordinação criativa reside em decidir pesquisar suas práticas de uma maneira ética com foco em si, em suas experiências. Pode parecer pouco, mas nas narrativas das professoras percebo que fica claro que o processo de insubordinação criativa na pesquisa não é simples.

Entendo que Camille, Nádia e Dora Megid insubordinaram-se criativamente em algum momento. Romperam em certa medida com o que se esperava delas e de suas pesquisas. As professoras se colocaram em um terreno em que se questionar sobre as pesquisas que fazem são ou não legítimas é uma constante.

Camille, por exemplo, começou a se insubordinar em uma disciplina em que precisou apresentar seu projeto para professores do programa de pós-graduação que não investigavam suas próprias práticas:

Quando eu decidi que queria fazer uma investigação da própria prática, **eu recebi muito contragosto da pós-graduação, de certa forma.** (marcação minha)

Nesse cenário, a professora Camille percebeu resistências a sua pesquisa.

Vários professores participaram dessa disciplina e os alunos discutiam sobre os projetos. E aí nas falas sobre esses projetos se mostravam essas **resistências.** (marcação minha)

Logo que a gente começou a pensar no projeto a ideia era descartar a investigação da própria prática, que eu iria **correr muito risco**, porque

cientificamente isso não seria bom, porque era **perigoso** investigar a própria prática. (marcação minha)

Riscos, perigo e cientificamente muito bom na narrativa de Camille mostram como o terreno em que estava não era muito confortável para a pesquisa que se propunha a fazer. Mas mesmo assim, e criativamente, Camille se insubordinou e realizou tal tarefa se colocando na obrigação de fazer uma pesquisa com rigor e até mesmo se retirar enquanto sujeito da experiência no texto de sua pesquisa.

Não sei se Camille conhecia ou conhece o termo Gaiola Epistemológica que o professor Ubiratan D'Ambrosio utiliza e que pode confortar os pesquisadores que buscam investigar suas próprias experiências e que não encontram legitimidade para sua pesquisa em alguns ambientes acadêmicos. O professor Ubiratan explica:

Desenvolvi, há muito tempo, o conceito de gaiolas epistemológicas, comparando especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola. Os pássaros só vêem e sentem o que as grades permitem, só se alimentam do que encontram na gaiola, só voam no espaço da gaiola, só se comunicam numa linguagem conhecida por eles, procriam e reproduzem na gaiola. Mas não sabem de que cor a gaiola é pintada por fora. Muitos especialistas, sobretudo os acadêmicos dedicados integralmente a uma disciplina e que são membros de um departamento, têm comportamento semelhante ao dos pássaros em uma gaiola. São motivados por seus pares, por trabalhos anteriores, discutem entre si usando um jargão próprio à disciplina, orientam seus discípulos para abordarem temas que lhes são familiares e nas suas conversas (seminários) tratam de assuntos específicos da disciplina. Não entendem o que fazem seus colegas de outros departamentos, que estão em outras gaiolas. Sair da gaiola não é fácil, pois as gaiolas oferecem vários benefícios, como o reconhecimento pelos pares, o que garante emprego e promoções. Mas o preço por estes benefícios é alto: as grades impedem sair e voltar livremente. Com isto não há possibilidade de ver e conhecer a realidade natural e social, de se inspirar pelo novo para a criatividade. (D'AMBRÓSIO, 2016, p. 224)

Até que ponto a professora Camille se insubordinou em sua pesquisa? Até que ponto ela fez concessões aos pássaros em gaiolas? O quão difícil foi todo esse processo para ela?

Entendo que esse processo de insubordinação pressupõe a consciência de que talvez não agrademos todos que queremos. Os aficionados por estado da arte, estado do conhecimento ou pesquisas teóricas, por exemplo, talvez não entendam a pesquisa sobre a própria experiência como pesquisa. Porém, ao insubordinar-se na/pela pesquisa, cria-se estratégias para legitimar o que se faz, como pude perceber na narrativa da professora Dora Megid:

Eu sempre pesquiso a própria prática, eu sou uma viciada nisso. Eu costumo sempre incentivar meus orientandos a fazer esse tipo de pesquisa também. **Muita gente é contrária**, que dizem que esse tipo de pesquisa é tendencioso, mas eu não confio muito nessa avaliação não. Eu acho que a gente pode sim, inclusive dizer para o leitor das dificuldades que nós professores temos para ser pesquisador. O professor que reflete, que pesquisa sua prática tem muita dificuldade. Então esse tipo de pesquisa auxilia nisso. Então, acabar narrando, escrevendo sobre a prática ajuda a gente a refletir de novo. (marcação minha)

Tem gente que diz que isso não é uma pesquisa, isso é um relato de prática. Eu não me incomodo muito não. (marcação minha)

A avaliação de artigo é um inferno, você encontra desde aquele avaliador que se você não escreveu nada sobre a escola francesa, seu artigo não presta. Eu também já olho um pouquinho, quando eu escrevo um artigo, **eu miro um pouco na revista que eu vou mandar**. Se eu percebo, pelo tom dos artigos, que tem uma única tendência, nem gasto minha energia por aí. (marcação minha)

Dora Megid percebeu que não agrada todo tipo de pesquisador, mas não se intimida com as barreiras que se colocam para que sua pesquisa seja legitimada pela academia. A consciência disto reflete em sua estratégia de insubordinação: se há pássaros e suas gaiolas, suas energias serão direcionadas há outros pássaros.

O que chamo de estratégia de insubordinação é o que as professoras Beatriz D'Ambrosio e Celi Lopes compreendem como manifestações de insubordinação criativa dos pesquisadores e sobre isso afirmam:

Ao pensarmos sobre as manifestações de insubordinações criativas dos pesquisadores, verificamos que elas têm se constituído pelos questionamentos feitos a: posicionamentos metodológicos rígidos; perspectiva avaliativa da produção do outro; incoerências entre práticas e relatos de pesquisas; ação política contraditória ao discurso; critérios aleatórios utilizados para avaliar a qualidade da produção científica; distribuição de verbas para produção científica; avaliação quantitativa das publicações; posição do pesquisador como intelectual (dono do saber) nos relacionamentos entre professor e aluno e pesquisador e sujeito. (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 4)

Quando a professora Dora Megid busca periódicos que aceitem suas pesquisas a manifestação de sua insubordinação criativa está relacionada ao questionamento feito aos critérios aleatórios para avaliar a qualidade de sua produção científica (uma revista que tem uma única tendência, por exemplo). Mas as manifestações de insubordinação da professora Dora Megid não se resumem ao momento da publicação e se colocam na pesquisa enquanto atividade cotidiana. Dora Megid se insubordina criativamente

quando ela se torna agente de legitimação das pesquisas feitas pelas professoras. Quando ela criou o GEProMAI ela gerou um espaço legitimador para as professoras e suas pesquisas sobre a própria experiência:

Ali nós temos professores da Educação Infantil, desde professora de bebezinhos de 1 ano até professores universitários, passando por todas as séries mesmo. A gente vai trabalhando determinados conteúdos, fazemos estudos teóricos de alguns textos, algumas coisas assim. A gente organiza tarefas em relação a um determinado conteúdo que vão se adaptando e se adequando às diferentes faixas etárias. Isso tem sido muito interessante e **tem estimulado os professores a pesquisar.** (marcação minha)

Quem dá legitimidade? Se não a encontro em alguns ambientes eu crio meu próprio ambiente de legitimidade, isso é insubordinar-se criativamente. Ao ocupar um espaço na academia a professora Dora Megid age como as orientadoras de Nádía e Camille ao incentivarem a pesquisar a própria experiência.

Sei que a pesquisa sobre a própria experiência não precisa estar atrelada aos programas de pós-graduação, mas quando ela está acontece um processo no mínimo curioso. Dora Megid é doutora e três de suas pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação. À professora, que se concede um título de doutorado, passa a ser um sujeito legitimador para seus pares. É Dora Megid que passa a ser reconhecida como legitimadora de pesquisas e é ela que indica o mesmo caminho ao orientar outras professoras.

São pássaros, que não contentes em voarem livres, retornam às gaiolas e convidam outros pássaros para voarem juntos....

Na narrativa de Nádía não percebi indícios sobre dificuldades em relação à legitimidade de sua pesquisa, nem enquanto pesquisa cotidiana e nem em um momento de submissão para avaliação para publicação. Cabe destacar que sua primeira pesquisa foi desenvolvida em seu mestrado e as professoras da banca e a orientadora não questionaram legitimidade, na verdade a incentivaram a fazer uma pesquisa desse tipo.

Em relação ao ato de publicação em forma de artigos em periódicos, em eventos etc., pude perceber que a professora Nádía não teve essa experiência e, por não a ter, não vivenciou ainda as barreiras e os questionamentos que surgem em relação à legitimidade da pesquisa:

Não publiquei nada da minha dissertação depois. Como eu te falei: tomei um caldo tão grande que eu fiquei um ano afastada. Eu não quis mexer porque aí eu fui para o IFMG, fui trabalhar em outras coisas.

Por fim, ao longo do desenvolvimento desta tese, eu próprio me tornei um agente legitimador de pesquisas das professoras. Quando Nádia narrava e conversava comigo apareceu um indício que me fez pensar que eu me tornei esse agente:

De repente eu descobri que minha pesquisa teve importância para alguém {Risadas}. (marcação minha)

Legitimar a pesquisa sobre a própria experiência é um ato político que busca incentivar professoras a insubordinarem-se, a olharem para si mesmas e perceber que a partir de suas experiências se produz conhecimento sobre a sala de aula, sobre ensinar e aprender e sobre tornar-se e ser professora.

EXOTOPIAS



Existem alguns indícios que são revelados a partir da teoria que se toma como base para uma pesquisa. Esse foi o caso dos indícios ligados ao conceito de exotopia. Conheci a existência desse conceito bem antes de perceber que nas narrativas das professoras ele aparecia. Entendo que se não o tivesse conhecido antes, provavelmente os indícios relacionados a ele passariam despercebidos por mim.

A exotopia é um conceito bakhtiniano e é considerado o motor mais potente da compreensão (AMORIM, 2006; PAULA, 2013) por possibilitar um olhar de fora para uma situação, uma cultura ou uma experiência. A exotopia, como afirma a pesquisadora Luciane de Paula, “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (PAULA, 2013, p. 255).

O professor pesquisador da própria experiência precisa cultivar esse olhar exotópico dado que os dois lugares são coincidentes. O sujeito que vive é o mesmo que precisa olhar para as próprias experiências para poder investigá-las. O olhar exotópico é o olhar do distanciamento (GARCIA, 2012) e essa maneira de ver foi necessária na atividade cotidiana de pesquisa das professoras Dora Megid, Nádia e Camille.

Há um indício, presente nas três narrativas, que mostra que as condições da profissão são relevantes para se ter ou não um olhar exotópico sobre as próprias experiências. Observei nas narrativas as histórias sobre o início da profissão e constateei que:

Dora Megid narrou que o início de sua profissão foi sobrecarregado, pois:

[...] fazia Matemática de manhã, dava aula à tarde, pegava o ônibus para São Paulo na saída da escola às 5 horas e entrava às 7 horas na faculdade. Ainda bem que São Paulo era outra coisa nessa década. Assistia aula de pedagogia de noite e voltava. Dormia lá pela 1 hora da manhã e no outro dia tudo de novo. Enfim, assim foi a minha jornada.

Nádia contou que quando começou a trabalhar não sabia muito sobre a profissão:

Eu falo que eu caí dentro de uma sala de aula sem saber o que eu ia fazer. Eu não tinha preparo, eu não tinha feito estágio e eu estava ainda cursando a faculdade, estava no terceiro período para o quarto.

E Camille comentou que não tinha muito apoio de seu colega de profissão na primeira escola que atuou:

Teve um momento em que eu tentei pedir ajuda para ele. Estava ensinando frações na época. Nós tínhamos muitos alunos com laudo [crianças com alguma deficiência], autistas, com Síndrome de Down, tinha vários casos específicos em várias dessas turmas. Eu pedi ajuda para ele porque eu estava com dificuldade de ensinar frações.

Nas três histórias que ouvi existe a dificuldade de cultivar um olhar exotópico no início da profissão, seja pela carga horária extensa, seja pela inexperiência ou seja pela falta de apoio de colegas de profissão.

A exotopia pressupõe possuir um excedente de visão (GARCIA, 2012) para que se perceba outras nuances das situações, dos contextos ou das experiências. Com uma carga horária extensa, como foi o caso de Dora Megid, os momentos, para buscar caminhos (leituras, pessoas, espaços de formação) que auxiliassem a constituir o excedente de visão, foram raros. Com a inexperiência, como se vê pela história contada por Nádia, os mesmos caminhos não se mostram tão claramente, dado que há o desconhecimento de quais leituras são necessárias, quais pessoas procurar para ajudar ou quais espaços frequentar. Com a falta de apoio de outros colegas de profissão, como na narrativa de Camille, o excedente de visão fica comprometido dado que o diálogo com os outros indica modos de ver antes inimagináveis.

Além das barreiras no início da profissão para cultivar um olhar exotópico, na narrativa da professora Nádia aparece outro empecilho que não se restringe somente ao início da profissão: a própria escola. O local de trabalho das professoras influencia no exercício da exotopia, como pude perceber pela história de vida da professora Nádia. Ela vivia em ambientes escolares que dificultavam um olhar exotópico para suas experiências, como disse aqui: “a gente vivia muito naquela comunidade escolar, então a gente não saía dali para conhecer muitas coisas”; e aqui: “a gente trabalhando em escola particular, você não tem muito incentivo para participar de congresso, conhecer outros trabalhos, seu trabalho é dar aula”. Nesse caso, a escola não gerava condições para a professora Nádia realizar um movimento de saída de si seguido de outro movimento de regresso a si (LARROSA, 1998). Quando deu início às pesquisas sobre suas próprias experiências Nádia começou a cultivar um olhar exotópico, pois, como ela disse, “até então a gente não faz essa volta na memória”.

Para além das dificuldades de cultivo da exotopia, na narrativa de Dora Megid, por sua vez, surgem pistas que indicam que um olhar exotópico já era cultivado desde a especialização, quando ela começou a desconfiar dela mesma: “hoje em dia, depois desse curso que eu fiz eu comecei a suspeitar de mim mesma”. Além de cultivar um

olhar exotópico, Dora Megid deixou um indício de que começou a desenvolver um *ouvido exotópico* na medida em que as formas de dialogar e escutar os seus estudantes mudaram. Ela contou que “tinha um outro tipo de ouvido. Tinha respostas muito prontas. Quando o aluno levantava a mão eu falava para deixar acabar a explicação”, mas ao longo do tempo ela foi percebendo que precisava ouvir ativamente os estudantes.

Tanto a professora Dora Megid, quanto as professoras Nádia e Camille desenvolveram seus excedentes de visão a partir do convívio com outras pessoas. Em todas as narrativas os nomes de pessoas citadas se avolumam. Colegas de profissão, professores, familiares e integrantes de grupos de estudo são mencionados. Tais pessoas, no momento em que as professoras pesquisaram suas experiências, trouxeram diferentes visões que fizeram com que pensassem de outras formas sobre as situações que enfrentavam. As pessoas citadas representaram para as professoras uma consciência de fora da sua própria consciência (GARCIA, 2012), uma visão estrangeira, como exemplo tem-se:

Professora Roseli para Nádia:

Quem me deu uma recepção muito boa foi a Roseli, por que a Roseli falava assim: Nádia, me vejo muito em você, porque eu também fui fazer meu mestrado mais velha. Ela me apoiava, me dava muito apoio, me ensinava, lia o que eu escrevia, corrigia, comentava comigo. Então eu senti mais receptividade dela do que dos próprios colegas.

Um colega de profissão para Camille:

Então, como foi importante aquele momento de conversa com ele, de trocar ideia, de conversar sobre a própria disciplina, porque até então estava sozinha em toda aquela situação. Hoje eu vejo como foi interessante todo aquele momento, tanto é que eu uso essas metodologias até hoje nas minhas turmas.

Os integrantes de um grupo para Dora Megid:

Aí uma das colegas [do curso] disse assim: olha, qual é o significado que essa criança de 10 anos dá para esse sinal? É a subtração.

De todo modo, o excedente de visão (dos outros ou das próprias professoras) contribuiu para o desenvolvimento das pesquisas sobre as próprias experiências. A partir da exotopia, enquanto maneira de distanciamento e de saída e de regresso a si, as professoras conseguiram pintar seus autorretratos (suas pesquisas da própria experiência). Camille deixou um indício de que tais pinturas estão embasadas nas perspectivas teóricas assumidas por cada uma das professoras (no seu caso a perspectiva

histórico-cultural). É o excedente de visão singular de cada professora que faz com que os produtos dessas pinturas sejam diferentes. Quando Vincent van Gogh se olhou de fora para se pintar (Figura 11) e quando Salvador Dalí fez o mesmo (Figura 12) os produtos que surgiram foram completamente diferentes. O mesmo ocorreu quando Dora Megid, Nádia e Camille desenvolveram suas pesquisas. Seus excedentes de visão operaram de maneiras únicas, alicerçados nas perspectivas teóricas que assumiram.

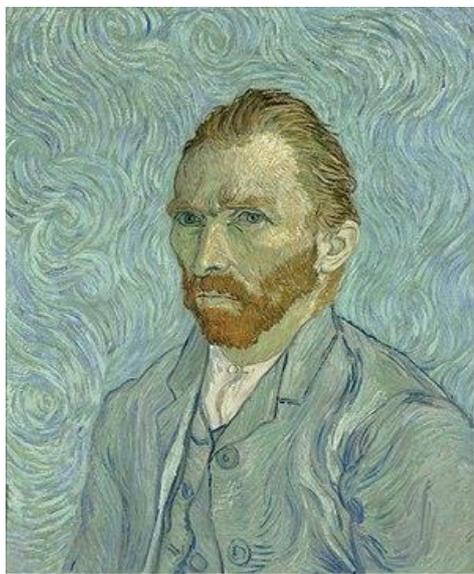


Figura 16: Último autorretrato de van Gogh
– 1889
Fonte: Vincent van Gogh

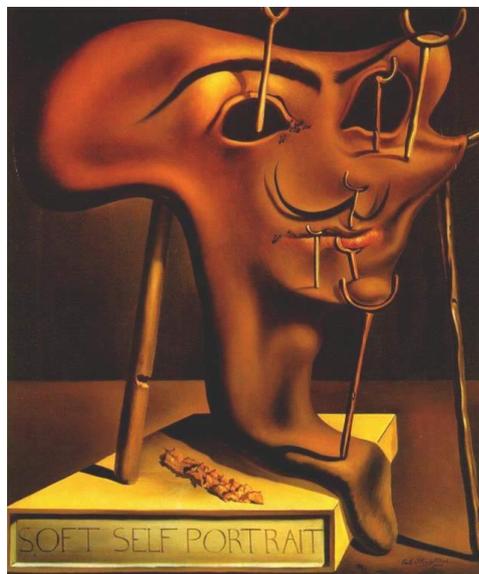


Figura 17: Autorretrato Mole com Bacon
Frito – 1941
Fonte: Salvador Dalí

O SÉCULO XXI



Uma parte central da tese proposta é justamente o século XXI: “ser professora que ensina Matemática no **século XXI**, para as participantes desta pesquisa, está relacionado à construção de uma postura profissional que entenda a necessidade de ser pesquisadora da própria experiência, considerando condições objetivas e subjetivas de vida que possibilitem processos de tornar-se professora pesquisadora”.

Até o momento consegui, pelas notas narrativas anteriores, alguns indícios que possibilitaram discutir a maior parte da tese proposta. Por último, deixo a questão do século XXI.

O século XXI é um indício que mereceu minha atenção ao interpretar as narrativas das professoras.

Compreendi que as professoras se constituíram em pesquisadoras da própria experiência também pelas pressões e mudanças ocorridas neste século. As mudanças sociais que requerem outros saberes dos sujeitos escolarizados e a compreensão da limitação da perspectiva da racionalidade técnica, tendência amplamente difundida no século XX e que deu bases ao Movimento da Matemática Moderna, fazem com que viver no século XXI diga muito sobre ser professora neste mesmo século.

Encontrei indícios nas narrativas das professoras Nádia Braga e Dora Megid. Na narrativa da professora Camille não percebi indícios, mas essa falta também me fez refletir sobre essa parte da tese criada: o século XXI.

Primeiramente, vamos aos indícios encontrados nas narrativas de Nádia e Dora Megid...

Em um dos momentos de sua narrativa, Nádia contou que, quando foi demitida do tradicional Colégio Santa Maria, em 2005, “[...] eu fui ver, aqui fora, que as coisas estavam tomando outro caminho”. Nesse contexto, ela percebeu que precisava continuar estudando, mesmo porque ela sentia que as mudanças em suas aulas não acompanhavam as transformações do fim do século XX e início do XXI.

Eu sempre tive uma preocupação com as aulas, ainda eram aquelas aulas cuspe e giz, professora no quadro expondo matéria, **mas o mundo estava indo para um outro caminho e os nossos alunos hoje não querem saber mais disso.** (marcação minha)

Entre as transformações que ela cita estão as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). As TDIC são uma característica marcante do presente século e

influenciam as mais diversas partes da vida, entre elas o próprio exercício da profissão professor. As TDIC são um elemento que confirma e reafirma a tese de que “a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela” (DUBAR, 2012, p. 364),

Nádia, por exemplo, se viu diante de novas situações em que quis planejar suas aulas em um cenário em que se utilizava uma TDIC. Nesse contexto, a pesquisa, tanto dela, para saber quais tecnologias utilizar em aulas de Matemática, quanto dos estudantes, para realizar o que era pedido, tornava-se necessária.

Quando eu trabalhei no CEFET, eu conheci o **GeoGebra**. Na época em que o GeoGebra começou a ser conhecido aqui. Eu pedi aos meus alunos do curso de Informática e comentei com eles que eu estava fazendo uma matéria isolada lá na UFOP [Universidade Federal de Ouro Preto] e que meus colegas tinham dado um programa de geometria que eu achava que era interessante, mas não conhecia direito o programa. Os meninos começaram a perguntar como é que era, como fazer um trabalho com ele [GeoGebra]? Aí os meninos pegaram o programa e eu pedi para eles fazerem o ciclo trigonométrico, pois a gente estava estudando trigonometria. Eu achava interessante. Quando eu cheguei em casa eu assustei, meu e-mail estava cheio de trabalhos e os meninos perguntando: é assim que você quer? É desse jeito ou você quer que modifica? Eles foram me ensinando a trabalhar. (marcação minha)

Quando a professora Nádia começou a inovar suas aulas e a perceber a necessidade de continuar a se especializar, ela entendeu que os desafios para se tornar pesquisadora no século XXI eram outros. A tecnologia se tornou um desafio para uma professora que não tinha familiaridade com recursos como os editores de texto: “para ser sincera meu primeiro trabalho [da disciplina] eu fiz manuscrito. Quando chegou todo mundo entregando digitalizado eu olhei assim {espanto}”. Disto, percebi na narrativa de Nádia que, tanto ser professora como se constituir em pesquisadora no século XXI está relacionado à superação de dificuldades de utilização das TDIC.

Nádia é um dos exemplos que confirma a ideia de que o professor “passou a ter o desafio de ensinar de modo diferente de como foi ensinado e tornou-se elemento fundamental na formação do novo cidadão do mundo globalizado e informatizado” (LIMA; NACARATO, 2009, p. 245). A professora Nádia foi além e superou os desafios relacionados às TDIC e ela deixou indícios narrativos que confirmam tal superação quando contou que: “agora eu estou desenvolvendo um projeto com os meus alunos sobre videoaulas”.

As TDIC e a própria necessidade de utilizá-las aparecem com mais frequência na narrativa de Nádia devido a trajetória que ela percorreu em instituições voltadas

especificamente à formação de sujeitos escolarizados e preparados para trabalhar em um mercado altamente especializado, técnico e informatizado. No CEFET-MG, onde trabalhou, e no IFMG, atual local de trabalho, ela se deparou com realidades que indicavam que o século XXI e suas mudanças deveriam ser levados em conta ao ensinar e aprender Matemática. Entendi que a expansão da rede federal de Educação Tecnológica e o imperativo de formar, em nível médio, cidadãos que dominem áreas específicas da cadeia produtiva, ressoou na vida da professora Nádia de maneira única e a fez ser a profissional que é atualmente.

Mas as mudanças do século XXI não se limitaram às modificações tecnológicas. A narrativa de Dora Megid me mostrou que, com o advento deste século, a forma de perceber a construção do conhecimento influencia na maneira de se constituir professora pesquisadora.

Com o século XXI, surgem formas distintas de se relacionar (por meio das redes sociais, dos aplicativos de mensagens instantâneas, dos *softwares* de vídeo, etc.), mas este século também exige dos sujeitos outras maneiras de relacionamento com o conhecimento, dado que o acesso às informações ficou mais fácil (por meio de canais em plataformas de vídeo, motores de busca, blogs, etc.). Nesse cenário, pergunto-me qual o espaço reservado para os saberes provenientes da experiência? Como recuperar o relacionamento entre os saberes e os conhecimentos científicos em um momento histórico em que o contato com as pessoas é intermediado por aparatos tecnológicos e em que conhecimentos científicos (mesmo os assentados na impessoalidade, na razão clássica e no silenciamento ou negação de perspectivas ideológicas) são questionados?

Dora Megid narrou que as pesquisas que realiza têm por objetivo à escola básica e dessa forma deu um indício de uma maneira de relacionar, no século XXI, os conhecimentos com os saberes provenientes da experiência. A necessidade atual de “recuperar o sentido do saber da experiência em relação com o conhecimento científico e acadêmico” (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010, p. 59) está presente de certa maneira na narrativa de Dora Megid quando faz uma avaliação sobre os problemas educacionais deste século:

Acho que, por ser professora há muito tempo, fui professora 30 anos no ensino básico antes de entrar no ensino superior, meu grande objetivo é que minha pesquisa sirva para a escola básica. Infelizmente uma das consequências que as pesquisas não vão para escola é o que nós estamos vivendo hoje. Se a gente tivesse, de alguma forma, mudado um pouquinho o panorama da escola, a escola seria outra.

Nós não teríamos os adultos que nós temos, reacionários, obtusos, sem condição de ler um texto, de entender alguma coisa com tranquilidade.

Dessa maneira, a professora Dora Megid deu um indício de que, para que a pesquisa sirva para a sala de aula e faça algum sentido nos tempos atuais, ela precisa mais que informar, ou seja, precisa sistematizar conhecimentos que estão intimamente relacionados com os saberes da experiência. A pesquisa do professor no século XXI precisa apresentar informações sobre as práticas que não são possíveis de encontrar por meio de motores de busca, em planos de aula ou em materiais que privilegiem somente o conhecimento do conteúdo e que se esquecem de apresentar os conhecimentos pedagógicos do conteúdo (SHULMAN, 1986).

As professoras Nádía e Dora Megid, cada uma à sua maneira, dão pistas de que é a pesquisa sobre a própria experiência que pode se converter em uma ponte que relacione o saber proveniente da experiência – singular, imprevisível, contextual, passional – com o saber científico que ao longo dos séculos passados se caracterizou pela impessoalidade, razão, desconfiança dos sentimentos, das paixões e dos desejos (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2010).

Por um lado, as narrativas de Nádía e Dora Megid mostraram esses indícios sobre século XXI, por outro, a narrativa de Camille não me possibilitou mais indícios. Por ser uma pessoa que teve a maior parte de seu processo de escolarização neste século, ela está imersa em uma realidade que viveu desde a infância. Nádía e Dora Megid perceberam movimentos e mudanças bruscas na sociedade, enquanto Camille cresceu convivendo em uma sociedade já modificada.

Como falta indícios na narrativa de Camille não é possível dizer que papel assume as mudanças tecnológicas em seu processo de constituir-se professora pesquisadora nem interpretar sua relação com os saberes da experiência em conexão com os conhecimentos científicos, tão necessários neste século.

De todo modo, o maior indício presente nas três narrativas é que o século XXI exige novas posturas profissionais dos professores e que um caminho possível é entender à pesquisa como parte central da profissão.

QUANDO CONTEMPLA PROFESSORAS PESQUISADORAS SITUADAS FORA DE MIM E À MINHA FRENTE



Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar — a cabeça, o rosto, a expressão do rosto —, o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. (BAKHTIN, 1997, p.43).

Contemplar... Palavra forte e em algumas perspectivas de pesquisa é até vista com maus olhos. Mas o que fiz nessa tese não foi mais que contemplar três vidas. Faço um exercício de imaginação e pergunto-me: Qual contribuição uma tese como esta deixa para outras pessoas e para outros colegas de profissão que compartilham os mesmos dilemas? Em um futuro bem distante, digamos daqui 100 anos, o que meu leitor pensará desse período histórico em que Dora Megid, Nádia, Camille e eu vivemos?

Não tenho respostas claras para essas perguntas, mas sei que o registro que fiz aqui e as narrativas que aqui estão podem de algum modo tocar alguém no futuro. O que posso fazer nessas últimas palavras é falar sobre o passado.

Um grande professor e amigo, Mauro Carlos Romanatto, certa vez me disse que uma das perguntas que ele sempre faz nas bancas em que participa é: O que te surpreendeu?

Peço licença ao meu leitor para responder a essa pergunta. Não quero requestrar discussões e reflexões que já fiz em outras partes da tese nesse último tópico. Acredito que escrever “considerações finais” pode ser um dos trabalhos mais entediantes para um pesquisador narrativo e penso que talvez seja a leitura menos prazerosa também e talvez só perca pela impessoalidade presente nos resumos.

Dessa maneira me questiono: o que me surpreendeu?

Faz quase quatro anos que iniciei o doutorado. Não pensava que a professora Cármen Passos me escolheria naquele processo seletivo. Muita coisa mudou desde então. Minha escrita mudou. O medo de expor minhas ideias diminuiu. O espaço que a teoria tomava em meus escritos se modificou. As vozes das participantes da pesquisa tomaram centralidade. A experiência, que conceito! Conhecê-lo me deu liberdade e deu sentido ao que chamamos de inacabamento do professor e do pesquisador. Surpreendi-me com a perspectiva da pesquisa narrativa e com tudo isso que ela me proporcionou.

Quando contemplei as histórias de vida das três professoras vieram mais surpresas. Posso citar como a primeira delas o papel que assumiu o conteúdo matemático em todo esse processo. Em minha mente sempre existiam pensamentos do tipo: falta discutir os conteúdos que as professoras ensinaram. Parece que elas não comentaram muito sobre conteúdos, será que preciso entrevistar outra vez para aprofundar isso?

No fim desse processo percebi que a pesquisa narrativa ajudou a colocar o conteúdo matemático em seu devido lugar. As vidas são mais importantes. Quando se ensina algo a alguém, é o alguém que é central e não o algo. Como Bakhtin afirmou: “quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos”. (BAKHTIN, 1997, p.43). Quando eu olhei para as professoras pensando na pesquisa e nos conteúdos, elas olharam de volta falando da vida. E depois percebi que não poderia ser diferente e encontrei, nas ideias do professor Contreras Domingo, a confirmação de minha percepção quando ele argumentou que “qualquer coisa que seja ensinar ou aprender, é em primeiro lugar vida que se vive, vidas que se vivem, vidas que se cruzam, que se entrelaçam, que con-vivem” (CONTRERAS DOMINGO, 2015, p.46, tradução minha).

Vidas...

A vida de Camille me surpreendeu. Uma infância feliz. Uma vontade de aprender. Um prazer pela leitura. O piano. A saída de casa ainda bem nova. Um encontrar-se na licenciatura. Um amadurecimento e o entendimento do trabalho docente. Uma revolta contra o que está posto para as crianças que mais precisam de nós. Um cuidado e carinho com os pequenos que precisaram mais dela. Uma constante vontade de formar-se. A consciência sobre as pessoas que a auxiliaram na caminhada. A

compreensão da importância da teoria para orientar as práticas. O desejo de querer sempre mais.

A vida de Nádia me surpreendeu. Uma família grande. A perda de seu pai quando era muito nova. A preocupação constante em ter um trabalho. A família em primeiro lugar. A saída da profissão e a decisão assertiva de retorno. A persistência para continuar se formando. O desejo de dias melhores. Um padre. O carinho quando se refere aos seus estudantes. O encontrar-se na e pela pesquisa. O olhar afetivo para si. O sonhar que não cessa com o passar do tempo.

A vida de Dora Megid me surpreendeu. A correria de sua rotina. A postura combativa contra as injustiças. A consciência aguda do caminho que optou por seguir. A ética. A percepção e a reflexão sobre detalhes: um painel de elevador. A coletividade de suas ações. O querer estar em grupo e conversar com professores. A clareza sobre os porquês de pesquisar e sobre para quem escreve. As lembranças de pessoas especiais e a forma afetiva ao se referir a elas. O pensar constante na formação dos professores e na responsabilidade que existe nesta tarefa. Os filhos e os netos.

Quando comecei essa pesquisa não sabia como essas vidas me surpreenderiam, pois uma das primeiras tarefas que realizei foi entender o terreno em que me encontrava. Ao fazer um levantamento das pesquisas sobre a própria prática me espantei com a pequena quantidade de trabalhos nos últimos 20 anos. Depois pensei que essa seria a única surpresa, mas espantei-me ainda mais ao compreender que o foco de parte dessas pesquisas não era centrado nas experiências do autor ou da autora do estudo.

As professoras Camille, Dora Megid e Nádia me surpreenderam com suas pesquisas por esse motivo: elas e suas experiências foram os focos das pesquisas. Elas conseguiram pensar a educação a partir de suas experiências e buscaram dar sentido ao que viveram (LARROSA BONDÍA, 2002). Elas observaram mais que práticas, mesmo que denominem as investigações que fazem de “pesquisa da própria prática”. Foram as experiências que elas viveram que deram sentido às investigações que fizeram e que ainda fazem (CONTRERAS DOMINGO; FERRÉ, 2015). Por suas narrativas foi possível observar que as práticas se tornaram o meio para pesquisar as experiências e deixaram de ser fim.

Após muito ler-viver as investigações feitas pelas professoras pesquisadoras uma outra grata surpresa surgiu: o aceite das professoras para participar dessa pesquisa.

Convidar pessoas para uma pesquisa, em que suas vidas são de certa forma expostas, é um desafio. Dora Megid aceitou e conseguiu um tempo para este pesquisador. Camille, mesmo com outras preocupações no momento, foi de uma receptividade tremenda. Nádia, incrédula que sua pesquisa tinha importância para alguém, conversou comigo de um jeito bem mineiro de ser.

Opa... Agora eu tinha meus dados... Dados, sujeitos, análise... Termos estranhos para uma pesquisa narrativa. Caíram por terra! Aqui prevaleceu o cuidado. Por essa pesquisa percebi que deveria manter contato com as participantes, indicar como a pesquisa estava prosseguindo e cuidar do que me contaram. Não era um trabalho de avalia-las que estava posto, mas um desejo de compreender processos de tornar-se.

Aqui outro desafio que também se relacionou ao cuidado: como compreender este processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência?

Não sei se por consciência ou por sorte me inscrevi e cursei a disciplina sobre Bakhtin e a Educação. Por ela conheci o Paradigma Indiciário e uma maneira de cuidar das narrativas das professoras ao mesmo tempo em que buscava compreender os processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. Minhas primeiras leituras das pesquisas de Carlo Ginzburg aconteceram ali e me mostraram uma forma de observar narrativas, prestando atenção aos detalhes, aos modos de dizer, ao que se deseja ou não contar, às referências colocadas, aos silêncios, às ausências, às retratações, aos sentimentos e às hesitações.

O Paradigma Indiciário me deu liberdade a partir de seu rigor flexível e o contexto pesquisado me indicou que deveria interpretar as narrativas das professoras de uma maneira conjunta, prestando atenção nos isomorfismos existentes entre elas, mas, e ao mesmo tempo, indicando as diferenças presentes. Aqui, surpreendi-me com a criação das notas narrativas. Não esperava que as notas fossem um dispositivo tão potente para compreender os processos de tornar-se.

Por meio das notas narrativas exercitei a utilização do Paradigma Indiciário em minha pesquisa...

Tomei consciência de minha aguda ignorância quando, por exemplo, estava diante de um contexto narrado por Dora Megid e Nádia, a ditadura militar, e não conseguia me colocar no lugar delas por não ter vivido tal contexto.

Despi-me de formulações pré-concebidas quando, por exemplo, diante da narrativa de Nádia, revi minha percepção sobre o peso que tem uma publicação para uma professora que se tornou pesquisadora de sua própria experiência.

Abandonei pré-conceitos, quando, por exemplo, entendi que a maneira de escrita impessoal de Camille em sua dissertação foi uma estratégia consciente para driblar possíveis críticas à sua pesquisa, mesmo que outro pesquisadores entendam que uma pesquisa sobre a própria experiência precisa ser relatada em primeira pessoa.

Encontrei chaves de interpretação que quase passaram despercebidas como quando, por exemplo, entendi que o indício sobre a infância das professoras era importante para compreender minha questão de pesquisa: **como professoras que ensinam Matemática tornaram-se pesquisadoras da própria experiência?**

Busquei compreender os elementos estruturais que apareceram nas narrativas como quando percebi que as palavras *escrever, escrita e registros* foram frequentes nas narrativas das professoras e me mostraram um indício sobre os processos de tornar-se: a escrita.

Procurei trazer uma perspectiva de longa duração como quando, nas notas narrativas, observei a cronologia dos fatos contados a mim, respeitando a distância temporal das histórias narradas e os diferentes lugares e contextos.

Coloquei-me no texto e indiquei qual ponto de vista estava presente em minhas interpretações. Identifiquei-me em algumas notas como quando busco em minhas memórias minhas próprias experiências, as vezes muito próximas das experiências das professoras.

Enfim, o Paradigma Indiciário auxiliou a buscar o objetivo da pesquisa: **compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência a partir de indícios narrativos de professoras que ensinam Matemática;** e o objetivo específico da pesquisa **Investigar as experiências que fizeram com que cada professora se tornasse pesquisadora da sua própria experiência.**

Mas eu cumpri mesmo os objetivos? Você leitor que poderá me dizer. Você que poderá responder se compreendeu os processos de constituir-se pesquisadoras de Camille, Nádia e Dora Megid. Você que pode avaliar se consegui investigar as experiências que fizeram com que cada professora se tornasse a pesquisadora que é. O que eu consigo aqui é justificar o que fiz e porque o fiz em busca de cumprir os objetivos postos.

Uma primeira justificativa e que deve ser reafirmada: busquei fazer os enredamentos das narrativas das professoras de uma maneira em que os pontos de vista fossem o mais próximo possível dos das professoras. Convicto e de acordo que “talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 535), almejei meu objetivo principal de pesquisa tentando sempre que possível me colocar no lugar das professoras, com seus pontos de vistas únicos.

Porém, meu objetivo específico almejado precisou de uma presença maior de meu ponto de vista. A investigação das experiências necessitou de um trabalho interpretativo em que meu excedente de visão se encontrou com as narrativas das professoras. Minha história se cruzou com as delas e, as notas narrativas, sucedendo as narrativas enredadas, se justificaram por isso.

Por sua vez, as notas narrativas me surpreenderam...

As **infâncias** das professoras me mostraram uma fase da vida que reverberou nas seguintes. Indicaram-me que o incentivo ao estudo começou quando eram muito pequenas, incentivadas pelos seus pais e/ou professores.

Os **lugares** em que as professoras viveram me apontaram um indício narrativo em relação à escola como um ambiente insuficiente para que as professoras Nádia, Camille e Dora Megid se tornassem pesquisadoras das próprias experiências. Compreendi que a escola é um lugar que incentiva à pesquisa, mas foi preciso que as professoras conquistassem outro lugar, a universidade, para que realmente desenvolvessem suas pesquisas. Percebi que, nos processos de tornar-se pesquisadoras das próprias experiências, não é qualquer lugar que auxiliou as professoras nessa jornada.

Os **contextos** me deram indícios de que foram definidores para que as professoras se tornassem ou não pesquisadoras em um determinado momento. Os contornos sociais, culturais e institucionais do século XXI auxiliaram as três professoras a se tornarem pesquisadoras, enquanto os contornos existentes no início da profissão das professoras Nádia e Dora Megid foram impeditivos para que esse processo pudesse acontecer anteriormente.

O **isolamento docente** foi perceptível nas três narrativas e deram indícios de que foi uma das maiores dificuldades das professoras nos longos processos de tornar-se

pesquisadoras das próprias experiências. O isolamento foi sentido pelas professoras de diferentes maneiras: seja pelo escanteio dado por um colega de profissão, pela competitividade entre os pares ou pelas próprias condições de trabalho das professoras. Por meio dessa nota narrativa investiguei e pude perceber movimentos de saída do isolamento à interlocução, um desejo de não voltar à solidão e a pesquisa enquanto possibilidade para isso.

A **pesquisa enquanto formação** me mostrou que tornar-se professora pesquisadora esteve associado, para as participantes da pesquisa, à ideia de transformar a reflexão que já faziam em uma reflexão investigativa. Tornar-se pesquisadoras foi mais que publicar o produto final. Tornar-se pesquisadoras das próprias experiências foi mais que comunicar algo a alguém. Foi observar os impactos internos e valorizar os produtos intermediários: as novas práticas, por exemplo. Essa nota narrativa me ajudou a alargar o conceito que tinha sobre pesquisa e pensá-la também como um sentimento, o sentir-se pesquisadora. Essa nota me indicou uma demanda: a formação inicial e continuada de professoras pensadas para/pela a pesquisa.

As **escritas** me deram indícios de que é uma característica importante nos processos de tornar-se professora pesquisadora e ao mesmo tempo pode se transformar em uma barreira para as professoras. Essa nota me indicou outra demanda: formar professoras produtoras de escrita. Criar condições para que exista o desenvolvimento de habilidades de escrita. Uma escrita que não seja burocrática, mas encarnada, baseada em si e nas experiências. Criar contextos em que se entenda que uma professora-Xerazade não surge da noite para o dia e que leve em conta que a escrita precisa se tornar tarefa cotidiana, como foi para as três professoras deste estudo.

As **autoras** me mostraram que passar de leitoras à autoras faz parte dos processos de tornar-se professora pesquisadora. As professoras Nádia, Dora Megid e Camille vivenciaram essa passagem de distintas maneiras e essa experiência foi decisiva para se perceberem pesquisadoras.

A **legitimidade acadêmica da pesquisa** me indicou que pesquisar a experiência foi um processo de insubordinação criativa das professoras. Reconhecer-se pesquisadora foi uma parte delicada dos processos de tornar-se. Percebi que as professoras decidiram pesquisar as experiências, assumiram os riscos desta tarefa, tiveram a consciência de que poderiam desagradar algumas pessoas e de que poderiam receber alguns não no momento de divulgação de suas pesquisas. Insubordinar-se não foi simples. Foi um sair

de gaiolas seguras e ir ao encontro do inesperado. Foi um constante criar de estratégias para ocupar espaços. Uma incessante busca por se tornar agente legitimador de outras pesquisadoras da própria experiência.

As **exotopias** indicaram que nos processos de tornar-se foi necessário o cultivo, pelas professoras, de um olhar exotópico em relação a si mesmas dado que pesquisaram suas próprias experiências. As narrativas mostraram que as condições da profissão são decisivas para que esse olhar seja ou não cultivado e que, sem ele, pesquisar a experiência se torna uma tarefa ainda mais complexa, pois o outro são elas.

O **século XXI** me indicou, por fim, que é um elemento presente e importante nos processos de tornar-se pesquisadoras das próprias experiências das três professoras deste estudo. O século XXI, além de todas suas facilidades e tecnologias, trouxe o desafio para as professoras de mais que informar, mas de sistematizar os conhecimentos intimamente ligados aos saberes da experiência. Para enfrentar tal desafio tornar-se professora pesquisadora surge como uma possibilidade para enfrentar os problemas colocados pelo século XXI e pela era da (des)informação. Observei nas narrativas das professoras que este século também trouxe como desafio romper com a compreensão de pesquisa de séculos passados: apoiada na impessoalidade, desconfiada de sentimentos e centrada somente na razão.

A partir de toda essa discussão faço um último convite a você, meu(minha) leitor(a): analise a tese criada por mim e descrita por:

ser professora que ensina Matemática no século XXI, para as participantes desta pesquisa, está relacionado à construção de uma postura profissional que entenda a necessidade de ser pesquisadora da própria experiência, considerando condições objetivas e subjetivas de vida que possibilitem processos de tornar-se professora pesquisadora.

Peço que observe cada sentença colocada, cada palavra escolhida, cada verbo selecionado e avalie: esta tese, que não se pretendeu universal, foi comprovada?

Enfim, parafraseando a professora Nádia:

Espero que, de repente, eu descubra que minha pesquisa teve importância para alguém...

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria das Graças dos Santos. **Uma investigação sobre a prática pedagógica:** refletindo sobre a investigação nas aulas de Matemática. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). 2008.

ABREU, M. G. S.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Pensamento algébrico: uma discussão com futuras professoras. In: **REVASF** - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, v. 08, p. 3-16-16, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/193/147>. Acesso em: 04 de Ago. de 2019.

ABREU, Roberta M. A.; ALMEIDA, Danilo D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. In: **Revista Entreideias**, Salvador, n.14, jul. de 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217/2655>. Acesso em 05 de abr. de 2019.

ALLIAUD, Andrea. Experiência, narración y formación docente. In: **Educación e realidade**. V.31, jan-jun, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/22997>. Acesso em: 01 de fev. de 2020.

ALLIAUD, Andrea. Narración de la experiência: práctica y formación docente. In: **Revista Reflexão e Ação**. V. 19, n.2, jul-dez. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2357>. Acesso em: 01 de fev. de 2020.

ALMEIDA, A. R.; FERNANDES, K. L. S.; MEGID, M. A. B. A. Vamos ao bosque? problematizações e tratamento da informação na educação infantil. In: **Educación Matemática em Revista**, v. 22, p. 98-105, 2017. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/714/pdf>. Acesso em: 04 de Ago. de 2019.

ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. A escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam Matemática. In: *Inter-Ação*, v. 42, n.1, p. 176-193, 2017.

Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41858/23213>. Acesso em: 09 de mai. De 2019.

AMORIM, M. “Cronótopo e exotopia”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn. *The new paradigm wars: is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?* In: **Educational Researcher** n.5, v. 28, jun. de 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/21694556/The_New_Paradigm_Wars_Is_There_Room_for_Rigorous_Practitioner_Knowledge_in_Schools_and_Universities. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

APPEL, Michael. 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 em México. In: **Forum Qualitative Social Research**. 2005. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/9182>. Acesso em: 01 de fev. de 2020.

ARAGÃO, Rosália, M. R. de. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. In: CHAVES, Sílvia N.; BRITO, M. R. **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

ARGNANI, Agustina. Redes pedagógicas y formación docente: historias enlazadas por la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 87-104.

AZEVEDO, Marcos Cruz de. **WebQuests na formação continuada de professores de Matemática**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: Brait, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2005.

BOLÍVAR, Antonio. A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.; BRAGANÇA, Inês F. de S.;

ARAÚJO, Mairce da S. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa em Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. In: **Forum Qualitative Social Research**. 2006. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

BOLÍVAR, A; DOMINGO, J; FERNÁNDEZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.19. jan. de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

BORTOLUCCI, M. S.; CHIARELLO, P. C.; ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. Problemas não convencionais: estratégias de resolução de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Cadernos Cenpec**, v. 8, p. 54-77, 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/389/388>. Acesso em: 04 de Ago. de 2019.

BRAGA, Nádía H. **Pesquisando a própria prática**: narrativa de uma professora de Matemática. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). 2013.

_____. **Aprendendo a pesquisar a própria prática**: narrativa de uma professora de Matemática. Produto Educacional de Mestrado Profissional– Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). 2013b. Disponível em: https://www.ppgedmat.ufop.br/arquivos/produtos_2013/Nadia%20Helena%20Braga.pdf. Acesso em: 05 de set. de 2019.

BRAGA, N. H.; VASCONCELOS, A. M. Utilização de Recursos Computacionais nas aulas de Matemática. In: **IV Encontro de Educação Matemática de Ouro Preto - IV EEMOP**. 2009.

_____. Implementação e observação de um software livre para construção do conhecimento em geometria. In: **I Encontro Nacional de Ensino e Aprendizagem Matemática**. 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatório de Gestão: Observatório da Educação**. 2013. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorios-OBEDUC-E-OBEDUC-INDIGENA.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação** brasileira. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 14 de abr. de 2019.

BURGO, Ozilia Geraldini. **O Ensino e a Aprendizagem do conceito de número na perspectiva piagetiana: uma análise da concepção e professores da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá (UEM). 2007.

BURNS, E. M. **História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica – O drama da raça humana**. Porto Alegre: Editora Globo. 1972.

CABRERA, Mônica A. O paradigma indiciário e as representações sociais dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental acerca de seu papel. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENEPE**. Presidente Prudente, 22 a 25 de outubro, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%A7ncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PARADIGMA%20INDICI%C3%81RIO%20E%20AS%20REPRESENTA%C3%87%C3%95ES%20SOCIAIS%20DOS%20PROFESSOR%20ES%20DOS%20ANOS%20INICIAIS%20DO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20ACERCA%20DE%20SEU%20PAPEL..pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2020.

CAMARGO, R. C. **As mobilizações de 1977 e a greve dos artistas**. Memórias de luta pela anistia e pelas liberdades democráticas no Brasil. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/ditadura/as-mobilizacoes-de-1977-e-a-greve-dos-artistas-memorias-da-luta-pela-anistia-e-pelas-liberdades-democr/>. Acesso em: 29 de Jun. de 2020.

CARVALHO, Valéria G. **Resolução de Situações-Problema interdisciplinares: um caminho na formação e prática do professor dos anos iniciais da Educação Básica**.

Dissertação de Mestrado – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (CEFET-RJ). 2011.

CASTRO, Juliana Facanali. **Um estudo sobre a própria prática em um contexto de aulas investigativas de Matemática.** Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2004.

CEDRO, Wellington Lima. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de Matemática:** uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – São Paulo, 2008.

CHAVES, Maria Isaura de Albuquerque. **Modelando matematicamente questões ambientais relacionadas com a água a propósito do ensino-aprendizagem de funções na 1ª série do Ensino Médio.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará (UFPA). 2005.

CIRANI, Claudia Brito Silva; CAMPANARIO, Milton de Abreu; SILVA, Heloisa Helena Marques da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. In: **Revista Avaliação**, v.20, n.1, p.163-187, Campinas, Sorocaba, mar. 2015.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa:** experiência e história em Pesquisa Qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

COELHO, Ana Luíza F. O paradigma indiciário como metodologia para estudos historiográficos. In: **VIII Fórum Ensino, Pesquisa, Extensão, Gestão.** 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/434410030/ARTIGO-O-Paradigma-Indiciario-Como-Metodologia-Para-Estudos-Historiograficos>. Acesso em: 15 ago. 2018.

COELHO, Flávio de Souza. **Compreender-se educador matemático.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Juiz de fora (UFJF). 2007.

CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa:** redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 37-61.

CONTRERAS DOMINGO, José y FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. CONTRERAS, José y LARA, Núria Pérez de (Comps.). **Investigar la experiencia educativa.** Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

CORRÊA, Anderson Martins. **Significados fenomenológicos da orientação pedagógica para o ensino fundamental de geometria**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). 2009.

CORREIA, Warley Machado. **Aprendizagem significativa, explorando alguns conceitos de Geometria Analítica: pontos e retas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). 2011.

COSTA, José Roberto. **A importância do manual do professor na transposição didática da Matemática**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Maringá (UEM). 2008.

CRECCI, Vanessa M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz S. LOPES, Celi E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. In: **Bolema**. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100002. Acesso em: 26 de mar. de 2020.

D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. In: **Perspectivas da Educação Matemática**. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2872>. Acesso em: 25 de fev. de 2020.

DÁVILA, Paula V.; ARGNANI, Agustina. Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas. In: **Revista Linhas**. V.16, n.32, set-dez, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015072>.

Acesso em: 20 de mar. De 2020.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.51, set-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2019.

_____. A pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.01, n.01

jan./abr. 2016 Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUBAR, Claude. A constituição de si pela atividade do trabalho: a socialização profissional. In: **Cadernos de Pesquisa**. V.42. n.146. maio/ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 de out. de 2019.

DUHALDE, Miguel. **Investigación educativa y trabajo en rede**: colectivo Argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela. Buaneos Aitres, NOVEDUC, 2009.

FELIX, Thiago Francisco. **Pesquisando a melhoria de aulas de Matemática seguindo a proposta curricular do estado de são paulo, com a metodologia da pesquisa de aulas (lesson study)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). 2010.

FERNADES, Fernando Luís Pereira. **Iniciação a práticas de letramento algébrico em aulas exploratório-investigativas**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2011.

FERNANDES, K. L. S.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R.; FERREIRA, G. C. B. O trabalho com espaço e forma na Educação Infantil: Experiências em colaboração. In: **Revista Eletrônica de Educação (SÃO CARLOS)**, v. 10, p. 447-458, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1709/536>. Acesso em: 04 de Ago. de 2019.

FILHO, Lincoln Souza Taques. **A formação matemática de futuros pedagogos-professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). 2012.

FIORENTINI, Dario; Miorim, Maria A. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP – CEMPEM, 2001.

FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni; LIMA, Rosana Catarina R. **Mapeamento da Pesquisa Acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática**: período 2001 - 2012. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016.

FONSECA, Rossana Carla. **Matemática se aprende brincando?** Jogos Eletrônicos como uma possibilidade de Ensino. Dissertação de Mestrado – Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). 2007.

FONTE, Ana Paula G. **Ensino e aprendizagem dos conceitos de análise combinatória por meio da metodologia de resolução de problemas.** Dissertação de Mestrado – Universidade Franciscana (UNIFRA). 2008.

FRANCO, Eliana T. S. **Ações educativas para promover o agir comunicativo na interface Matemática e trânsito:** pesquisa sobre a própria prática. Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista (UNESP/Bauru). 2013.

FRANCO, L. F. Racionalidade Técnica, pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional de professores. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLICCHIO NETO, Domenico. **Jogos matemáticos na formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Trabalho de conclusão de curso da especialização (UNICAMP). 2011. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VLF8OcpRvqUJ:www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/%3Fdown%3D74497+&cd=14&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. In: **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

GARCIA, Diogo B. **Por uma pedagogia da autonomia:** Bakhtin, Paulo Freire e a Formação de Leitores Autorais. Dissertação de Mestrado (Universidade de São Paulo). 2012. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062012-104120/publico/DIOGO_BASEI_GARCIA_rev.pdf. Acesso em: 12 de out. de 2019.

GARNICA, V. M. Filosofia da Educação Matemática: algumas ressignificações e uma proposta de pesquisa. In: BICUDO, M. A. (Ed.), **Pesquisa em Educação Matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP. 1999.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. In: **Revista USP** – São Paulo. n.100. dez. de 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

GEProMAI. **O GEProMAI**. Disponível em: <https://gepromai.wixsite.com/gepromai>. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

GERALDI, João W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: **O texto na sala de aula**.1984.

GIOVANI, Fabiana; SOUZA, Nathan B. **Bakhtin e a Educação: a ética, a estética e a cognição**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. História e cultura: conversa com Carlo Ginzburg. In: **Estudos Históricos**, v. 3. N.6, Rio de Janeiro: 1990, p.254-263. Disponível em: http://nei.ufes.br/sites/nei.ufes.br/files/Hist%C3%B3ria%20e%20cultura_Conversa%20com%20Ginzburg.pdf. Acesso em: 13 de jun. de 2019.

_____. Entrevista a Maria Lúcia G. Pallares-Burke. In: **Folha de São Paulo**. 13 de jun. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs13069912.htm>. Acesso em: 15 de ago. de 2018.

_____. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. **Nenhuma ilha é uma ilha: quatro visões da literatura inglesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **O queijo e os vermes: O cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

_____. **Os Andarilhos do bem: feitiçaria e cultos agrários nos séculos XVI e XVII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **História noturna: decifrando o sabá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Medo, reverência, terror:** quatro ensaios de iconografia política. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOMES, Emanuelle Garcia. O símbolo dos olhos através do “paradigma indiciário” de Carlo Ginzburg. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá – PR, n. 193 jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33414>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GOODSON, Ivor y WALKER, Rob. Contar cuentos. In.: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 260-273.

GRANDO, Regina C.; NACARATO, Adair M. Educadoras da Infância pesquisando e refletindo sobre a própria prática em Matemática. In. **Educar**, n.30. Curitiba: 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

GUIMARÃES, Siely da S. **Uma investigação sobre a própria prática a partir da análise de erros como estratégia didática nas aulas de Matemática**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Goiás (UFG). 2018.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. (Org.), **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora. 1995.

_____. Trabajando con narrativas biográfica. In.: McEWAN, Hunter y EGAN, Kieran (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 183-235.

ISAIA, Sílvia Maria A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Dilvo Ristoff ; Palmira Sevegnani. (Org.) **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006, v. 5, p. 63-84. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/489018/Doc%C3%Aancia+na+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior/997400de-a6c1-4aa7-a06c-b586dc4d6412?version=1.1>. Acesso em: 10 de set. de 2020.

IZÁ, Stefânia E. **Aprendizagem da docência: um olhar para as práticas formativas desenvolvidas no contexto do PIBID – Matemática/UFLA**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. In. **Cadernos de Pesquisa**. n. 106, março/1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a06.pdf>. Acesso em: 30 de set. de 2019.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

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

LARA, R.; SILVA, M. A. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, p. 275-293, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sssoc/n122/0101-6628-sssoc-122-0275>. Acesso em: 29 de Jun. de 2020.

LEANDRO, Everaldo G. **O papel do grupo no processo de significação de licenciandos e professores da Educação Básica sobre a organização do ensino de Matemática na perspectiva lógico-histórica**. Dissertação (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar). 2017.

LEONARDI, P.; AGUIAR, T. B. As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.5, p.107-123. Jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2231>. Acesso em: 13 de jun. de 2019.

LIMA, Claudia Neves M. F. **Investigação da própria prática docente utilizando tarefas exploratório-investigativas em um ambiente de comunicação de ideias matemáticas no ensino médio**. Dissertação de Mestrado – Universidade São Francisco (USF). 2006.

LIMA, Cláudia N. M. F.; NACARATO, Adair M. A investigação da própria prática: mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. In. **Educação em Revista**, v.25, n.02. Belo Horizonte: 2009. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)

46982009000200011&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. In: **Contrapontos (online)**, v. 13, p. 214-225, 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390/2757>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação e Sociedade**, n.74, abr. de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a06v2274.pdf>. Acesso em: 05 de abr. de 2019.

LÜDKE, Menga.; CRUZ, Giseli B. da.; BOING, Luiz A. A pesquisa do professor da Educação Básica em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.14. n.42. set. de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a05.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Trad. Galeano L. Mônaco. 8ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

MATOS, Junot C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta *et alii* (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998.

MATTOS, Sérgio Ricardo Pereira de. **Aritmética modular na formação continuada de professores: desenvolvendo o pensamento aritmético e algébrico**. Dissertação de Mestrado – Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO). 2011.

McEWAN, Hunter. Las narrativas en el studio de la docencia. In.: McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran (comps). **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu, 2005, p. 236-259.

MEGID, M. A. B. A. Construindo matemática em sala de aula: uma experiência com os números relativos. In: Dario Fiorentini; Maria Ângela Miorim. (Org.). **Por trás da porta, que matemática acontece?**. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP – CEMPEM, 2001.

_____. A. **Professores e alunos construindo saberes e significados em um projeto de Estatística para 6ª série: estudo de duas experiências em escolas pública e**

Particular. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2002.

_____. Contribuciones de la enseñanza de matemáticas y de estadística en la formación de profesores de la enseñanza fundamental. In: **Pedagogia 2005: Encuentro por la unidad de los educadores**. Havana-Cuba, 2005.

_____. **Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2009a.

_____. (Re)construção do conceito da divisão na formação de professores das séries iniciais. In: Fiorentini, Dario; Grando, Regina C.; Miskulin, Rosana G. (Org.). **Práticas de formação e de Pesquisa de Professores que ensinam Matemática**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____. Construção de saberes de Estatística com alunos do Ensino Fundamental. In: LOPES, Celi E.; NACARATO, Adair M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009c.

_____. As operações com números inteiros. In: Mauricio Urban Kleine; Jorge Megid neto. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas: FE/UNICAMP, 2010, v. I, p. 115-124.

_____. Aprendizagens em matemática construídas no curso de pedagogia e seus impactos nas práticas de professoras dos anos iniciais. In: **35ª Reunião da ANPED**, 2012.

MEGID, M. A. B. A.; FIORENTINI, D. As narrativas e o processo de aprendizagem docente. In: **33ª reunião anual da ANPED**, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT19-6348--Int.pdf>. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

MEGID, M. A. B. A.; TORTELLA, J. C. B.; TASSONI, E. C. M. O lugar da Matemática no espaço formativo das reuniões pedagógicas. In: **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt19-4389.pdf>. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Aprendizagem do professor em grupos colaborativos que ensina Matemática na infância: um olhar para grandezas e medidas. In: **38ª Reunião nacional da ANPED - UFMA - SÃO LUIS - MA**, 2017.

MEGID, M. A. B. A.; ABREU, M. G. S.; ALMEIDA, A. R. Continued Education in Mathematics in a Collaborative Group: Working with Capacity and Volume. In: **Internacional Journal of Science and Research**, v. v. 8, p. 1739-1744, 2019.

MENDES, Maria José de Freitas. **Reflexões sobre a formação do professor de Matemática**: investigando a prática de ensino no curso de licenciatura da UFPA. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará (UFPA). 2004.

MIGUEL, Antônio. **Três estudos sobre história e Educação Matemática**. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São Paulo: 1993. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000069861>. Acesso em: 02 de jun. de 2018.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Peças de uma história**: formação de professores de Matemática na região de Mossoró (RN). Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Rio Claro). 2012.

MOURA, Jónata F. de.; NACARATO, Adair M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Luís: v. 23, n. 2, jan./abr. de 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6801>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

MILANI, Camille B. B. **O desenvolvimento do pensamento teórico de uma professora principiante de Matemática no processo educativo**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná (UFPR). 2016.

MILANI, C. B. B.; SOUZA, F. D. de. O Desenvolvimento do Pensamento Teórico de uma Professora Principiante de Matemática no processo educativo. **Revista Transmutare**, v. 2, p. 87-105, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/6881>. Acesso em: 27 de Ago. de 2019.

NACARATO, Adair M. As narrativas de vida como fonte para a pesquisa autobiográfica em Educação Matemática. In: **Perspectivas da Educação Matemática**,

v. 1, 2015. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/1440>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

NACARATO, Adair; *et alii*. Tendências das pesquisas brasileiras que têm o professor que ensina Matemática como campo de estudo: uma síntese dos mapeamentos regionais. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática**: Período 2001 a 2012. 1. ed. Campinas: FE-Unicamp, 2016. v.1.

NACARATO, Adair M.; MOREIRA, Kátia G.; CUSTÓDIO, Iris A. Educação Matemática e estudos (auto)biográficos: um campo de investigação em construção. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 04, n. 10, jan.abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5809>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

NACARATO, Adair M.; PASSOS, Cármen L. B.; SILVA, Heloisa. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. In: **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200701. Acesso em: 20 de maio de 2019.

OLIVEIRA, Adriana B.; BITTAR, Marilena.; SOUZA, Luzia A. A análise narrativa como possibilidade de uma linguagem para experiência. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 04, n. 10, jan.abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/viewFile/5731/pdf>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

PAIXÃO, Victor Cesar. **Mathlets: Possibilidades e Potencialidades para uma Abordagem Dinâmica e Questionadora no Ensino de Matemática**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2008.

PASSEGGI, Maria da C.; SOUZA, Elizeu C.; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. In: **Educação em Revista**. n. 1, v. 27, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a17.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

PASSOS, Cármen L. B.; GALVÃO, Cecília. Narrativas de formação: investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. In: **Interações**. n. 18, 2011.

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/460>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. v.21. n. 1. Jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

PESCE, Marly K. de.; ANDRÉ, Marli E. D. A. de.; HOBOLD, Márcia de S. **Formação do professor pesquisador: procedimentos didáticos**. In: **XI Congresso Nacional de Educação**. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7520_5224.pdf. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

PILZ, Cristiane Aparecida da Silva. **Iniciação Profissional de Professores de Matemática: dificuldades e alternativas**. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). 2001.

PIMENTEL, E. F.; MONTEGRO, Z. M. C. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento freiriano: uma construção possível? In: **Práxis Educacional**. n.3. Vitória da Conquista, 2007. P. 181-194. Disponível em: <http://www.periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/355>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

PINTO, Ana L. G. **Memorial de formação: registro de um percurso**, 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2019.

PIO, Rosana M.; FRANÇA, Dilvano L.; DOMINGUES, Soraya C. A pesquisa na prática pedagógica de professores. In: *Revista Educare*, João Pessoa, v.1, n.1, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

PONTE, João P. **Investigar a nossa prática**. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. Reflectir e investigar sobre a prática profissional. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002.

_____. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. In: **Educar em Revista**, n. 24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

_____. O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. In: **Revista Pesquisa Qualitativa**, n.1. 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12423916.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

_____. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. In: **PNA**, 2(4), 2008. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/04-ponte-corunha.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

PRADA, E. A. Metodologias de pesquisa-formação de professores nas dissertações, teses: 1999-2008. In: **IX ANPED Sul**. 2012. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3179/482#:~:text=Palavras%20Chave%3A%20pesquisa%2Dforma%C3%A7%C3%A3o%2C,3\)](http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3179/482#:~:text=Palavras%20Chave%3A%20pesquisa%2Dforma%C3%A7%C3%A3o%2C,3).). Acesso em: 25 de abr. de 2020.

PRADO, Guilherme do V. T. Narrativa e pesquisa em uma tríplice perspectiva: singularidade e acontecimento ético nos processos investigativos. In: ABRAHÃO, Maria H. M. B.; BRAGANÇA, Inês F. de S.; ARAÚJO, Mairce da S. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

PRADO, Guilherme do V. T.; SOLIGO, Rosaura; SIMAS, Vanessa F.; Pesquisa Narrativa em três dimensões. In: **VI CIPA - Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – Modos de Viver, Narrar e Guardar**. 2014.

QUISBERT, Susan Q. **Relações de uma professora pesquisadora de sua própria prática com o uso de materiais didáticos institucionais de matemática**. Dissertação de Mestrado – Universidade Cruzeiro do Sul. 2015.

RAMALHO, Betania. L.; NUÑEZ, Isauro. B.; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria E. B.; VALENTE, José A. **Currículo, narrativas digitais e formação de professores: experiências da pós-graduação à**

escola. In: Revista Portuguesa de Educação, v.1, n.30, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8871>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “estado da arte” em Educação. In. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19. Curitiba: 2006.

ROSSMANN, Priscilla M. F. **Eu pesquisadora de mim**: reflexões de uma professora sobre sua própria prática ao ensinar o teorema de Pitágoras. (Especialização em Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio) - Universidade Federal do Espírito Santo). 2019. Monografia.

SAMPAIO, Carmen S.; RIBEIRO, Tiago. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 105-126.

SAMPAIO, Carmen S.; RIBEIRO, Tiago.; HELAL, Igor. Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica. In: **Revista Contrapontos**. V. 13, n.3, set-dez. 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4578>. Acesso em: 01 de fev. de 2020.

SCHÖN, Donald. A. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.

SHULMAN, L. S. *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*. In: Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986.

SILVA, Heloisa da; SILVA, Marinéia dos S. Movimento das narrativas na Educação Matemática brasileira e o lugar da história oral. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**. Salvador, v. 04, n. 10, jan.abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5818>. Acesso em: 29 de maio de 2019.

SILVA, Leonardo S. da. Carlo Ginzburg: O conceito de circularidade cultural e sua aplicação nos estudos sobre a Música Popular Brasileira. **Revista Augustus**. Rio de

Janeiro, v.22, n.43, jan./jun. de 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/aadc/d54895aef935d8c9459b22caf21a38e0c4d7.pdf>.

Acesso em: 10 jun. 2019.

SILVA, Marília D. C. C. e. O jogo na perspectiva de resolução de problemas nos anos iniciais. Dissertação de Mestrado – Instituto Federal de Goiás (IFG). 2018.

SILVEIRA, Paloma Dias; ALVES, Evandro; AXT, Margarete. Experiência docente e produção de sentidos. In. Travessias (UNIOESTE. Online), v. 4, 2009.

SLONSKI, Gladis T.; ROCHA, André L. F.; MAESTRELLI, Sylvia R. P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R1162-1.pdf>. Acesso em: 01 de maio de 2020.

SOUZA, Elizeu C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: **Revista Educação em Questão**. n. 11, v. 25, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 22 de maio de 2019.

_____. Pesquisa narrativa, (auto)biografia e história oral: pesquisa e formação em Educação Matemática. In: **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. n. 2, v. 32, jul./dez. 2010.

_____. Memória, (auto)biografia e formação. In: CHAVES, Sílvia N.; BRITO, M. R. **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.

SOUZA, Elizeu C.; MEIRELES, MARIANA, M. Olhar escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em Educação. In: **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n.39, 2018. Disponível em: <https://concursopublico.ifsp.edu.br/editais/edital-7282018-docentes>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

STENHOUSE, Lawrence. *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann, 1975.

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1985.

SUÁREZ, Daniel H. Documentación narrativa e investigación-formación-acción en educación. In.: SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 63-86.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagens: histórico e validação do paradigma indiciário. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, jan./jun. 2008. p. 341-377. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341>. Acesso em: 13 de jun. de 2019.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Cloude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

THOMAZ, P. H. B.; MEGID, M. A. B. A. O Ambiente Motivador e a Utilização de Jogos como Recurso Pedagógico para o Ensino de Matemática. In: **36ª Reunião da ANPED**, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt19_3243_texto.pdf. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

TRIGO, Carmen Esperança Cesar. **Análise de uma experiência de intervenção pedagógica com uso de experimentos matemáticos: discutindo a importância da extensão universitária na formação docente**. Dissertação de Mestrado – Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). 2011.

UMPIERREZ, Analia; SOSA, Rosa. **Investigación educativa y trabajo en rede**. Educadoras y educadores que hacen investigación: relatos de um encontro. Buenos Aires: Colectivo docente, 2011.

VEIGA, Cristiano H. A.; RITTER-PEREIRA, Jaqueline; BRUTTI, Tiago A.; MALDANER, Otavio A. Horizontes do professor-pesquisador no contexto de sua prática docente. In: **IX ANPED Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2718/565>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: **Reunião anual da ANPED**, 32. 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

ZEICHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o *practicum***: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS /
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 do CNS)

**PROCESSOS DE TORNAR-SE PESQUISADORA DA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA:
INDÍCIOS NARRATIVOS DE PROFESSORAS QUE ENSINAM MATEMÁTICA**

Eu, Everaldo Gomes Leandro, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar lhe convido a participar da pesquisa “Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência: indícios narrativos de professoras que ensinam Matemática” sob orientação da Prof^a Dr^a Cármen Lúcia Brancaglioni Passos.

A pesquisa tem como objetivo compreender processos de constituir-se pesquisadora da própria experiência a partir de indícios narrativos de professoras que ensinam Matemática.

Você foi selecionada por ser uma professora pesquisadora da própria experiência. Primeiramente você será convidada a participar de uma entrevista autobiográfica com tópicos sobre sua formação, sua atividade profissional e acadêmica e, posteriormente, poderá ser convidada para um segundo momento de entrevista, a fim de validar os dados obtidos na entrevista anterior. Ressaltamos, contudo, que o momento de validação dos dados produzidos no primeiro momento da entrevista fica a critério da participante e não do pesquisador.

As entrevistas são individuais e serão realizadas no seu próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir. As perguntas não serão invasivas à intimidade das participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvem as próprias ações. Diante dessas situações, as participantes

terão garantidas pausas nas entrevistas, a liberdade de não responder as perguntas quando a considerarem constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, o pesquisador solicita autorização para estabelecer contato posterior, a fim de verificar os possíveis danos ocasionados e proceder quanto a novas orientações e encaminhamentos, visando o bem-estar de todas as participantes.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área de Formação de Professores, com resultados relativos aos processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. Além desse aporte, pretende-se investigar as características que fazem com que uma professora se torne pesquisadora de sua própria experiência e entender os caminhos trilhados por essas professoras que fizeram com que percebessem a necessidade de pesquisar sua própria experiência. O pesquisador realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento a senhora pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa só serão divulgadas com a sua prévia autorização. Como mencionado anteriormente, você foi convidada a participar dessa pesquisa por ser professora pesquisadora da própria experiência e, nesse sentido, interessa ao campo e a essa pesquisa justamente o processo pelo qual você foi se constituindo profissionalmente. **Desse modo, é fundamental à pesquisa que você seja identificada. Além dos dados produzidos na entrevista, sua produção acadêmica (artigos, livros, dissertação, tese etc.) também será mencionada nesse estudo.** Seu acesso aos dados obtidos na sua entrevista e às análises que deles decorrerem é irrestrito em qualquer etapa da pesquisa, bastando para isso solicitar esses dados ao pesquisador.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e em vídeo das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista serão transcritas pelo pesquisador, garantindo que se mantenha a mais fidedigna possível. Os resultados da pesquisa poderão tornar-se

públicos por meio de uma tese (produto final da pesquisa), artigos científicos divulgados em congressos, encontros, simpósios e revistas especializadas.

Essa pesquisa não prevê qualquer gasto às participantes, porém se isso ocorrer, ele será ressarcido pelo pesquisador.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (telefone suprimido para inserção na tese). Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dr.^a Cármen Lúcia Brancaglioni Passos
(Orientadora)
(Dados suprimidos para inserção na tese)

Me. Everaldo Gomes Leandro
(Aluno de pós-graduação – pesquisador principal)
(Dados suprimidos para inserção na tese)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar¹¹¹ que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: _____

Nome do participante da pesquisa: _____

Número e tipo de documento de identificação _____

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____

¹¹¹ Pesquisa Aprovada – CAAE nº. 12411519.3.0000.5504. Parecer nº. 3563310.

APÊNDICE B – TCLE ASSINADOS PELAS PROFESSORAS

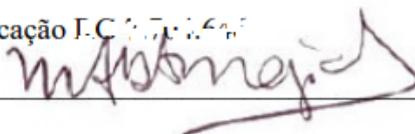
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: Campinas, 02 de julho de 2019

Nome do participante da pesquisa: Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid

Número e tipo de documento de identificação I.C.: 7.1.6.6

Assinatura do Sujeito da pesquisa: _____



Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: Curitiba, 09 de Agosto de 2019

Nome do participante da pesquisa: CAMILLE BORDIN BOTKE MILANI

Número e tipo de documento de identificação: CPF 030.621.17-1

Assinatura do Sujeito da pesquisa: 

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data: Betim, 03 de setembro de 2019

Nome do participante da pesquisa: NÁDIA HELENA BRAGA

Número e tipo de documento de identificação 2.5.20112

Assinatura do Sujeito da pesquisa:

