

VIII Seminário de Pesquisa em  
Educação Matemática  
De 18 a 19 de novembro  
Colégio de Aplicação - UFRJ

Sociedade Brasileira de Educação Matemática - Regional Rio de Janeiro

**NARRATIVAS AUTOFORMATIVAS DE UMA  
EDUCADORA MATEMÁTICA EM BUSCA DE  
IDENTIDADES**

**Gabriela Félix Brião**

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
gabriela.felix@gmail.com*

**Resumo:**

Este é um recorte de meu trabalho de doutorado em andamento. Tratarei de um dos cinco percursos formativos que trilhei em minha História de Vida em Formação, ao transformar narrativas de ações em genealogias de contexto, este social e histórico que emergiu durante a pesquisa. Denominado “pirulito multicolorido”, o percurso traz memórias de infância que contribuíram para esta pesquisa, cujo objetivo é desvelar eus-professores que se apresentam em situações de insubordinação criativa, assim como de contradições vivas. Diálogos e reflexões levantadas durante um curso de extensão, ministrado pela pesquisadora e áudio-gravado, se entrelaçam ao longo do texto narrado, de forma que expõem ações docentes inesperadas e, muitas vezes contraditórias. Outros artefatos também foram utilizados na pesquisa tais como: fotografias antigas, e-mails, históricos escolares, provas, intervenções de companheiros de jornada, apontamentos em diários durante a etapa da escrita, músicas, filmes, brincadeiras de infância, momentos nodais. Várias versões do texto, escrito em formato de livro, foram divididas com colaboradores de jornada, todos com alguma ligação com o magistério, que interagiram com o texto, dialogando com o mesmo. Isto dá o caráter de uma pesquisa formativa, assim como o movimento reflexivo da pesquisadora constrói uma teoria educacional viva. Como resultado de uma pesquisa narrativa como esta, tem-se mais perguntas do que respostas, que são encontradas durante os percursos escolhidos e documentados. É um movimento de empoderamento do professor de matemática diante de sua trajetória e de suas multiplicidades de ser docente.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Matemática; Pesquisa Narrativa; Insubordinação Criativa; Histórias de Vida.

**1. Introdução**

Este movimento de pesquisa surgiu de minha insatisfação com ações docentes (minhas e/ou dos estudantes da licenciatura em matemática), muitas vezes contraditórias com as minhas crenças. Como professora de Educação Básica e Formadora de

Professores, em um mesmo espaço-tempo, tenho que lidar com uma prática híbrida, que me expõe de formas algo incompreensíveis para mim. Existia a curiosidade de refletir mais e desvelar concepções construídas em diversas formações as quais não se colocavam a identidade docente em primeiro plano. Que professora sou eu afinal? E que professora fui formada para ser?

Contra-memórias (BUENO et al., 1993) se mostraram necessárias para que eu observasse mais de perto as gaiolas profissionais (D'AMBROSIO; LOPES, 2015a) nas quais me encontrava. Tais contra-memórias se constituíam como espaços de resistências a memórias dominantes que valorizam uma docência na qual não acredito. A partir de histórias de vida de professores, existe o potencial de sair do imediatismo de compreender práticas atuais e buscar analisar mais profundamente “imagens e estereótipos que se formaram sobre o profissional no decorrer da história” (BUENO et al., 1993, p. 307), e com os quais este se identifica.

Para tentar me acercar de quem sou quando professora de matemática (e conseqüentemente de minhas práticas docentes, novas e velhas), produzi uma narrativa (auto)biográfica como Passeggi (2010, p. 113) denomina, pois engloba a história de uma vida, que se constituiu ao mesmo tempo como pesquisa (transforma saberes implícitos produzindo conhecimento), assim como auto-formação (reinvenção), que pode ser vista como aprendizagem biográfica (PASSEGGI, 2010, p. 115). “Na narrativa de si, como ato autopoietico, o autor vai construindo uma *figura de si*, no exato momento em que se anuncia como sujeito e se enuncia como autor de sua história” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 381).

De forma insubordinada criativa, construí uma tese (ainda não defendida), que não é um relatório de pesquisa, sim um livro de uma professora para outros professores. Uma história de empoderamentos, de libertações, de auto-formações.

Aventurar-se a pesquisar é explorar o desconhecido, é instigar-se por possíveis mistérios, é mergulhar em ondas imprevisíveis! Investigar é buscar o prazer da descoberta, do confronto com o novo e a liberdade de trilhar caminhos que ainda não foram percorridos ou de alterar o trajeto durante o percurso. São ações assim que permitem a quem pesquisa a ousadia criativa. (D'AMBROSIO; LOPES, 2015b, p. 12).

O conceito de insubordinação criativa foi trazido para o Brasil em 2014 pelas educadoras matemáticas Beatriz D'Ambrosio e Celi Espasandin Lopes (D'AMBROSIO; LOPES, 2015a). Elas ampliaram a ideia original trazida dos Estados Unidos. A princípio trabalharam com a insubordinação criativa que surge nas práticas de professores. São ações que de forma criativa se tornam insubordinadas a normas e exigências as quais quem age não reconhece como sendo a prática mais adequada para a aprendizagem naquele contexto. As professoras expandiram o conceito para a pesquisa em Educação Matemática, na qual caracterizo a minha investigação.

Trabalho no Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta unidade acadêmica abriga o Colégio de Aplicação da universidade. Os departamentos do instituto oferecem cursos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, até cursos a nível de pós-graduação. Em seu colégio, considerado campo de estágio, pesquisa e extensão, vemos um ambiente pulsante, com professores, licenciandos, estudantes de Educação Básica, pesquisadores, funcionários e alunos de pós-graduação. Consta que:

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira é instituição de ensino pública tendo por finalidade a formação docente inicial e continuada, em parceria com outras unidades acadêmicas da Universidade e a promoção de educação básica de qualidade, de atividades de pesquisa em ensino e educação, da extensão universitária e da cultura na cidade e no estado do Rio de Janeiro. (INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA, 2016).

É nesse espaço multifacetado que trabalho há dez anos. É nesse espaço que venho me formando continuamente professora. Uma formação “do ponto de vista daquele que aprende, ‘um conceito gerador em torno do qual vêm agrupar-se, progressivamente, conceitos descritivos: processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade’” (JOSSO, 2004 apud PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 374).

Esta formação que contradiz tantas outras formações, quando eu era ensinada a me adequar a uma visão tecnicista de ensino (GÓMEZ, 1995). Nesse espaço, me sinto confiante em apresentar uma docência mais de acordo com minhas crenças, como uma “artista reflexiva” (GÓMEZ, 1995) que se constitui em seus erros e acertos. Sinto que

estou em um lugar que valoriza as minhas reinvenções diárias, a dinâmica singular-plural de minha existência (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011).

## 2. Referencial Teórico

A invisibilidade do professor (JENLINK, 2014) está latente e preocupante. Em suas inúmeras formações seja como estudante de Educação Básica ou em formação universitária inicial, podemos denunciar tentativas de transformar esse indivíduo em alguma outra coisa, de acordo com imagens tradicionais estereotipadas (COOPER; OLSON, 1996). Histórias de silenciamentos que se aproveitam de um ambiente pedagógico desumanizante, que não reconhece potencialidades, somente técnicas.

Nesta conjuntura, urge uma pedagogia da identidade docente, que valorize, legitimize e empodere as possíveis concepções de ensino dos futuros professores. Um formador construtivista como parece nos sugerir (D'AMBROSIO; KASTBERG, 2012), que trabalhe pesquisando modelos de concepções de ensino e de “eus-professores” (DAY et al., 2006) dos futuros professores.

Sejam nas escritas de si (fragmentos) ou nas narrativas (auto)biográficas, as vozes internas dos professores que se fazem presentes no contexto educativo e um eu-professor reflexivo podem ser estudadas produzindo outros saberes sobre o professor, assim como outras formações. A pesquisadora Beatriz D'Ambrosio (2004) defende que o professor construtivista é aquele que tem um ouvir hermenêutico diante das três vozes que se apresentam aos seus ouvidos durante o evento educativo: a voz da criança, a voz da disciplina e a voz interna do professor (carregada de suas compreensões de mundo). Essa forma de ouvir, faz contraponto ao ouvir avaliativo (que somente escuta a voz da disciplina) e ao ouvir interpretativo (que se ocupa da voz da criança). Mais ainda, o professor construtivista cria modelos da matemática do aluno e constrói situações educativas que desafiem esses seus modelos junto à criança (D'AMBROSIO; STEFFE, 1994).

Para o formador, ao suspender a dúvida (ouvir acreditando, acolhendo) e criar modelos para compreender a voz interna do professor com suas formas de compreensão do contexto educativo, o torna um pesquisador dessas vozes, as legitimando e (co)construindo modelos cada vez mais aprofundados das concepções de ensino desse

futuro professor (assim como as suas próprias). Tal formação que poderia ser caracterizada como construtivista e que se utiliza de uma pedagogia da identidade, da legitimidade e do reconhecimento, cria um ambiente propício para que o professor em formação continuada ou inicial possa refletir junto com o formador sobre práticas contraditórias, insubordinações criativas, contra-memórias, utopias.

Formadores que compreendem que a formação das identidades dos estudantes são individuais também compreendem a formação de suas próprias identidades. Neste sentido, formadores de professores devem praticar uma pedagogia da identidade que criticamente examina as consequências que discursos e práticas dominantes tem tido na criação de suas próprias vidas e nas vidas de seus estudantes. (JENLINK, 2014, p. 257).

Muitas contradições vivas (WHITEHEAD, 1989) emergem em um ambiente reflexivo como o que estou descrevendo com uma perspectiva dual. Segundo D'Ambrosio (2014), estas contradições estão vivas pois vivem em nossas práticas sem que percebamos. Estão vivas porque as praticamos. Ou ainda, por outro lado, estão vivas no movimento que fazemos para descortiná-las, se modificando e adquirindo novos significados.

Ao contar-me, enumero os meus eus-professores em suas multiplicidades, como narro a história de vida de uma professora de matemática. Banalizo-me (NACARATO et al., 2015) ou esse é um forte instrumento de pesquisa e de formação? Já se passaram mais de trinta anos desde que começamos a engatinhar nos escritos (auto)biográficos.

### **3. Metodologia**

Iniciei o doutorado em Educação Matemática em 2014 com um projeto inicial que buscava compreender a relação que os professores de matemática tem com suas práticas docentes, que se apresentam algumas vezes contraditórias com suas crenças e éticas pessoais. Para produzir dados que me auxiliassem a compreender melhor o meu objeto de estudo, ministrei um curso de extensão na UERJ, intitulado “Diálogos Possíveis com Professores de Matemática em Início de Carreira com uma Formação Reflexiva”. O curso contou com 22 participantes, entre professores em exercício e professores em formação inicial.

Durante o curso, de carga horaria total de 30 horas, foram discutidos diversos temas caros à Educação Matemática (teoria), que serviriam de gatilho para que os

professores participantes dialogassem com duas turmas de Ensino Médio, das quais eu era professora regente. Esse diálogo (prática) aconteceria em blogues fechados, nos quais somente dois ou três professores participantes, um grupo de estudantes e eu, poderíamos interagir. Foram nove blogues construídos. Infelizmente, a interação não foi satisfatória para mim. E resolvi mudar de rumo, buscando uma metodologia empática para lidar com o professor, este que escolhi representar. Iniciei assim uma pesquisa (auto)biográfica.

Bem antes dessa produção de dados para uma pesquisa que se tornou outra, meu orientador me pediu um texto (auto)biográfico que respondesse sobre o jeito Gabriela de dar aula de matemática. Escrevi sofridas 3 páginas, tentando compreender que jeito é esse. Um tempo depois, recebi um convite para escrever sobre as insubordinações criativas que surgem em minhas práticas docentes (BRIÃO, 2015). E comecei a refletir ainda mais sobre o que é ser professora de matemática e uma que se configura com práticas de insubordinação criativa. Estava dada a largada para uma pesquisa narrativa.

Minha prática é algo caótica e constituída de não-rotinas, pois é (co)construída junto aos educandos. Uma prática assim, que não se adequa a certos moldes, pois se faz autoral, visceral e colaborativa. Neste trabalho, quero trazer uma ideia parcial do que se trata esse caos de que falo.

Ao escrever o primeiro percurso de minha longa jornada narrativa, pirulito multicolorido, retomei memórias de infância há muito adormecidas. Quando descrevia a maravilhosa contagem de lagartixas de minha mãe; as formas dos insetos e as cores do Amazonas onde morei; as brincadeiras infantis que incluíam vaga-lumes que teimavam em aparecer quando o dia envelhecia, eu sentia que me acercava mais de mim mesma. Mirando em minha formação profissional, nesses momentos de escrita, eu percebia como a matemática me era apresentada de forma natural pelo contexto no qual estava inserida e como a escola teimava em tentar destruir essa naturalidade.

Trago na Fig. 1 uma página borrada de infância, para exemplificar como a escrita extrapola o papel bi-dimensional. Por diversas vezes, essas subjetividades não cabiam no papel (Fig. 2), o que formou um texto com muitas surpresas para o leitor. No livro, o leitor é convidado a derrubar a quarta parede.

tempo. Essa tela não captura as cores, os cheiros e as sensações carregadas de infância que estão em meus pensamentos. Será que você consegue ver as mesmas cores, como o pirulito multicolorido que se forma em minha imaginação? Ou só a minha infância que era colorida assim? Difícil trazer essas sensações para você e foi por isso que resolvi colorir esta página para nos acercarmos mais desses tempos, não resisti.

Por que conto essas coisas para você? Porque fazem parte de quem me tornei, e essas pequenas práticas transgressoras de meu avô já estavam formando em mim algo que seria único em minha maneira de ler e escrever o mundo matematicamente<sup>32</sup>: minhas práticas de insubordinação criativa<sup>33</sup> ao lecionar Matemática. Será que posso chegar a essa conclusão aqui?

Figura 1: Cores de infância

Fonte: Minha tese ainda em etapa de qualificação.

As continhas do meu avô pelas paredes desbotadas de sua casa, são uma história à parte. Considero este meu primeiro contato com um ato de insubordinação criativa. Meu avô padeiro e com pouco estudo, me mostrava como via o mundo matematicamente. E sem que ninguém soubesse, borrava as paredes para que sua netinha de cinco anos, tivesse contato com o seu mundo. De forma criativa ele se insubordinava para que eu tivesse contato com essa matemática.

<sup>28</sup> Algo bem transgressor não acha? Se minha adorável avó descobrisse, certamente ficaria uma fera e todos nós levaríamos uma bronca daquelas!!! Minha avó representava o “limite” na casa. Ou seja, ela era a responsável por colocar ordem. Nessa casa, onde nunca se deixa louça na pia, onde o chão é varrido duas vezes por dia... Meu avô deixava as crianças prontarem todas e, na bagunça que fazíamos com nosso vó, escrever na parede? Nem pensar! Aqui estou sussurrando mesmo. Que minha avó não escute!

Figura 2: Sussurros.

Fonte: Minha tese ainda em etapa de qualificação.

O livro que escrevi para defender como tese de doutorado se desmembra em duas partes fundamentais: a primeira é o texto principal que se caracteriza por conversar diretamente com o leitor em primeira pessoa e sem referências bibliográficas; a outra parte se configura como uma história paralela, distribuída em notas de rodapé e que vão mais ao pé do ouvido dos acadêmicos. Por lá estão as referências...

Em cada um dos cinco percursos percorridos, delineados por momentos nodais, trago em geral cortes na narrativa de três tipos: conto a história do curso de extensão,

conto a minha história de vida e conto as minhas reflexões, dúvidas e anseios sobre o que estou fazendo.

Diversos eus-professores foram se configurando, conforme eu me inseria cada vez mais fundo nessa reelaboração (auto)biográfica. Me descobri diversas professoras em uma só.

Os colaboradores de jornada me auxiliaram a manter o tom do livro. Participaram ativamente de sua escrita, uma vez que suas contribuições são algumas vezes ventriloquadas por mim, e por outras, recebem um lugar aconchegante ao longo do texto. Por conta de tais colaboradores, que leram diversas versões do livro e que dialogaram com o texto, pude observar novas nuances, questionar locais inabitados de minha arte docente, me ver do avesso. Esse excedente de visão foi formativo, como também me trouxe mais dados para compreender a minha pesquisa.

Eram muitas formações, como professora, como formadora, como pesquisadora.

#### **4. Considerações Finais**

No final das contas, o que quero dizer é que o caos que permeia minhas práticas, que vai de encontro a ensinamentos apostilados, no qual o professor deve seguir manuais tecnicistas, somente reproduzindo ideias de outros, não tem espaço em minha sala de aula. Apesar de que de forma muitas vezes contraditórias, já me vi sendo essa professora do “senta e copia em silêncio”.

Essa ideia de que matemática se faz no dia a dia e que é de todos, está presente em minha infância, assim como em minhas práticas profissionais quando entendo a matemática do aluno como legítima. Todo momento é momento de aprender algo, assim como de olhar o mundo matematicamente. Daí o caos em minha prática: regras, avaliações, restrições, silenciamentos não cabem. Mas não digo que não me contradiga...

Esse olhar para dentro me trouxe diversas perguntas (minhas e dos colaboradores de jornada). Assim como me trouxe alguns entendimentos do porque pratico a docência deste jeito e não de outro. De fato, dependo do outro para praticar a docência, e Paulo Freire já denunciava isso, quando afirmava que não há docência sem discência (FREIRE, 1996).

No trabalho, como um conselho de uma colaboradora de jornada atenta, sublinho diversas partes do texto que poderiam ser compreendidos como tesouros encontrados durante o percurso de minha jornada. Para fechar este relato, trago um desses tesouros, lembrando que tesouros se caracterizam por sua raridade. Aqui mostro algo notável para mim, que quem sabe já seja sabido para ti, ou não: “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”. (Versão de tese para qualificação).

Divido também como as contribuições de companheiros de jornada vão surgindo no livro.

Sementes de uma plantação inteira de reflexões e questionamentos já está a me provocar e.. quem sou eu? Só sei que não quero ser um mau exemplo para os meus alunos... e como posso me formar? Nessas poucas linhas que já li, a única certeza é que estava fazendo a viagem errada: ela não é para fora, é para dentro. E junto contigo! (CA, versão de tese 23.12.2015).

Como disse, essa é uma jornada narrada, vivida, possível, na qual convido a todos aqueles que quiserem participar a seguir em frente, buscando os seus próprios caminhos, de forma autoral, insubordinada, artística, visível. Que novos conhecimentos sejam inaugurados na vida daqueles que buscam compreender as suas próprias contradições dentro de uma Formação de Professores ainda tão epistemologicamente equivocada baseada no bancarismo (FREIRE, 1996).

Neste ponto final simbólico que tenho que dar aqui, vejo neste texto uma maneira de mostrar o lindo mosaico que vou construindo em minha História de Vida, este recheado de “fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflitos de valores” (GÓMEZ, 1995, p. 99). É desse caos que falo.

## 5. Referências

BRIÃO, G. F. Algumas insubordinações criativas presentes na prática de uma professora de matemática. In: D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. (Org.). *Ousadias criativas nas práticas de educadores matemáticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 87-102.

BUENO et al. Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, São Paulo, 4(1/2), p. 299-318, 1993.

COOPER, K.; OLSON, M. R. The multiple 'I's' of teacher identity. In: KOMPFF, M. et al. (Ed.). *Changing research and practice: teachers' professionalism identities and knowledge*. Bristol: Falmer Press, 1996. p. 78-89.

D'AMBROSIO, B. Preparing teachers to teach mathematics within a constructivist framework: the importance of listening to children. *AMTE Monography*, San Diego, v. 1, p. 135-150, 2004.

D'AMBROSIO, B. S. *Living Contradictions: Negotiating Practices as Mathematics Teacher Educators*. CONFERENCE OF THE ASSOCIATION OF MATHEMATICS TEACHER EDUCATORS, 18., 2014, Irvine CA. Disponível em: <<http://www.amte.net/sites/default/files/living-contradictions-dambrosio-amte-2014.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

D'AMBROSIO, B. S.; STEFFE, L. P. O Ensino Construtivista. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 62, abr./jun. 1994.

D'AMBROSIO, B. S.; KASTBERG, S. Giving reason to prospective mathematics teachers. *For the Learning of Mathematics*, Kingston, v. 32, n. 3, p. 22-27, nov. 2012.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. *Bolema*, Rio Claro, SP, v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015a.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015b.

DAY, C. et al. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, Wales, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓMEZ, A. 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.

INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA. *Objetivos*. Disponível em: <[http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com\\_content&task=view&id=825&Itemid=23](http://www.cap.uerj.br/site/index.php?option=com_content&task=view&id=825&Itemid=23)>. Acesso em: 29 set. 2016.

JENLINK, P. M. *Teacher Identity and the struggle for recognition: meeting the challenges of a diverse society*. Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2014.

NACARATO, A.; CAPORALE, S. M. M.; CUSTÓDIO, I. A. As escritas de si como prática de autoformação docente: legitimização das vozes de professores ou banalização? In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Org.). *Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 207-234.

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

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, 2011.

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

