

POSSIBILIDADES DE AUTOFORMAÇÃO DOCENTE EM UMA JORNADA NARRATIVA

■ GABRIELA FÉLIX BRIÃO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

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

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

ABSTRACT

POSSIBILITIES OF TEACHER SELF-TRAINING IN A NARRATIVE JOURNEY

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

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

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

RESUMEN

POSIBILIDADES DE AUTOFORMACIÓN DOCENTE EN UNA JORNADA NARRATIVA

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

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

Os eus-professores em autoformação

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

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

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

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

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

Eu discutia a ideia de um professor construtivista¹ (D’AMBROSIO; STEFFE, 1994), pesquisador do matematizar do aluno na escola, contudo na hora de discutir esses modelos na formação de professores, veja bem, eu não era uma professora construtivista, pois não fazia o mesmo com eles e com suas crenças do que é ensinar matemática. Eu era autoritária e não construía modelos junto aos licenciandos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A pesquisa narrativa autobiográfica

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

suas descobertas e reflexões sobre a história narrada.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

tos importantes que não poderiam faltar naquele percurso;

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

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

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

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

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

Sobre autoinsubordinações criativas e contradições vivas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Alguns resultados colhidos durante o caminho

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

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

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

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

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

Vamos ao primeiro resultado:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Quadro 1 – Dicionário Empático

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

Fonte: Brião (2017a, p. 279).

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

Um encerramento, por hora

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

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

Para Moita (2013, p. 115):

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para a investigação. **Bolema**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/metodologia/Skovsmose_Cenarios_Invest.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2019.

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

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

Recebido em: 31.01.2019

Aprovado em: 31.03.2019

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

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