



ALEXANDRIA

ALEXANDRIA

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia

O que Mais se Pode Dizer sobre Teoria e Prática? Ou: Como Ainda se Pode Dizer? Ou: Pode-se Ainda Dizer?: Um Ensaio sobre Teoria e Prática em Educação Matemática

What Else Can You Say about Theory and Practice? Or: How Can It Still Be Told? Or: Can It Still Be Told?: An Essay on Theory and Practice in Mathematics Education

Marcos Antonio Gonçalves Júnior^a

^a Departamento de Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. – marquinhosufg@gmail.com

Palavras-chave:

Educação matemática.
Teoria. Prática. Narrativa.

Resumo: Esse ensaio, em forma de narrativa, conta a história de um professor de matemática ao lidar com a faina do fazer pesquisa em educação matemática, deparando-se com suas próprias tensões identitárias, dialogando consigo mesmo e também com uma Professora, sujeito de sua ulterior pesquisa de mestrado. A narrativa expõe uma crítica ao papel da pesquisa, especialmente aquela cujo objeto é a prática e o saber do professor, estabelecendo uma relação entre o papel da teoria em educação matemática e o trabalho dos professores de matemática, em sala de aula. Assim, tratando a crítica também como uma questão referente à sua própria constituição como professor e pesquisador, a narrativa mescla ficção e realidade para mostrar um modo de lidar, de estar e de ser, quando pensamos nessa falsa dicotomia entre teoria e prática, em educação matemática.

Keywords:

Mathematic education.
Theory.
Practice.Narrative.

Abstract: This essay is a narrative about a mathematics teacher in dealing with the task of researching in mathematics education, encountering his own identity tensions, dialoguing with himself and also with a Teacher, subject of his later master's research. The narrative exposes a critique of the research's role, especially that whose object is the teacher's practice and knowledge, establishing a relation between the role of theory in mathematics education and the work of mathematics teachers in the classroom. Thus, treating criticism also as a matter of its own constitution as teacher and researcher, the narrative mixes fiction and reality to show a way of dealing and being, regarding this false dichotomy between theory and practice in mathematics education.



Esta obra foi licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](#)

Imagine

Imagine que você já tenha realizado uma pesquisa importante em sua formação, tornando-se mestre, mestre em Educação. Você se sente seguro com essa formação, afinal, ela lhe dá algumas certezas e até mesmo algum *status* e já é muito mais do que uma graduação, uma licenciatura.

Imagine, entretanto, que as tensões da prática, as peripécias escolares, a opressão dos sistemas de avaliação, as limitações impostas pelo currículo, as políticas educacionais e a valorização profissional te fazem questionar uma série de coisas, principalmente, a importância da pesquisa para mudar alguma coisa, qualquer que seja, no dia a dia daqueles que estão na escola.

Imagine, então, as portas de uma nova escola se abrindo a você, uma escola diferente das quais você já tinha atuado, na qual, rotineiramente, você recebe em suas aulas estagiários do curso de licenciatura em matemática e, assim, participa da formação desses futuros professores. Esse novo contexto lhe é instigante... como professor, como pesquisador...

Imagine que você decide voltar ao mundo acadêmico e realizar o seu doutorado, estudando, justamente, a formação de futuros professores de matemática, durante o estágio... mas...

Imagine, porém, que, antes de mais nada, havia umas coisas a resolver... A primeira pergunta que lhe vem a mente é: “Pesquisar?” Você iria outra vez pesquisar... para quê? De que serviu o seu mestrado? De que servirá o doutorado? Títulos? Teorias? Estudos? Pesquisas? Para quê?

Imagine o presente texto como um ensaio sobre a relação entre teoria e prática em educação matemática, adaptado para o presente artigo com base em capítulos da tese de doutoramento do autor (GONÇALVES JÚNIOR, 2015). Entretanto, sua pretensão não é a de encerrar o assunto ou dar uma resposta definitiva a ele. Seu objetivo é encarar o desafio de direcionar a palavra a outrem a fim de encontrar horizontes dispostos a olhar o assunto mais uma vez e, quem sabe, experienciá-lo de um modo até então não experienciado pelo leitor. Seu objetivo é narrar a experiência em lidar com a faina do “fazer pesquisa”, no intuito de permitir ao leitor experienciar-se também e refletir mais uma vez sobre a relação teoria e prática em educação matemática. Ainda, e não menos importante, seu objetivo é narrar; narra nossa esfera de atuação.

Imagine que a narrativa aqui não apenas é uma opção pela forma, não é arte pela arte. Sobretudo, é um modo de mostrar que não se pode excluir da estética a ética, pois o dado ético é parte integrante do “objeto estético” (BAKHTIN, 2011). O dialogismo da narrativa e o inacabamento (não-completude) dos personagens transcorrem das “dimensões éticas, estéticas, culturais e linguísticas” do autor e sugerem “o caráter singular, irrepetível, da vida

de cada indivíduo” (NUTO, 2010). Imagine, então, que por isso mesmo, com a narrativa é possível alcançar um leitor outro e dar visibilidade àquilo que costuma ficar oculto no texto acadêmico e no discurso das políticas públicas: os singulares sujeitos da escola.

Imagine...

Pesquisar?

– Não.

– Por que não?

– Não me interessa fazer pesquisa para guardar na gaveta.

– Guardou sua dissertação na gaveta?

– Bom, não sei ao certo para que ela serviu.

– Ora, se você contar tudo sobre sua pesquisa de mestrado, talvez descubra alguma utilidade para ela... deixe eu te ajudar: você investigou uma Professora¹ de matemática, fez uma bela análise da prática docente dela e isso lhe rendeu o título de mestre.

– Eu sei, mas é isso mesmo o que me incomoda...

– O quê?

– Olhe, fiz uma pesquisa sobre uma Professora, assistindo a suas aulas e tecendo um diário de campo, tomando como objeto de estudos os fazeres, os dizeres e os saberes dela...

– Eu me lembro, foi um estudo de caso, não foi?

– Sim, eu observei as aulas da Professora em uma escola na cidade de Londrina, no Paraná, entrevistei-a também, além de buscar documentos da escola, entre outros, e fiz uma análise da prática desenvolvida por ela, procurando não valorar seu trabalho, mas, sim, destacar os seus saberes, sobretudo experienciais, construindo categorias para analisar tudo o que descrevi, citando trechos das entrevistas para confirmar ou não minhas hipóteses sobre seus saberes, buscando contribuir para a pesquisa em Educação Matemática, especialmente para a pesquisa sobre a prática do professor de matemática.

– Mas por que você se incomoda com isso, em ter feito uma pesquisa sobre a prática de um professor?

– Porque esse processo me fez mestre em Educação, porém, diga-me, qual foi o retorno que a Professora teve com essa pesquisa?

– Você não deu a ela uma cópia da dissertação?

– Sim, dei a ela uma cópia como presente.

– Então, esse presente não seria um símbolo de sua contribuição, um símbolo da contribuição da pesquisa para os sujeitos envolvidos?

¹ “Professora” foi o codinome escolhido para a professora de matemática de uma 8^a série (atual 9^º ano) do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Londrina, PR, única participante da pesquisa de mestrado.

- Todos os problemas que eu relato lá já haviam acontecido, e não havia mais tempo hábil para fazer algo em relação a eles.
- Como assim, problemas?
- Ao descrever a aula, eu acabava notando quais práticas funcionavam ou não, mesmo não estando preocupado com isso; o fato de observar, procurando não intervir, me fazia ver possibilidades outras de intervenção.
- E por que você não interveio?
- Ora, esse não era o objetivo do trabalho, eu não estava lá como professor, aqueles não eram meus alunos, não se tratava de pesquisa-ação, mas, sim, de entender como a Professora lidava com seus saberes diante da complexidade da sala de aula.
- Mas ela deve ter feito uma reflexão sobre a prática a partir de sua análise...
- Talvez, mas que direito tenho eu de dar conselhos para uma Professora, na época com 24 anos de experiência (eu, um professor com menos de um ano de experiência), em relação à gestão de uma sala de aula da qual eu não era o responsável?
- Alguma contribuição você deve ter dado.
- Talvez, mas de que adiantou eu ter visto várias coisas que poderiam ser diferentes, com que direito eu diria à Professora para fazer diferente, se eu não fui convidado a pensar a aula junto com ela, a discutir o planejamento, as formas de avaliação, não fui convidado a participar como corresponsável pela aprendizagem daqueles alunos.
- Com o direito de um pesquisador que faz uma análise minuciosa sobre a prática, produzindo conhecimento científico sobre a prática profissional docente.
- Você fala como se eu fosse melhor que a Professora, simplesmente por que fiz uma pesquisa acadêmica. Aliás, você fala como se a Professora não fizesse suas próprias reflexões e precisasse de alguém para fazer por ela. E, mais ainda, você fala como se o professor não fosse capaz de fazer uma *análise minuciosa sobre a prática* e precisasse de você para pesquisar por ele.
- E ela pesquisava?
- Essa é justamente uma das conclusões de meu trabalho em relação ao modo como ela constrói seu saber experencial: ela fazia suas próprias reflexões e, de certo modo, produzia conhecimento sobre a prática de uma maneira pouco sistematizada, mas com um sentido investigativo pautado na reflexão sobre a experiência dela.
- Está aí a sua contribuição: descobrir que o professor é capaz de investigar.
- Contribuição para quem?
- Para a Professora.
- Essa contribuição é, no mínimo, estranha. Dizer a ela o que ela já sabe e faz é algo um tanto arrogante, pois parte do pressuposto de que professores não investigam ou não sabem

investigar e, numa espécie de movimento solidário, conclui sobre o potencial investigativo dos professores, pois eles seriam capazes de fazer o mesmo que você faz, ou seja, produzir conhecimento científico.

– Tudo bem, eu concordo, essas contribuições talvez sirvam a formadores de professores, a estudiosos da prática do professor, a políticas públicas, mas não se cobre assim, pois você não tinha o objetivo, como pesquisador em educação matemática, de intervir na prática, de melhorá-la; você estava fazendo uma análise, uma pesquisa sobre a prática profissional do professor. E, além do mais, há pesquisas em educação desvinculadas da prática, mas que contribuem para a Educação de um modo geral.

– Tenho muitas dúvidas de que minha dissertação servirá de base para a tomada de decisão política. Incomoda-me essa prática de pesquisa em educação na qual o pesquisador está lá, no campo de pesquisa, vendo os problemas e se contentando em somente analisá-los, procurando causas, oferecendo, assim, uma explicação sociológica, quando a situação prática exigia, urgia, uma atuação a fim de ser modificada. Resta-me constatar que minha dissertação está na gaveta e, pior, eu saí daquele processo todo com meu título de mestre, enquanto a Professora continuou lá com sua escola, com seus alunos, com suas situações, com seus problemas.

– Mas...

– A questão em jogo não é somente “para que serviu minha pesquisa?”. Isso me incomoda também, mas a pergunta que interessa é: como circulam² os conhecimentos entre as comunidades de pesquisadores em educação e a comunidade escolar, como a dos professores? Se não era objetivo meu propor mudanças e intervir, se o alcance de uma pesquisa como a minha é limitado, o máximo que eu fiz foi usar da boa vontade da Professora, ocupando sua sala numa posição que mais parece a de um juiz.

– Juiz! Tá louco!

– Sim, juiz! Por pertencer, um pós-graduando em educação, a uma comunidade de prática específica, tida como produtora de teorias para a educação, de metodologias de ensino, entre outros, por mais que se diga o contrário, que se explice a posição de observador, de fato eu adentrava, invadia o espaço de uma sala de aula sob responsabilidade de um professor experiente e no lugar de procurar descobrir o que ele tinha para contar, eu buscava, sim, observar o que ele fazia. Não se tratava de uma geração aprender com a outra, escutar as histórias do mais experiente, mas, sim, de observar os feitos para questioná-los³, para explicá-

²*Circulam*. Ou seja, a direção não é de um grupo determinado para o outro. Não é uma mão única. Não se trata de colonização, mas de comunicação, de construção conjunta, de diálogo. Talvez a pergunta seja: Por que tradicionalmente se supõe que o conhecimento sobre educação venha da academia para a escola? Talvez isso vá continuar te incomodando por muito tempo!

³Thompson (1981, p.23) tem uma mirada semelhante, ao tentar compreender a cultura dos trabalhadores ingleses, no século XVIII e parte do século XIX, sob o pano de fundo da revolução industrial: “As gerações sucessivas já não se colocam em posição de aprendizes umas das outras”. Imagina que certamente ele repercutiu

los. E, desse modo, por ser dotado de preconcepções sobre a ideia de uma boa aula de matemática, naturalmente eu comparava práticas, enxergava as dissonâncias entre prática e teoria, identificava problemas que não me dispus a resolver. Procurei, claro, respeitá-la e tomei os cuidados éticos devidos, mas, mesmo assim, acabei expondo a prática da Professora para fazer uma análise conceitual, teórica, para tentar explicar e, por fim, obter um título. Entregar uma cópia do meu trabalho a ela não é um símbolo da minha contribuição para os sujeitos da pesquisa, como você parece crer, mas é símbolo de minha culpa por não ter colaborado quando eu de fato podia, quando eu estava lá, dentro da sala de aula, vivenciando os problemas junto com ela. Afinal, quem é você?

– Que foi, por onde andou?

– Estive deixando páginas em branco... tentando intensificar o meu passado.

– Hein?

– Talvez eu tenha sido injusto comigo mesmo e com essa história.

– Por quê?

– A maneira como a contei parece fazer ouvir sempre uma mesma versão, *romantizando* o que vivi depois.

– Não entendo.

– Vou voltar a essa questão romântica mais adiante, mas queria dizer que talvez você tenha alguma razão...

– Continue...

– Naquela época, talvez eu não estivesse apto a olhar criticamente para a pesquisa.

– Eu sei, você mudou de lá pra cá.

– Procurei fazer o melhor que eu podia naquele momento e, além disso, eu não tinha uma prática própria para investigar e intervir, mas só descobri isso há poucos dias, ao pensar sobre essa história e escrevê-la. O que conto está longe de ser tudo o que vivi naquela época, como você gostaria que eu contasse. Contei algo marcante, algo que me parecia ser a lição daquela época, ser a moral daquela história. Dei-me conta de que essa é uma versão na qual constituo algo de mim. Entretanto, há mais o que contar... Aliás, há outros modos de contar, configurando assim minha busca por novas experiências, via linguagem, em relação ao que vivi. Não busco contar tudo como você gostaria, busco me contar, busco intensificar meu passado, ao encontrar nele rastros de um futuro que eu nem sequer sonhava⁴. Assim, penso que há mais o que contar.

– Mas sobre o que eu tinha razão?

em você quando você se vê agora como um professor iniciante, pesquisando, questionando, observando a prática de uma Professora experiente.

⁴Baseado em Gagnébin (1994, p.89), quando essa pesquisadora comenta o modo como Benjamin trabalha as suas lembranças em *Infância em Berlim por volta de 1900*.

– Deixe-me contar: lembra-se que em minha dissertação eu discuto o saber do professor com base naquele tipo de razão apresentada por ele quando em interação com outros atores?

– Sim, você citava muito o Tardif (2002, p. 199), para quem um professor age racionalmente quando é “capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc.,” o seu discurso ou a sua ação diante de um outro ator que “questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc.”.

– De certo modo, eu fui o “outro ator”, eu conversava com a Professora, fiz entrevistas com ela, participei também de sua comunidade de prática: afinal, eu também era professor, embora inexperiente.

– Ah, entendi ... isso deve ter desencadeado alguma reflexão por parte dela.

– Sim, mas, sobretudo, desencadeou reflexões minhas sobre o que fiz e também sobre o que eu viria a fazer, mesmo não me dando conta disso na época.

– Por essa eu não esperava, então havia lá futuros anteriores⁵!?

– Em minha dissertação coloco o saber como algo presente na interação, de caráter argumentativo, pertencente à linguagem e, como tal, o saber precisaria “de outro(s) ator(es) para ser construído e demonstrado. É, portanto, um *texto* derivado de uma construção coletiva” (GONÇALVES JÚNIOR, 2004, p. 28).

– Texto?!

– Sim, como o nosso aqui... esse texto está implicado em acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão (TARDIF, 2002). Desse modo, interagindo, mesmo procurando a posição de “observador não participante” (LÜDKE; ANDRÉ, 2001), acabamos destacando, a Professora e eu, aspectos do saber experiencial dela, importantes para refletir sobre a prática de sala de aula. Em certo sentido, a Professora cooperou comigo para a realização de minha pesquisa, e eu, para alguma reflexão dela sobre a prática...

– Consegue dar um exemplo?

– Sim! Ela, por exemplo, atribui importância ao aprendizado com seus pares de trabalho:

Mas no início, quando eu comecei a dar aulas, uma pessoa que me orientou muito, foi excelente, foi a supervisora, minha supervisora. Ela foi uma pessoa ‘fora de série’, ela chegou pra mim e falou: ‘Professora, isso e isso e isso não está bom, pense o que você pode fazer pra melhorar.’ Então, eu acho que isso é muito

⁵Você não esperava, nem eu. “Futuros anteriores” é uma expressão usada por Peter Szondi, que é trazida à tona por Gagnebin (1994, p.98) para falar de como Walter Benjamin se relaciona a seu passado. Para Gagnebin, Benjamin busca em seu passado “os signos de uma promessa a respeito da qual ele hoje sabe se o futuro a cumpriu ou não, a respeito da qual ele se pergunta se cabe ainda ao presente realizá-la – ou se essa promessa está definitivamente perdida”. É como se a lembrança do passado despertasse no presente o eco de “um futuro perdido do qual a ação política deve, hoje, dar conta”. Para Gagnebin, o passado já se foi, mas ele não permanece definitivamente estanque, “irremediavelmente dobrado sobre si mesmo; depende da ação presente penetrar sua opacidade e retomar o fio de uma história que havia se exaurido”.

Você talvez me ajude a penetrar na opacidade do que vivi.

importante hoje em minha formação, mais do que as outras coisas. (Professora⁶, Primeira Entrevista, 2002, p. 52)

– Naquele momento, era como se a Professora fosse minha supervisora de estágio, pois abriu as portas da sua sala de aula para mim, recebendo-me para um período de observação. Aceitou expor sua prática. A chegada até ela como um sujeito da pesquisa foi uma busca um tanto árdua.

– É mesmo? Por quê?

– O critério de busca era ser um professor considerado exemplar entre seus pares, tido como um bom professor de matemática dentro de sua escola. Porém, mesmo alguns professores se surpreendendo com meu pedido de *pesquisar as suas aulas* – há uma certa vaidade, ao ser escolhido para integrar uma pesquisa, mas também algum receio–, a maioria negou-se a me aceitar.

– E a Professora?

– Pode ser que ela também tenha tido essas impressões, porém aceitou um ser estrangeiro dentro da sua sala de aula. Talvez um dia eu também passe por isso...

– Pode ser...

– É provável...

– Plausível...

– Bom..., mas o aceite dela e o modo como fomos conduzindo a relação nos possibilitou conversar sobre aspectos das aulas e pensar sobre como chegamos a naturalizar certas práticas, certas maneiras de conceber uma aula. Certa vez, por exemplo, ela me disse:

Eu sigo toda a sequência que ele [livro] tem, mas, se, lá atrás, tem alguma coisa que pode aqui, eu vou até lá e volto, principalmente a geometria, né, que a geometria fica sempre lá no fim, e às vezes a gente tem..., embora ele coloque no meio, mas tem muita coisa assim lá pra trás, no fim do livro, que a gente usa no início, “oh vocês vão lá em tal página”. (Professora, Primeira Entrevista, 2002, p. 85)

– Em outro momento, ela reivindica espaços para discutir com os colegas de trabalho sobre as questões pedagógicas, pois considera esses espaços como momentos formadores:

Uma coisa que **eu acho** que falta aqui é **um determinado momento para se discutir por área**. Pra quem tem 40 horas, tem oito horas de hora atividade. Então, essas oito horas de atividade deveriam ser, pelo menos duas dessas oito horas, deveriam ser pra essa área se reunir. Por exemplo, quem faz parte da área de exatas, poderia ter uma vez por semana, ou de 15 em 15 dias, uma reunião com a minha área. Por que a gente discute, ‘mas é assim mesmo’, né, **a gente troca quando se encontra**, eu acho que falta isso. (Professora, Primeira Entrevista, 2002, grifos meus, p.52)

– Ela materializa sua reflexão, ao conversar comigo. Nisso você tinha razão, pois está aí uma forma de contribuição de minha pesquisa, trata-se de uma reflexão que, não fosse a relação estabelecida entre nós, provavelmente nunca se realizasse.

– Tá vendo!

⁶Duas entrevistas semiestruturadas foram feitas com a Professora: a primeira aconteceu em dezembro de 2002 e a segunda, em março de 2003 (GONÇALVES JÚNIOR, 2004, p. 52).

– A convite da Professora participei de algumas reuniões pedagógicas, de conselhos de classe, de atividades rotineiras e festivas da escola. Atendi a algumas solicitações, como substituir professores ausentes e trabalhar de perto com alguns alunos. Aprendi a observar as aulas; a identificar práticas que funcionavam com aquela turma de alunos, práticas relevantes em relação aos saberes experienciais da Professora; a escrever no diário de campo; a descrever; a comentar; a refletir; a analisar. Ou seja, desempenhei um pouco o papel de um estagiário da licenciatura em matemática, aprendendo a exercer esse papel também, pois não tive a oportunidade de fazer um estágio com essas características durante minha graduação. Meu estágio de regência se resumiu a atender, no contraturno, alguns alunos com dificuldade em matemática. Embora proveitoso, o estágio que fiz foi realmente pouco representativo de uma sala de aula.

– Parece que ouvi outra história, agora.

– Contar assim essa história me permite colocar minha dissertação entre meus *achados*, meus *bons guardados*, mesmo na gaveta, mas a gaveta onde estão também aqueles velhos objetos com os quais aprendi bons hábitos, a partir dos quais experienciei muitas coisas que vivi, boas ou ruins, mas integrantes assim da minha “gaveta dos guardados”⁷.

– Que foi?

– Fiquei pensando agora em como seria romântico ter feito a crítica e depois contar o que vivi depois disso, lá no CEPAE⁸.

– Ah, entendi, seria uma história na qual a pesquisa que você fez sobre a prática da Professora teria o papel de vilã, mas a pesquisa sobre a própria prática que fez depois assumiria um papel de herói, com uma contribuição relevante.

– Isso mesmo: seria como pensar minha vida profissional em uma sequência de causas e efeitos, como se o fato de eu começar a investigar a minha própria prática depois, no CEPAE, dependesse exclusivamente da crítica ao tipo de pesquisa que você fez durante o mestrado.

– E não é?

– Parece que as causas apenas são assim chamadas posteriormente, quando os efeitos já apareceram⁹.

⁷Há um livro intitulado *Gaveta dos guardados*, organizado por Augusto Massi e que contém memórias do pintor gaúcho Iberê Camargo. Logo no início, Camargo (1998, p.29) conta: “A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser. Minha bagagem são os meus sonhos. Fui o poeta das ruas, das vielas silenciosas do Rio, antes que se tornasse uma cidade assolada pela violência. Sempre fui ligado à terra, ao meu pátio.”

⁸ – De onde na Terra surgiu esse CEPAE?

– Essa é a sigla da escola em que você trabalhou depois do mestrado, o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.

– Mas como é que pode ela surgir assim ... do nada dentro do texto?

– Calma, você nem chegou na metade dessa história ainda... e essa história não começa no começo.

– Não?... então onde ela começa?

– Bom, ela começa na sua leitura.

– Damos nome ao boi somente depois que ele arrebenta a cerca...

– É... olhe, a crítica tomou essa dimensão para mim, essa indispensabilidade, quando me vi trabalhando no CEPAE, recebendo estagiários em minha aula e fazendo investigações sobre a nossa prática.

– Não vá voltar atrás agora, hein, enaltecendo aquela crítica!

– Não e sim... É sempre possível voltar atrás ... melhor seria dizer olhar para trás, e retornar com outras histórias, é como se o passado mudasse porque o presente coloca outro olhar sobre ele.

– Não e sim?

– Não vou fechar esse texto negando a crítica que fiz, mas, sim, vou olhar para aquela época como contendo a crítica – que, de fato, começou a ser elaborada desde lá –, mas também contendo os futuros anteriores, o cerne de outras práticas de pesquisa e mais o que ainda eu conseguir ver, de acordo com o modo como eu olhar e me identificar com esse passado recente.

– Continue, continue...

– Na época do mestrado fiz um tipo de pesquisa que, ao apresentar uma análise de uma prática, acaba tendo, em alguns momentos, uma conotação de produção de “conhecimentos–para–a–prática”, ou seja, produzir conhecimentos essenciais a serem aplicados por professores em sua prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.249). Claro que essa não era a intenção e nem toda a dissertação tem esse sentido, mas em alguns momentos o fazer investigativo acabava dando essa conotação, por se colocar como uma análise da prática que, como já comentei, comporta um juízo de valor relativo a qual a melhor prática a ser realizada. No entanto, mesmo naquela época eu demonstrei um certo estranhamento em relação às conclusões obtidas na dissertação. Imagine você as leituras com as quais eu estava lidando – marcantes, porém não determinantes, na configuração do meu modo de olhar o mundo e de ser professor.

– Quais?

– Li, por exemplo, o romance *Ismael*, de Daniel Quiin, e me senti culpado, ou pelo menos corresponsável, pelos modos como a humanidade seguia. Também *O Jovem Torless*, de Robert Musil, contribuiu para isso. Esse romance desnudou para mim um papel da educação, a responsabilidade de nossa prática.

– Romances! Pera aí...

– Lí também *O que é ensinar*, de Regis de Morais, um filósofo.

⁹Baseado em Thompson (1981, p.50). Também Ricoeur (2010, p.210) faz uma discussão sobre a explicação em história: “O importante é que a imputação de uma causa com relação a um acontecimento particular não deriva por aplicação de uma lei causal.” Ricoeur defende o contrário, ou seja, as leis causais não são mais que generalizações secundárias baseadas numa certa ordem de diagnósticos individuais de causalidade, estabelecidos por um exercício de julgamento e validados independentemente uns dos outros”.

– Ah...

– Esse livro me fez pensar nas marcas de que o ensinar é capaz¹⁰ – as que recebi, as feitas por mim e as que estava fazendo como professor, como pesquisador, como observador. Isso tomou um sentido mais amplo quando me deparei com *Etnomatemática*, de Ubiratan D'Ambrosio, além da obra de Paulo Freire, da qual destaco *Pedagogia do oprimido*.

– O quê?! Paulo Freire... ele não!

– Sim, o professor Freire sim, com certeza! Mas, ele não! Jamais! Acabava de passar por um momento de atonia, talvez eu e o mundo, diante do impacto do ataque às torres gêmeas do World Trade Center, de 11 de setembro de 2001, quando eu lia os visionários *Não verás país nenhum*, de Inácio de Loyola Brandão, e *A terceira onda*, de Alvin Toffler. Minha orientadora do mestrado, Profa. Dra. Regina Luzia Corio de Buriasco, responsável pela indicação de algumas dessas obras, apresentou-me, cantando, acompanhada de meu violão improvisado, belas músicas da obra do cantor e compositor Atahualpa Yupanqui. Por sua vez, Yupanqui me contou sobre um outro violão:

a la guitarra seria y honda y quejumbrosa, estremecida y soledosa, desvelada, quiero referirme. A la que tiene sangre en la garganta y le traduce al hombre los gritos esos que le duelen dentro y que son como planetas del sistema solar de la memoria.¹¹
(YUPANQUI, 1976)

– Música, agora, é? Aff...

– Robert Pirsig, em seu belo romance *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores*, contou-me, dentre outras coisas, sobre duas maneiras de olhar para a técnica e a tecnologia: olha-se para elas para saber o que são ou para saber o que significam.

– Que mais, hein?

– *Como pensamos*, de John Dewey, incomodava-me em relação ao próprio modo como conduzia minha pesquisa, afinal “só estamos aptos a pensar reflexivamente quando nos dispomos a suportar a suspensão e a vencer a faina da pesquisa” (DEWEY, 1979, p.25). Estava às voltas com alguns artigos do livro *Cartografias do trabalho docente*, de Corinta Geraldi, Dario Fiorentini e Elisabete Pereira, com artigos de *Profissão professor*, de Antonio Nôvoa, também com Maurice Tardif, principalmente sua obra *Saberres docentes*.

– Enfim, uma coisa mais acadêmica!

– Não os vejo como causas ou como determinantes, mas essas leituras, esses acontecimentos e, com certeza, uma série de outras experiências vividas, gritavam coisas das quais ouvia algumas, deixava outras pra ouvir dali a quase uma década e, possivelmente,

¹⁰Morais (1986) toma o verbo ensinar do latim, *in signare*: marcar com um sinal.

¹¹Trecho da música “Salmo a la guitarra”, do álbum *Cancion para Pablo Neruda* (1976), que me impressionou, na época, pela beleza da letra e pelo dedilhado do violão que eu, arranhando, tentava imitar. E hoje me impressiona ainda mais, pois eu escutava futuros.

deixei de ouvir um tanto de coisas. Os gritos me possibilitaram dizer, gritar outros gritos, calar alguns próprios também, deixar pra gritar depois. Possibilitaram meus questionamentos sobre as próprias rationalidades que eu investigava no mestrado (a rationalidade do professor) e a rationalidade segundo a qual eu olhava e investigava. Hoje¹² vejo que passei a viver diante de uma contradição¹³, pois eu me perguntava: para que serve a pesquisa em educação? Em minhas conclusões, na própria dissertação, refiro-me à importância de os professores elegerem suas próprias questões de investigação, realizarem suas pesquisas relacionadas àquilo que os aflige, no âmbito da escola, numa instituição que oferecesse a estrutura (carga horária, valorização salarial etc.) adequada para isso. Seria quase possível ter falado em “conhecimento-da-prática” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 249), caso eu conhecesse a expressão, na época, ou seja, o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula para uma investigação intencional, ao mesmo tempo em que utilizam como material gerador de questionamentos e interpretações o conhecimento e a teoria produzidos por outros¹⁴. E, mesmo você ainda considerando a pesquisa sobre a prática da Professora uma contribuição, o

¹²O Prof. Guilherme Val Toledo me pergunta: “Neste momento da escrita ou ‘hoje’ também?” Eu diria que é no momento de minha leitura, ou seja, quando eu (re)li meu passado.

¹³Imagina que você passou a se identificar com o que Pimenta (1997, p.10) fala sobre isso: “Qual o interesse das ciências da educação para as práticas? Os saberes ‘sobre a educação’ e ‘sobre a pedagogia’ não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. Então, parece que estamos frente a um problema de diálogo, cuja raiz é epistemológica. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação com estatuto frágil: reduzem-se a objeto de análise das diversas perspectivas (história, psicologia, etc.). A dimensão da ação não tem sido determinante, nos cursos de ciências da educação. Ao contrário, exige-se compreensão e distância. As práticas, por sua vez, quando se fazem presentes, o são na sua imediaticidade, especialmente nas didáticas e na formação contínua. Mais ainda, a prática dos formados não é determinante no seu processo de construção do saber, permanecendo, apenas, como horizonte a modificar pela aquisição do saber-fazer, que lhe é transmitido e que é imanente das disciplinas teóricas sobre a educação.”

Você passou a viver essa angústiade ter tomado uma prática como objeto de estudo, analisando-a em uma perspectiva que produzia um certo discurso apto a circular no meio acadêmico; aliás, limitado a esse meio. Uma seara discursiva cujo alcance de suas falas não parecia sair daquele lugar confortável, quentinho (parece até que está descrevendo uma gaveta), onde se pode pensar e imaginar tudo num mundo ideal. Um discurso que você passou a ver como distante do que você passou a fazer como professor e supervisor. Talvez não distante, mas desconexo. Talvez não desconexo, mas inadequado. Não, não... você sabe que a questão é que até podia ser um discurso próximo, extremamente conectado e adequado, porém, entretanto, outrossim, colonizador. Não sei ao certo qual de vocês passou a se identificar... talvez seja justamente por você ter vários *eus* que essas coisas começaram a te pegar. Não sei... o que você acha?

¹⁴Essas autoras (Cochran-Smith; Lytle, 1999, p. 249) também falam do “conhecimento-na-prática”, que seriam os mais essenciais no ensino, concebidos como conhecimento prático, produzido por professores, ao utilizarem resultados de pesquisas e produzirem ricas interações na sala de aula. E também o “conhecimento-para-a-prática”, como já foi descrito no presente texto. São três concepções diferentes sobre a aprendizagem do professor, baseadas em imagens sobre o conhecimento e de sua relação com a formação e vida profissional do professor. Uma boa síntese dessas concepções pode ser vista em Müller e Carvalho (2013, p.7), na qual as autoras explicam que na primeira imagem, conhecimento-para-a-prática, “há uma nítida separação entre conhecimento formal e conhecimento da prática”. Já a segunda concepção, conhecimento-na-prática, “privilegia o que os professores competentes sabem quando estão envolvidos na sua prática ou na reflexão sobre sua prática”. Assim, o conhecimento produzido seria “um conhecimento de dentro do espaço escolar que se mantém restrito a este espaço”. Por fim, na última concepção, conhecimento-da-prática, “não há a separação entre conhecimento formal e a prática profissional”. Embora eu não houvesse pensado em aprendizagem em comunidades investigativas, apregoada pelas autoras nessa última concepção, aproximei-me dessa ultima acepção nas conclusões em minha dissertação. Olho esse passado recente com outros olhos, identificando-me.

que eu concordo, eu não consigo deixar de pensar as limitações daquela pesquisa diante da realidade do professor que eu ainda não era.

– E?

– E essa seria uma maneira de olhar a lógica da minha história (THOMPSON, 1981) e, de certo modo, romantizar o que fiz depois, atribuindo a essa crítica, a esses estudos, a essas experiências o valor de justificativas, ou causas, por ter optado por fazer investigação sobre a própria prática quando entrei no CEPAE. Tudo isso era importante, por integrar minhas experiências e pela forte relação com o professor Marquinhos que eu pensava ser. Entretanto, ninguém começa a fazer pesquisa sobre a própria prática simplesmente por gosto, por deliberação somente¹⁵. A instituição na qual ingressei – o CEPAE – me fornecia a estrutura adequada para tal, as atribuições delegadas a mim e as que deleguei a mim mesmo constituíram um ambiente favorável para que eu pudesse tentar uma prática de formação de professores coerente com as histórias que eu contava, ou melhor, com as que ouvi e recontava e reinventava...

Sem aviso, o diálogo é interrompido por um sujeito outro, chegado sabe-se de onde, carregando um embrulho aparentemente bem pesado. Os olhares se cruzam por um segundo, como quem parece reconhecer uma face, mas não tem muita certeza. O sujeito outro então diz:

- Tenho uma carta para você!
- Quem, eu?
- Ou eu?
- É para você! – diz o outro sem hesitar.

Ambos tomam a carta em suas mãos. A impressão que subitamente os envolveu foi a de desembrulho, pois, disse um deles:

– “Enquanto eu me descubro, eu mesmo me anoiteço, fosse haver coisas só visíveis em plena cegueira” (COUTO, 2013).

Com o embrulho agora desembrulho, só restava ler e “aprender meus muitos idiomas” (COUTO, 2013), como emendou um deles.

Carta

Londrina, PR, 07 de julho de 2014
A/C Marcos Antonio Gonçalves Júnior

Querido Marquinhos,

¹⁵Esse alerta foi dado pela Profa. Dione Lucchesi de Carvalho, minha orientadora de doutorado, durante uma de nossas reuniões. De fato, o personagem às vezes parece estar movendo o mundo. E como personagem e autor se confundem, Profa. Dione trabalha como uma “colaboradora crítica”, uma interlocutora neste caminho investigativo. Faz-me olhar para além de meu próprio umbigo.

Como anda a sua espera, meu jovem?

Que bom imaginar que você, em vão, andou me procurando, telefonando, mandando email e até enviando uma carta. Provavelmente, eu me mudei. Pode ser também que estivesse curtindo minha aposentadoria, viajando por aí, reencontrando familiares e amigos. Porém, se me conheço bem, na certa eu devia estar na escola, atuando em sala de aula. Você sabe, né, “se a gente para de vez, envelhece 30 anos em uma semana”¹⁶... seria como assim dizer: “Não vamos fazer nada. É o mais prudente”¹⁷.

Mesmo com esses desencontros, eu gostaria de dizer uma primeira coisa após todos esses anos, que é: Não. É isso mesmo, Não, eu não li sua dissertação! Quer dizer, li, mas não li. Lembro-me de você e até das aulas que você acompanhou e daqueles “meninos espertos”, “uma das turmas mais difíceis da escola”¹⁸, para quem lecionamos e esperamos, lembra? Lembro-me de receber uma cópia de sua dissertação, como presente, mas... bom... talvez ela ainda esteja por aqui em algum lugar juntando poeira. Afinal, “não dá pra ficar andando com essas coisas por aí”¹⁹, elas são pesadas, grandes, “o lugar delas é nas bibliotecas”.²⁰

Não é que esses catataus empoeirados não devam ser interessantes. Na certa são, afinal vocês se dão tanto trabalho para produzi-los... Mas é que, para mim, olhe, entenda-me, eu tenho mais o que fazer, tenho coisa mais urgente para resolver, sabe, não dá pra acompanhar esses produtos acadêmicos cuja “tendência é seguir uma linearidade que aponta sempre para um tempo cronológico”, pois “a gente já sabe onde vai chegar, a gente tá cansado de ver onde vai dar isso. E isso, bom, isso eu já conheço”²¹. Claro que se “pode aprender com a leitura de

¹⁶Fala da Professora oriunda do áudio, de 2002, da entrevista que fiz com ela durante o mestrado.

¹⁷Essa é da personagem Estragon (Gogo), do *Esperando Godot*, de Beckett (2006, p. 36). Nessa obra de dramaturgia, Estragon (Gogo) e Vladimir (Didi), dois vagabundos, maltrapilhos, esperam, dia após dia, a chegada de Godot, com quem supostamente haviam marcado um encontro. Para mim, uma boa metáfora do que fazíamos, a Professora e eu, ao procurar compreender a sua prática.

¹⁸Professora (áudio de 2002).

¹⁹Fala do Prof. Vicente Garnica. Os trechos em itálico e entre aspas dentro dessa carta são recortes das falas dos professores avaliadores, proferidas durante a banca de qualificação da tese (da qual esse artigo é fruto), ocorrida em 11/12/2013 na sala do CEMPEM da Faculdade de Educação da UNICAMP. Claro que, permitam-me esses professores, fiz pequenas adaptações para encaixar aqui na voz da Professora. Os professores participantes da qualificação foram: Antonio Vicente MarafiotiGarnica, Dario Fiorentini, Dione Lucchesi de Carvalho (orientadora) e Guilherme do Val Toledo Prado.

²⁰Prof. Vicente.

²¹Prof. Guilherme, num momento bastante desapontado com meus últimos capítulos (Áudio Qualificação, 1h49). Daí eu fiquei inculcado com isso de onde vai chegar. Parece que Gogo e Didi também andaram conversando sobre isso e apresentam alternativas. Afinal, depois de tanta espera, o que mesmo eles queriam de Godot? Beckett (2006, p.37-39) responde:

Vladimir – Estou curioso para saber o que ele vai propor. Sem compromisso.

Estragon– O que era mesmo que queríamos dele?

Vladimir – Você não estava junto?

Estragon– Não prestei muita atenção.

Vladimir – Ah, nada de muito específico.

Estragon– Um tipo de prece.

Vladimir – Isso!

Estragon – Uma vaga súplica.

Vladimir – Exatamente!

relatórios acadêmicos, mas, sinceramente, não é tipo de narrativa que eu quero trabalhar”²² como professora experiente, ora! É como se eu tivesse “Nada a fazer”²³.

Mas não se chateie com isso, “a tua pesquisa de mestrado não tinha a intenção de intervir, mas com certeza modificou a minha prática pela natureza qualitativa das relações que mantivemos”²⁴. Pouco me importa o que você escreveu na dissertação, aquilo quase que não diz respeito a mim, é o seu discurso “ético” frente ao nosso papo “êmico”²⁵, frente à nossa espera absurda, mas real, lá, naquele palco da sala de aula. Você sabe do que falo.

No começo até achei que você fosse o menino trazendo uma mensagem de Godot e que, a qualquer momento, subitamente, quase num *touché*, você me perguntaria: “O que é a verdade, senhor?”²⁶. Afff... Seria terrível e, sinceramente, temi por isso... Mas, quando percebi, você estava a atender alguns alunos, respondendo dúvidas e tal, você trocava ideias comigo durante os intervalos, na sala dos professores, você aceitou e leu alguns livros que te indiquei, você parecia realmente estar interessado com o que eu tinha a dizer.

Lembro-me de como você se encantou com meu modo de usar metáforas e analogias para explicar alguns conceitos matemáticos. Disse que era um saber experiencial... olha só... saber experiencial! que modo mais pomposo de se referir ao que eu falava e fazia, àquela mania de relacionar os conceitos com ideias vivas, a fim de chamar a atenção dos alunos. Lembro como nossas conversas nos levaram a ver que os problemas de matemática trabalhados por mim deixavam as aulas mais lentas, é verdade, mas surtiam bons resultados, pois alguns alunos ficavam realmente motivados, e eu até usava mais analogias nesses momentos. Lembro como você notou que os livros didáticos acabam influenciando bastante as aulas da gente, tal qual aquele esquema que eu usava para ensinar a descobrir os termos de

Estragon – E o que ele respondeu?

Vladimir – Que ia ver.

Estragon – Que não podia prometer nada.

Vladimir – Que precisava pensar mais.

Estragon – Dormir sobre o assunto.

Vladimir – Consultar a família.

Estragon – Os amigos.

Vladimir – Os agentes.

Estragon – Os correspondentes.

Vladimir – Os registros.

Estragon – O saldo do banco.

Vladimir – Antes de se pronunciar.

Estragon – Nada mais normal.

²²Fala do Prof. Vicente.

²³Essa é a primeira fala da peça *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, dita pelo personagem Estragon (BECKETT, 2006, p.17).

²⁴Essa é do Prof. Dario. Onde se lê “minha prática”, o professor na verdade disse “prática dela”, referindo-se, claro, à Professora. E onde se lê “mantivemos”, ele falou “mantiveram”. Permita-me o professor Dario fazer pequenas alterações, a fim de não perder a instigação do poema aqui.

²⁵E essa menção a “ético” e “êmico” foi do Prof. Vicente. Segundo ele, êmico “é relativo aos sujeitos da pesquisa (por exemplo, o que os sujeitos falam, como falam, é um discurso êmico)” e ético “(um sufixo como em fonoÉTICA, mas que não tem, em princípio, relação com a Ética - disciplina da Filosofia) trata do discurso dos pesquisadores, ou, no nosso caso, dos discursos que fazemos (análise ou construção textual) a partir dos discursos ‘ênicos’”(GARNICA, 2010).

²⁶Dizeres de “O menino”, em *Esperando Godot* (BECKETT, 2006, p. 59).

um trinômio quadrado perfeito, típico dos didáticos. Entretanto, lembro também que, diferente dos livros, eu precisava levar em consideração as dificuldades dos nossos alunos com a propriedade distributiva da multiplicação, ao resolver expressões algébricas. Então, eu acabava usando outros recursos e retomando os conceitos. Por fim, percebemos que os bons problemas que eu trabalhava não estavam naquele livro didático adotado pela escola. E rimos disso! Pois aquele livro, tido como muito bom, tinha mesmo um monte de exercícios. Lembro que você até chegou a lecionar uma aula em meu lugar... Há háhá... lembro da sua carinha de menino quando lhe pedi isso... Empalideceu! Eu pensei comigo: agora vamos ver se ele se acha tão estudado sobre nossa profissão! Então, de repente, éramos Gogo e Didi e esperamos juntos... Fizemos uma tantada²⁷ de coisas com aqueles alunos, vivemos por um tempo o trivial simples daquela escola e aprendemos um com o outro. Com isso, lidamos com as incertezas profundas de nossa profissão. Esperávamos... sim, esperávamos uma aula perfeita, uma aprendizagem cabal, uma educação de qualidade, uma educação matemática de qualidade, uma escola melhor, um salário digno... que nunca vinham... mas enquanto esperávamos, bom, agíamos.

Sabe, ao invés de ler a sua dissertação, aquele monte de palavras, não sei quantas centenas de páginas nas quais o que de fato vivemos está INVISÍVEL... ah... eu preferiria um bom romance. Eu me pergunto, “qual a diferença entre um romance e uma tese?²⁸ Ora, “precisa ter diferença?”²⁹ São histórias contadas... aprende-se com ambas... mas... penso... somos menos invisíveis em umas que em outras.

Invisível é nossa condição em grande parte da produção acadêmica e das políticas públicas... O que você precisa e eu também é “encontrar os meios metodológicos de evidenciar os procedimentos ordinários da vida profissional, de construir o conjunto de gestos ignorados aos iniciantes, mas tornados invisíveis logo que aprendidos pelos mestres, que adquiriram, ao fim de alguns anos, uma certa competência”³⁰. Evidenciar investigando e comunicar compartilhando. E ter o tempo institucional e a estrutura escolar para tal... E isso, bom... isso é como procurar resolver as suas agruras com sua dissertação – aliás, aos descrevê-las, “você escolheu pedregulho lá, hein”³¹.

Quer saber a resposta para suas agruras com a pesquisa? A resposta é: Você e eu.

Você e eu esperando éramos a prova viva de um modo como podem circular os conhecimentos entre a academia e a escola e vice-versa. Você trouxe, sim, e levou também.

²⁷Só conheço uma pessoa que usa “tantada” costumeiramente: Regina Buriasco, minha orientadora no mestrado. Sua “tantada”, na boca da Professora, indica muita coisa dita por Regina que, na época, eu não conseguia ouvir. Mas, agora, ouço pela voz da Professora como se uma inspiração passada me fizesse recriar o que vivi.

²⁸Essa fui eu mesmo quem disse.

²⁹Aqui Prof. Guilherme e Prof. Vicente quase falaram em uníssono.

³⁰Essa é de Chartier (2000, p.164).

³¹Prof. Guilherme.

Mas aquilo que você trouxe não permaneceu o mesmo depois que ficou. E aquilo que você levou também não permaneceu imune, posto que você levava seu futuro anterior... É... é... já andaram me contando o que você fez depois e como você anda esperando por aí.

E o que você trouxe não eram teorias, ou saberes da formação profissional, como você insistiu pomposamente em chamar. Ora, o que é isso? Diga-me, o que é teoria para nós, que coisa significa teoria educacional? Vocês falam desses saberes como se eles fossem assim transmitidos aos professores tal como quem recebe um presente, como quem toma água...

Depois de um tempo em sala de aula, comecei a estranhar quem me dizia: sou piagetiano, sou socioconstrutivista, sou isso, sou aquilo... Que coisa é essa? Não é que tudo é igual, que dê na mesma... Mas também não há uma relação biunívoca entre dizer o que se é e fazer o que se faz, ou entre uma dada teoria e uma prática, pois o que é uma “dada teoria”? A teoria guia a prática? Às vezes mais parece que a prática guia a teoria, ou deveria parecer, ou deveria ser... quero dizer que a prática é muito útil para guiar a teoria.

Você mesmo afirmou que havia alguma ambiguidade entre o que eu dizia e o que eu fazia em sala de aula. Ora... fiquei um pouco chateada com isso... mas pensei: há um caminho longo e árduo nessa relação entre a teoria e prática, e isso passa pelas ambiguidades, pelas contradições que vivemos no trivial simples da escola, pelas tensões que nos afligem em sala de aula, pelos paradoxos que o sistema e o currículo nos obrigam a conviver.

Dizer sou isso, sou aquilo ou tentar “aplicar” uma teoria é lidar com uma forma proposicional do conhecimento, é lidar com proposições pretensiosamente explicativas. Tudo bem, aprende-se com isso. Entretanto, o que significa aplicar uma teoria? Teoria é uma lei? Obedece-se? Olhe, para mim, aplicar uma teoria é sempre um ato transgressor... sim... é sempre um processo de reconstrução e reinterpretação. É preciso muita “insubordinação criativa”³². Eu não pergunto mais: “em que medida a minha prática está de acordo com aquilo que alguém deseja que eu faça?”³³ Minhas perguntas vão além, pois não é somente melhorar a

³²E não se trata somente de insubordinação teórica, mas, sim, de um ato de desafio a toda “autoridade estabelecida”, seja teórica, metodológica, política, quando elas se contrapõem “ao bem do outro”, tal como falam D’Ambrosio e Lopes (2014, p.29). Insubordinação criativa “é ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas”. Por isso, “requer assumir-se como inconcluso, que toma a curiosidade como alicerce da produção de conhecimento e faz de seu inacabamento um permanente movimento”. Mas não é uma negação pela negação, uma transgressão pela rebeldia. Não. É uma transgressão na qual há a necessidade de ter clareza sobre o contexto social, político e cultural que “historicamente influencia os processos de produção de conhecimento humano que, por vezes, promove o individualismo ao invés do trabalho conjunto, o isolamento ao invés da interação, a reprodução de saberes ao invés da criação, o ocultamento ao invés da socialização de ideias, a competição ao invés da colaboração” (D’AMBROSIO; LOPES, 2014, p.29).

³³Zeichner (2008, p.541). Nesse trecho, o autor está justamente criticando as políticas educacionais que trazem a ideia da reflexão como norteadora, porém, uma reflexão que tem significado uma “ajuda aos professores refletirem sobre seu ensino, tendo como principal objetivo reproduzir melhor um currículo ou um método de ensino que a pesquisa supostamente encontrou como mais efetivo para elevar os resultados dos estudantes nos testes padronizados”.

O que a Professora está dizendo é que não se trata de refletir para melhorar a efetividade de um currículo, mas é importante a reflexão crítica, questionadora do próprio currículo, dos valores e das concepções sobre educação que vêm junto com teorias, com políticas educacionais. Melhorar a prática, sim, mas com propósito, com escrúpulo.

prática, mas melhorar para quem, em função de qual propósito, em direção a qual educação, a qual moral, a qual ética? A forma proposicional do conhecimento “mascara a forma viva e o conteúdo de uma teoria educacional viva na qual se podem criar descrições válidas e explicações para o desenvolvimento educacional”³⁴ de nossos alunos. A teoria, se é que se pode assim chamar, construída por mim nesses mais de 25 anos de experiência, tem um forma viva! “Teorização é o processo que nos leva a construir verdades às quais eu me apego para compreender o mundo”³⁵. Perguntas e respostas... reflexão crítica ... é ... essa é a lógica desses anos todos... como eu posso melhorar minhas aulas? ... isso que eu tenho tentado fazer todos os dias, ordinariamente. Ordinariamente, eu tenho vomitado tudo que comi, que aprendi! O teor do que tomamos só pode ser visto na regurgitação. “Teorização é um processo antropofágico”³⁶.

Você vai dizer, é tudo saber experencial. Eu vou dizer: minha prática é minha teoria. Não venha me acusar de um novo pragmatismo ou de tentar “solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico”³⁷. Não se trata de negar a contribuição da formação acadêmica, dos saberes acadêmicos, das teorias, e, digo mais, não se trata aqui de reinventar a roda. Não. Mas de transgredir! É preciso questionar essa relação entre teoria e prática. “Não existe mais uma teoria ‘versus’ uma prática, uma teoria em confronto ou em conformidade com uma prática, uma vez que a nova relação que se estabelece entre elas é uma relação de identidade”³⁸. É por me identificar com certas histórias contadas sobre a resolução de problemas, sobre o socioconstrutivismo que eu procurava coerência em minhas aulas. Mas a dinâmica da aula, as tensões que, muitas vezes, passariam despercebidas não fosse o papel da reflexão, fizeram-me responder novas questões, criar maneiras de lidar, olhar criticamente para minhas certezas, criar “uma teoria educacional viva”. Nessa vivência, a

³⁴Essa é de Whitehead (1989, p.42, tradução minha)

³⁵Prof. Garnica.

³⁶Prof. Garnica

³⁷Duarte (2003, p.605-606) faz uma crítica a Tardif, Perrenoud e Schon.

³⁸Essa afirmação é de Miguel e Miorim (2005, p.166-167). Para eles, como um conjunto de atividades ou “ações físico-afetivo-intelectuais”, a ideia de prática social se caracteriza por ser: “(1) conscientemente orientada por certas finalidades; (2) espacial-temporalmente configuradas; (3) realizadas sobre o mundo natural e/ou cultural por grupos sociais cujos membros estabelecem entre si relações institucionais de trabalho organizado; (4) produtos de conhecimentos, saberes, tecnologias, discursos, artefatos culturais ou, em uma palavra, de um conjunto de formas simbólicas” (MIGUEL; MIORIM, 2005, p.165)

Com isso, esses autores reconhecem que todas as práticas sociais “produzem conhecimentos e/ou ressignificam saberes e conhecimentos apropriados de outras práticas sociais que lhe são contemporâneas ou não, que participam do mesmo contexto ou não” (MIGUEL; MIORIM, 2005, p.165). Eu mesmo me vi fazendo isso em vários momentos, ou seja, apropriando-me e ressignificando práticas. Prefiguram muitas práticas sociais quando o assunto é aula de matemática, é formação de professores. Como professores, a gente não inventa a roda em nosso trivial simples diário, mas também, como contradições vivas, lidando com as tensões da prática, a gente não se apropria cegamente de outras práticas. E, claro, a deixa é muito boa: quem conta um conto aumenta um ponto. Assim, “as teorias ou discursos ou, ampliando mais ainda, [...] as ‘formas simbólicas’ constituem práticas sociais ao mesmo tempo que as constituem”. Não dá mais para considerar a teoria como algo de outra dimensão, imune, ideal, e a prática como o trabalho do professor. Ora, “uma teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática: ela é uma prática” (FOUCAULT apud MIGUEL; MIORIM, 2005, p.166).

forma proposicional do conhecimento faz parte, ela “existe dentro das explicações que os práticos [*practitioners*] apresentam para dar sentido à sua prática”³⁹. Contudo, o conhecimento proposicional não “caracteriza a explicação”, pois “a explicação é caracterizada pela lógica do questionamento e resposta” como em questões da forma: “Como eu posso melhorar minha prática?”⁴⁰. Sim, minha teoria é minha prática, tal como minha prática é minha teoria⁴¹. Cada vislumbrar do nosso dia a dia, cada choque, cada susto, cada marca, cada aprendizagem, cada reflexão, cada experiência, cada compreensão representam um compromisso com modos particulares de agir e de ser professor. E, para saber dos meus compromissos, das minhas verdades, das minhas teorias, você tem que ouvir minhas histórias, pois minhas teorias não se põem assim de modo proposicional. Elas se mostram nas peripécias do dia a dia, nas tramas das minhas histórias.

E você, junto a mim, teve um papel importante, embora rápido e esporádico, talvez raro, mas promissor. A reflexão sobre a prática não é algo que se deva fazer sozinho, isolado. Você é um elo da circulação. Você ouviu histórias e (re)inventou as suas. E eu também, ouvi e (re)inventei.

E tudo isso para quê? Bom, enquanto esperávamos, essa foi nossa contribuição à Educação Matemática.

Espero que essa correspondência chegue a você e ajude na sua espera.

Ah, eu estou bem.

Esperançosa como sempre...

Sigo cantarolando...

A minha alucinação
É suportar o dia-a-dia
E meu delírio
É a experiência
Com coisas reais⁴²

Um abraço,
Professora

³⁹ Whitehead (1989, p.43, tradução minha)

⁴⁰ Whitehead (1989, p.43, tradução minha)

⁴¹ “*To act is theorize*” (PAGANO apud PINNEGAR; HAMILTON, 2009, p.20)

⁴² Trecho da música “Alucinação”, de Belchior, do disco de mesmo título (Polygram - LP/CD/K7, 1976). Nessa música, ele também canta: “Eu não estou interessado / em nenhuma teoria / em nenhuma fantasia / nem no algo mais”.

Fiquei tentado em pôr essas palavras na boca da Professora, pois há um pouco disso em sua carta, mas ela não concordaria com o desinteresse. O desinteresse pode ser perigoso. No mínimo, há de haver o interesse pela minha própria teoria, nem que ela esteja sempre à deriva, sempre a construir-se. O desinteresse não nos permite uma apropriação crítica de teorias, de fantasias e de algo mais, por mais que sejam desinteressantes. Bom, mas ele mesmo canta: “Amar e mudar as coisas / Me interessa mais / Amar e mudar as coisas / Amar e mudar as coisas / Me interessa mais”. Aí, sim!

Um breve silêncio tomou a ambos, após a leitura. Apesar de breve, a duração desse lapso de tempo parecia imensa, como se toda a história de um professor pesquisador se consolidasse ali.

Em um uníssono, disseram:

– Construí minha “existência dentro de uma estrutura narrativa” (BOLÍVAR, 2002).

Aí, então, ele foi embora, pois já não havia nada a dizer.

Ou há?

Mas, como?

Posso?

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BECKETT, S. *Esperando Godot*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BELCHIOR. Alucinação. In: BELCHIOR. *Alucinação*. Rio de Janeiro: Polygram, 1976. .
- BOLÍVAR, A. B. “¿De nobisipsissilemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. v. 4., n.1, p. 1-26. 2002. Disponible em: <<http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> . Último acceso em: 31 out. 2018.
- BRANDÃO, I. L. *Não verá país nenhum*: memorial descritivo. 6. ed. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- CAMARGO, I.; FORATTINI, O P. *Gaveta dos guardados*. Edusp: São Paulo, 1998.
- CHARTIER, A. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e a formação. *Educação e Pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 157-168, 2000.
- CLANDININ, D. J. *Engaging in narrative inquiry*. United States of America: Left Coast Press, 2013.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*. n. 24, p. 249-305, 1999.
- COUTO, M. *Cada homem é uma raça*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática*. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- D'AMBROSIO, B.; LOPES, C. E. *Trajetórias profissionais de educadoras matemáticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- DEWEY, J. *Como pensamos*: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Trad. Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor: (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 184 p.

GAGNEBIN, J M. *História e Narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva; FAPESP; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GARNICA, V. M. *Para uma concepção de História e Historiografia*. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Vicente7.pdf>. Último acesso em: 31 out. 2018.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M A.. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 2001.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A. *Um olhar sobre os dizeres e fazeres de uma professora de Matemática da 8ª série do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

GONÇALVES JÚNIOR, M. A. *Perscrutando diários de aulas de matemática do estágio supervisionado da licenciatura em matemática*: reorientando histórias e investigações. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU, 2001.

MIGUEL, A.; MIORIM, M. Â. *História na Educação Matemática*: propostas e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, Regis de. *O que é ensinar*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MÜLLER, M. C.; CARVALHO, D. L. Aprendizagem do professor que ensina e aprende matemática em comunidades investigativas: GdS e GETEMAT. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba, 2013.

MUSIL, R. *O jovem Torless*. São Paulo: Livros do Brasil, 1987.

NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUTO, J. V. Ci. *Ética e estética no pensamento de Mikhail Bakhtin*. Disponível em: <<http://textosgege.blogspot.com/2010/10/etica-e-estetica-no-pensamento-de.html>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática–ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p.19-76.

PINNEGAR, S.; HAMILTON, M. L. *Self-study of practice as a genre of qualitative research*: theory, methodology, and practice. Springer: New York, 2009.

PIRSIG, R. M. *Zen e a arte da manutenção de motocicletas: uma investigação sobre valores.* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

QUINN, D.. *Ismael: um romance da condição humana.* São Paulo: Peirópolis, 1998.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa: a intriga e narrativa histórica.* São Paulo: Martins Fontes, 2010. v. I

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOFFLER, A. *A terceira onda.* 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

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.

YUPANQUI, A. Salmo a la guitarra. In: YUPANQUI, A. *Cancion para Pablo Neruda.* Le Chantdu Monde, Espanha, 1976. LP. lado B, faixa 6.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, v. 29, n.103, p. 535-554, 2008.

SOBRE OS AUTOR

MARCOS ANTONIO GONÇALVES JÚNIOR. Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob orientação da Profa. Dra. Regina Luzia Cório de Buriasco e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação da Profa. Dra. Dione Lucchesi de Carvalho, com co-orientação, em estágio de doutorado, na Miami University, OH, USA, da Profa. Dra. Beatriz Silva D’Ambrósio. Atualmente é professor de matemática, na Educação Básica, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professor de dois programas de pós-graduação, Ensino na Educação Básica (PPGEEB) e Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), ambos na UFG. É coordenador do grupo de estudos e pesquisas intitulado “Abakós: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola”.