

O(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência

The teacher researcher of his(her) own experience

El(La) docente investigador(a) de su propia experiencia

Everaldo Gomes Leandro¹

 0000-0002-7226-1504

Cármem Lúcia Brancaglion Passos²

 0000-0002-5501-3584

RESUMO: A presente pesquisa, recorte da tese do primeiro autor, tem por objetivo compreender a experiência como elemento central para que professores(as) possam se tornar e se reconhecer enquanto pesquisadores(as). Coloca-se a provocação, a partir da narrativa de uma professora, de se pensar a pesquisa de professores(as) a partir da categoria experiência, em que a prática se torne um meio, não um fim. Esta investigação se insere no campo da Pesquisa Narrativa e utiliza o Paradigma Indiciário como modelo epistemológico de interpretação. Ao longo da investigação surgiram indícios que as práticas foram somente os meios utilizados para que as professoras participantes conseguissem pesquisar suas próprias experiências. A pesquisa constatou que o(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência é aquele(a) que produz conhecimentos, a partir da investigação sobre suas práticas, ao sistematizar suas reflexões sobre os saberes da experiência.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência; Pesquisa da Própria Prática; Pesquisa sobre a Própria Experiência.

ABSTRACT: This research, an excerpt from the first author's thesis, aims to understand experience as a central element for teachers to become and recognize themselves as researchers. Based on a teacher's narrative, there is a provocation to think about teacher research from the experience category, in which practice becomes a means, not an end. This investigation falls within the field of Narrative Research and uses the Evidential Paradigm as an epistemological model of interpretation. Throughout the investigation, evidence emerged that the practices were just the means used for the participating teachers to be able to research their own experiences. The research found that the teacher who is a researcher of his or her own experience is the one who produces knowledge, based on research into their practices, by systematizing their reflections on knowledge from experience.

KEYWORDS: Experience; Research of Own Practice; Research on Own Experience.

RESUMEN: Esta investigación, extracto de la tesis del primer autor, tiene como objetivo comprender la experiencia como elemento central para que los docentes se conviertan y se reconozcan como investigadores. A partir de la narrativa de un docente, existe una provocación a pensar la investigación docente desde la categoría de experiencia, en la que la práctica se convierte en un medio, no en un fin. Esta investigación se encuadra en el campo de la Investigación Narrativa y utiliza el Paradigma Evidencial como modelo epistemológico de interpretación. A lo largo de la investigación, surgió evidencia de que las prácticas fueron sólo el medio utilizado para que los docentes participantes pudieran investigar sus propias experiencias. La investigación encontró que el docente investigador de su propia experiencia es quien produce conocimiento, a partir de la investigación de sus prácticas, sistematizando sus reflexiones sobre el conocimiento a partir de la experiencia.

¹ Doutor em Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) – Campus Campos do Jordão. E-mail: everaldo.gomes@ifsp.edu.br

² Doutora em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: carmen@ufscar.br

PALABRAS CLAVE: Experiencia; Investigación de la Propia Práctica; Investigación sobre tu propia experiencia.

Introdução

Identificamos em uma pesquisa anterior (Leandro, 2020) que existem professores(as) pesquisadores(as) que voltam suas reflexões, considerações e análises prioritariamente para si mesmo, para suas práticas, para o que faz, para o que aconteceu consigo mesmo, para as suas experiências. Esse(a) professor(a), movido(a) pelas suas necessidades pessoais, tende a se colocar em primeiro plano na pesquisa. Pesquisar sua prática se converte em pesquisar sua experiência. Mais que entender o processo de aprendizagem dos estudantes, está em jogo a compreensão sobre o processo de ensino em suas conexões com o processo de aprendizagem em que o eu e suas ações assumem papel central.

O foco da presente pesquisa está nesse(a) professor(a), movido(a) pelas suas necessidades pessoais e que nos indicia que a categoria experiência é potente para pensar o processo de tornar-se professor(a) pesquisador(a), não de práticas, enquanto fim em si mesmas, mas da sua própria experiência³. Colocamos a provocação de se pensar a pesquisa de professores(as) a partir da categoria experiência, em que a prática se torne um meio, não um fim. Assim, objetivamos compreender a experiência como elemento central para que professores(as) possam se tornar e se reconhecer enquanto pesquisadores(as).

Para cumprir tal objetivo, escolhemos compreender esse processo por meio das narrativas – tanto pelas que criamos quanto pelas criadas por uma das professoras participantes dessa pesquisa. Desse modo, esta investigação se insere no campo da Pesquisa Narrativa e utiliza o Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989) como modelo epistemológico para interpretação das mesmas. Essas escolhas partem do princípio de que as narrativas trazem indícios ligados à história do sujeito. Indícios pequenos, mudos e, às vezes, imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa (Leandro; Passos, 2021). A nossa narrativa se inicia a partir do diálogo com pesquisadores que buscam discutir os conceitos de *prática* e de *experiência*.

Prática e Experiência: categorias que moldam as pesquisas de professores(as)

³ Os conceitos de prática e de experiência são distintos (Contreras Domingo, 2015) e abordaremos tais diferenças na primeira parte deste texto.

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

O(a) professor(a) pesquisador(a), nesse contexto, é o(a) profissional que produz conhecimentos a partir das investigações feitas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido, o currículo torna-se para o(a) professor(a) pesquisador(a) um ponto de partida para as reflexões e planejamentos que surgirão posteriormente.

O professor Pedro Demo, por sua vez, aprofunda a discussão sobre a pesquisa do professor e propõe “fundamentar a importância da pesquisa para a educação, até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica de educar” (Demo, 2011, p. 1) e enfatiza que “educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja um pesquisador” (Demo, 2011, p. 2). Para Demo, ser pesquisador(a) não está relacionado ao sentido de profissional da pesquisa que tem como única atividade desenvolver investigações específicas, mas como profissional da Educação que, entre outras atribuições, pesquisa (Demo, 2011).

Na multiplicidade dos diferentes tipos de pesquisa educacional que podem ser feitas – acadêmica, escolar e da própria prática pedagógica (Abreu; Almeida, 2008) – professores(as) podem selecionar diversos temas para investigação. Alguns podem optar por temáticas teóricas, voltadas à gestão, às políticas públicas ou às avaliações externas, por exemplo. Por outro lado, outros(as) professores(as) podem tomar suas práticas como eixo estruturador de suas pesquisas. O professor Pedro Demo, por exemplo, acredita que “é essencial produzir textos sobre práticas, que têm dupla finalidade: codificar as práticas, para que não se percam, e mantê-las inovadoras, ou, se for o caso, superá-las” (Demo, 2011, p. 53).

Atualmente, quando o(a) professor(a) escolhe e tem condições de investigar suas práticas, ele/ela está imerso(a) em um movimento que se iniciou nos 1980 no momento em que “a pesquisa extravasou dos meios acadêmicos, onde de um modo geral se encontrava

circunscrita, e desenvolve-se cada vez mais em múltiplos terrenos, incluindo o da própria prática educativa” (Ponte, 2005, p. 110).

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

Investigar a prática, para o professor Ponte, é mais do que refletir⁴ sobre a prática (Ponte, 2005; 2004; 2008). A pesquisa, em sua visão, começa “com a identificação de um problema relevante – teórico ou prático – para o qual se procura uma resposta convincente de forma metódica” (Ponte, 2005, p. 119) e só termina “quando é comunicada a um grupo para o qual ela faz sentido e é por este discutida” (Ponte, 2005, p. 119).

Entendo que quando fazemos pesquisa sobre uma prática estamos na verdade fazendo pesquisa sobre a experiência, dado que **nem todas as nossas práticas se convertem realmente em experiência**. Para o professor Contreras Domingo, a experiência é a relação do pensamento que criamos com o que vivemos (Contreras Domingo, 2015). Quantas práticas esquecemos, quantas não nos passa, quantas não nos transforma? Práticas que se transformam em experiência assumem sentidos, se convertem em acontecimento. Nesse sentido, **prática e experiência não são a mesma coisa**, algumas práticas são parte da experiência que se vive.

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

O saber da experiência é particular, relativo, subjetivo, contingente e pessoal, assim “duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (Larrosa Bondía, 2002, p. 27). É nesse sentido que compartilhar experiências pode contribuir para o entendimento de que o que nos acontece enquanto professores é particular. Mesmo que

⁴ Para Junot Matos (1998) a reflexão é o distanciamento, um diálogo consciente entre o ser humano e o seu mundo que permite ver o objeto à distância. O professor Kenneth Zeichner acrescenta que ao sistematizar a reflexão o professor a torna investigativa (Zeichner, 1992).

estejamos diante de situações semelhantes em sala de aula, diante das mesmas práticas, nossas experiências são distintas, pois “qualquer coisa que seja ensinar ou aprender, é em primeiro lugar vida que se vive, vidas que se vivem, vidas que se cruzam, que se entrelaçam, que convivem” (Contreras Domingo, 2015, p. 46, tradução minha). Dessa forma, o pesquisar e o compartilhar experiências pode auxiliar a tomada de decisão de outros colegas de profissão no desenvolvimento de suas pesquisas sobre suas próprias experiências.

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

Nessa perspectiva, compreendo que **tornar-se pesquisador(a) da própria prática é tornar-se pesquisador(a) da própria experiência** e isso não quer dizer que prática e experiência são a mesma coisa, mas indica que durante a carreira, nos longos processos de tornar-se, as práticas começam a ser entendidas por alguns/algumas professores(as) como parte da ampla experiência que vivenciaram. Quando se seleciona uma prática para ser investigada sistematicamente, essa escolha já indicia que tal prática é diferente de muitas outras e mostra que a experiência vivida por meio de tal prática foi tão significativa que foi selecionada para ser compartilhada com outros.

Além de desenvolver a capacidade de relacionar a teoria com a prática, tornar-se pesquisador(a) da própria experiência está associado à percepção da educação como experiência, com o que é vivido por sujeitos referenciados temporal e espacialmente, no encontro com o outro.

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

Na noção de prática “tem mais força uma ideia de fazer, e não do que se passa, do que nos passa” (Contreras Domingo; Ferré, 2010, p. 32, tradução minha). Pesquisar a própria prática está associado à investigação do que nos acontece, das experiências vividas enquanto professores(as). No termo “própria prática”, entendo que a palavra que precisa ser destacada é **própria**. A pesquisa volta-se para si, para o que nos aconteceu.

Por outra mirada, pesquisar a experiência é uma tarefa que precisa ser relatada em primeira pessoa pelo sujeito da experiência (Contreras Domingo; Ferré, 2010). Nessa perspectiva, existe uma inversão da lógica: “experiência não se trata do que se faz, do que se produz, mas se refere ao que nos passa, nos acontece e, principalmente, o que nos deixa marca” (Silveira; Alves; Axt, 2009, p. 3). Ouso, criativamente (D’Ambrosio; Lopes, 2015), dizer que o(a) professor(a), durante o processo de tornar-se pesquisador(a), passa da análise de práticas – o que propôs, o que aconteceu, quais as respostas dos estudantes, quais as aprendizagens e dificuldades destes, etc. – para análise da experiência – o que me aconteceu, que aprendizagens e dificuldades eu tive, o que a prática modificou em mim, etc.

É a partir desse diálogo construído até aqui que assumo a perspectiva de que a pesquisa da própria prática pode se converter na pesquisa da própria experiência e defendo que o(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência é aquele(a) que produz conhecimentos, a partir da investigação sobre suas práticas, ao sistematizar suas reflexões sobre os saberes da experiência.

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

No próximo tópico indico os caminhos metodológicos que fizera com que identificasse, nas narrativas de uma das professoras participantes, como o pesquisar a própria experiência foi elemento central para que se tornasse e se reconhecesse professora pesquisadora.

Caminhos metodológicos: da entrevista narrativa as escolhas feitas para interpretação das narrativas

Concordo com os professores José Contreras Domingo e Núria Ferré (2010) que é preciso pensar em maneiras de se aproximar da experiência. Entendo que um caminho possível

passa pelas narrativas.

A narrativa é entendida aqui como uma qualidade que possibilita estruturar/organizar a experiência (Aragão, 2011; Prado, 2014). Ao estruturar a experiência por meio da narrativa, professoras podem dar indícios do processo que queremos compreender: o de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

Em uma pesquisa anterior (Leandro, 2020) identificamos três professoras que poderiam narrar suas histórias e assim contribuir com a compreensão de processos de tornar-se professora pesquisadora. A princípio o objetivo era entender esse processo de tornar-se e a hipótese era que a categoria “prática” era central para o entendimento desse processo. Ao ler as pesquisas dessas três professoras o que “gritava” não eram as práticas, mas sim as práticas que elas decidiram que marcaram, as práticas que elas decidiram contar, as práticas que se constituíram em experiência.

Dessa forma, decidi que gostaria de ouvir suas narrativas para entender esse “grito”. O ato de ouvir as professoras foi mediado pelas suas narrativas do tipo biográfica (Delory-Momberger, 2016). Neste sentido, esta pesquisa se inseriu no amplo campo da pesquisa biográfica. Os professores Antonio Bolívar e Jesús Domingo (2006) advertem que a investigação biográfica não se confunde com a investigação narrativa, dado que existem estudos biográficos desde uma perspectiva quantitativa.

Para os professores Elizeu Clementino de Souza e Mariana Meireles o princípio fundante da pesquisa (auto)biográfica é “que toda experiência humana pode ser anunciada, elaborada sob a forma de uma narrativa, visto que, desde sempre, o homem encontrou maneiras de contar histórias” (Souza; Meireles, 2018, p. 291). Assim esta pesquisa tomou as narrativas como meio para compreender o biográfico relacionado aos processos de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência.

Ao narrar, as professoras recordam experiências, rememoram, reconstroem, repensam (Pinto, 2002) e, por outro lado, como indicam Passos e Galvão (2011), o recurso das narrativas torna explícito episódios marcantes da trajetória de vida das professoras.

Decidido que queria ouvir as histórias das três professoras, a maneira selecionada para tal tarefa foi a partir de entrevistas narrativas, pois concordo que a experiência, em grande medida, precisa da narração para se expressar (Contreras Domingo; Ferré, 2010) e que esse tipo de entrevista busca “compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia” (Weller,

2009, p. 5).

A entrevista de uma pesquisa biográfica busca, na visão da professora Christine Delory-Momberger, “apreender a singularidade de uma fala e de uma experiência” (Delory-Momberger, 2012, p. 526). Para ela, tal entrevista procura compreender a configuração de fatos, situações, relacionamentos, significações e interpretações que cada sujeito dá à própria existência.

A partir das entrevistas, busquei indícios - aos quais denomino de narrativos - que me permitiram decifrar essa realidade, esse processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência. As narrativas trazem indícios ligados à história do sujeito. Indícios narrativos, pequenos, mudos e, às vezes, imperceptíveis estão entranhados no enredo da narrativa.

Interpretei as narrativas das professoras à luz do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989)⁵, entendido como modelo epistemológico para interpretação, por perceber que tal paradigma ajuda a compreender a experiência narrada. Faço a opção por apresentar as descobertas por meio da análise narrativa – um modo de interpretação mais conectado à experiência.

No próximo tópico, discuto os indícios encontrados na narrativa de uma das três professoras, a Dora Megid. Selecionei a professora Dora Megid como uma participante da pesquisa por toda sua trajetória profissional e por ser uma professora do século XXI que iniciou sua profissão no século XX. Entendi que a professora é uma fonte *sui generis* (Ginzburg, 1989) para compreender os caminhos que fazem uma professora se tornar pesquisadora. Apresento a seguir a narrativa criada e que possibilitou entender como a experiência se torna categoria central para uma professora se tornar pesquisadora.

Indícios narrativos de Dora Megid: das práticas à experiência

Quando ouvi a narrativa da professora Dora Megid, ela estava em sua casa na cidade de Campinas – SP e eu em minha casa em Poços de Caldas – MG. Nossa conversa *online* começou em um ambiente de descontração. Perguntei a ela se tinha recebido as perguntas (13 no total) que preparei para guiar nossa conversa e ela me respondeu “estou com arquivo aberto aqui. Vi

⁵ Em um artigo anterior (Leandro; Passos, 2021) aprofundei as discussões sobre o paradigma indiciário para a análise de narrativas. Aqui, dado que o objetivo é outro, cabe somente mencionar o modelo epistemológico adotado para a interpretação das narrativas.

que são 13 perguntas, já gostei disso. 13 é sempre um número bom”⁶. Foi nesse clima amistoso que dei prosseguimento à entrevista narrativa.

Comecei a entrevista explicando seus momentos e na sequência fiz a seguinte pergunta à professora: quais os caminhos que você trilhou para chegar até aqui e agora? A narrativa a seguir dá conta de um pouco do que ouvi naquela noite.

Fiz-me professora desde sempre

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

Pensar que eu ia ser professora acho que é uma coisa que eu sempre escrevo nos meus memoriais. Eu venho de uma família de muitos irmãos, somos seis irmãos, eu sou a terceira filha. Sempre gostei muito de escola e eu acho que me fiz professora desde sempre, de algum jeito. Então essa coisa de ser professora é algo que faz parte mesmo da minha vida. Eu comecei a dar aula muito cedo. Eu estudava em um colégio particular aqui em Campinas e quando eu estava no segundo ano do Ensino Médio, na época eu fazia curso técnico, a diretora da escola, uma escola de freiras, me chamou e eu assumi uma sala de infantil [Educação Infantil], com crianças de 4 anos. Então, aos 16 anos eu comecei a dar aula sem formação nenhuma.

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

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

Pela narrativa de Dora Megid há diferentes contextos ao longo de sua vida. Um dos primeiros está no fragmento acima que mostra o início da profissão, as experiências iniciais com o “ser professora”. Os contextos são os contornos sociais, culturais e institucionais (Crecci, 2016). Os contextos são as características gerais e coletivas que impactam na trajetória individual dos sujeitos. Um único indivíduo talvez não tenha condições de modificar os contextos em que se encontra, mas as ações do indivíduo são influenciadas e podem sofrer modificação a depender dos contextos.

⁶ O número 13 é do Partido dos Trabalhadores (PT). Na época da entrevista, o país estava diante de notícias de vazamento de conversas entre juiz e promotores da acusação sobre a operação que levou à prisão o presidente Lula.

São os contornos sociais, culturais e institucionais nos últimos anos do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI que criaram, em certa medida, condições para que Dora Megid iniciasse um processo de pensar a pesquisa como parte da profissão docente. No início de sua carreira, ainda sem a formação para atuar nas escolas, os contornos ainda não criavam condições para ser professora pesquisadora. As condições materiais de um contexto ditatorial, como lembra Dora, impunham aos sujeitos outras necessidades imediatas, talvez a pesquisa, enquanto uma das atribuições dos docentes, não era entendida como uma dessas necessidades. Mas uma das necessidades de Dora Megid na época era se formar para continuar exercendo a profissão:

Nessa época eu entrei no curso de Matemática da PUC⁷, [...] estudando de manhã Matemática na PUC e dando aula à tarde. Eu peguei uma classe da Educação Infantil de novo, mas muito complicada. Eu não conhecia ninguém, mas a freira gostou de mim e me chamou. O pessoal na escola achou que entrei no tapetão⁸, então eles prepararam uma sala de aula bem legal para mim, bem terrível, terrível, terrível. Eu, na escola anterior que eu dava aula eu trabalhava com 35 crianças de 4 e 5 anos, fui para essa escola onde o limite era de 25 crianças. Então veja, de 35 para 25 {risadas} foi uma conquista e tanto, era muito fácil para eu trabalhar com 25 crianças. Até que com uma certa rapidez eu consegui lidar com a classe. Foi quando descobriram que eu não tinha o curso normal, nada disso. Isso era mais ou menos no meio de fevereiro, fim de fevereiro. Eu fui chamada e me perguntaram como é que eu dava aula na antiga escola sem certificação e eu falei: eu não sei, só sei que era professora lá. Aí a coordenadora me disse: olha, só não vamos mandar você embora porque a turma que você pegou é muito triste, muito difícil e você por enquanto está dando conta dela. Então nós não vamos dispor de você, mas no fim do ano nós vamos ter que te mandar embora. Aí eu fui à caça de um curso de Pedagogia que funcionasse à noite para eu fazer, porque já fazia Matemática de manhã. Consegui em São Paulo, então eu fiz um vestibular no meio de fevereiro para começar em março. Eu fazia Matemática de manhã, dava aula à tarde, pegava o ônibus para São Paulo na saída da escola às 5 horas e entrava às 7 horas na faculdade. Ainda bem que São Paulo era outra coisa nessa década. Assistia aula de pedagogia de noite e voltava. Dormia lá pela 1 hora da manhã e no outro dia tudo de novo. Enfim, assim foi a minha jornada.

Na história contada por Dora Megid existe a dificuldade de cultivar um olhar exotópico (Bakhtin, 1997) no início da profissão dada a carga horária extensa e as necessidades imediatas de formação para manter seu emprego.

Nessas condições se tornou complexa a tarefa de ser professora pesquisadora. Além disso, o(a) professor(a) pesquisador(a) da própria experiência precisa **cultivar um olhar exotópico**, um excedente de visão, dado que os dois lugares – ser professor(a) e ser pesquisador(a) – são coincidentes. O sujeito que vive é o mesmo que precisa olhar para as

⁷ Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

⁸ Expressão que, nesse contexto, significa apadrinhamento, ganho sem mérito.

próprias experiências para poder investigá-las. O olhar exotópico é o olhar do distanciamento (Garcia, 2012). Como distanciar-se nos primeiros anos de atuação na profissão docente? Quais contextos possibilitariam o cultivo desse olhar exotópico para a professora Dora Megid?

A exotopia é um conceito bakhtiniano e é considerado o motor mais potente da compreensão (Amorim, 2006; Paula, 2013) por possibilitar um olhar de fora para uma situação, uma cultura ou uma experiência. A exotopia, como afirma a pesquisadora Luciane de Paula, “designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (Paula, 2013, p. 255).

A exotopia pressupõe possuir um excedente de visão (Garcia, 2012) para que se perceba outras nuances das situações, dos contextos ou das experiências. Com uma carga horária extensa, como foi o caso de Dora Megid, os momentos, para buscar caminhos (leituras, pessoas, espaços de formação) que auxiliassem a constituir o excedente de visão, foram raros.

Um outro fator que talvez dificulte o cultivo da exotopia é a solidão docente. Na narrativa de Dora Megid há indícios que sugerem um sentimento de desconfiança entre os colegas de profissão quando conta sobre uma das escolas em que começou a lecionar e em que os colegas acreditavam que sua entrada foi por meio de “tapetão”. Talvez esse sentimento de desconfiança entre colegas de profissão possa levar ao sentimento de solidão, ao isolamento. Mas depois de algum tempo as coisas caminharam bem na escola em que Dora Megid atuava:

Depois tudo foi melhorando, logo quando eu estava no segundo ano de Matemática e pedagogia, surgiram algumas aulas de Matemática nessa escola, porque uma professora pediu demissão no meio do percurso, aliás era a Ângela Miorim⁹. Ela passou para um concurso em uma universidade pública e deixou as aulas e eu peguei uma turma dela. Então, nas minhas brechas de manhã do curso de Matemática eu ia para escola e dava aula e assim foi. Então meu início de carreira foi isso. Mas assim, que eu sempre gostei de dar aula em escola e foi meu objetivo, isso sempre foi. Quando eu terminei, veja que no mesmo ano eu terminei Matemática e pedagogia, eu fiz um juramento {risos}: que se eu voltasse a sentar em banco universitário de novo eu mudaria de nome. Porque foi terrível né. Fui dar aula.

Juramento quebrado

Uma característica na narrativa de Dora Megid é que ela conseguiu fazer um movimento de saída do isolamento à interlocução. Foi por meio desse movimento que a professora

⁹ Maria Ângela Miorim é uma educadora matemática brasileira. Foi professora do Colégio Dom Barreto entre 1978 e 1979. Foi professora da UNICAMP.

começou a pesquisar.

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

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

O meu marido nessa época fazia mestrado e depois em seguida entrou no doutorado e ele falava: mas por que você não vai fazer pós-graduação? e eu: Deus me livre, eu nunca fiz nada para ninguém, eu vou me defender do que? Eu sou uma pessoa muito legal {risos}. Eu ficava assim.

Mas o juramento foi quebrado, pois:

Apareceu um curso na UNICAMP chamado Ciência, Arte e Prática Pedagógica¹⁰ destinado aos professores que estavam na ativa. Curso para professores de Matemática, de ciências e de artes. Era um curso multidisciplinar e quem coordenou esse curso foi a Maria José de Almeida¹¹, professora de física da Faculdade de Educação da UNICAMP. Você já ouviu falar dela? A gente chama de Zezinha. Aí o Jorge, meu marido, comentou sobre isso e aí eu falei: bom, acho que esse daí dá para eu concorrer. Eu fiz seleção, teve processo seletivo e eu fui selecionada.

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

Éramos 10 professores de Matemática, 10 de ciências e 10 de artes. O curso funcionava em duas tardes, quarta e quinta-feira. Na quarta-feira à tarde era um núcleo comum para as três áreas, então a gente tinha aulas das diferentes áreas. Na quinta era só o grupo de matemática. Éramos 10 pessoas, começamos em 10, ficamos em nove. Um deles desistiu. Quem trabalhava com a gente era o Dario [Fiorentini]¹², a Ângela Miorim, que naquela época já estava na Unicamp, e a Maria do Carmo Domite¹³, que faleceu recentemente. Eram os três. Enfim, aí eu fiz esse curso de dois anos, que resultou naquele livro “Por trás da porta, que matemática acontece?”. Já ouviu falar desse livro?

Afirmo à professora que conheço o livro (Fiorentini; Miorim, 2001) e que durante minha graduação tive a possibilidade de lê-lo. Com organização de Maria Ângela Miorim e Dario

¹⁰ Curso de Especialização realizado entre 1996 e 1997. Dora Megid defendeu o trabalho de conclusão de curso intitulado “Construção de Noções sobre Números Relativos - uma tentativa de inovação da prática pedagógica” sob orientação dos professores Dario Fiorentini e Maria Ângela Miorim.

¹¹ Professora Maria José Pereira Monteiro de Almeida. Professora titular da UNICAMP.

¹² Dario Fiorentini é um educador matemático brasileiro e professor da UNICAMP.

¹³ Maria do Carmo Santos Domite. Educadora matemática brasileira. Foi professora da UNICAMP e mais recentemente da USP. Faleceu no ano de 2016.

Fiorentini, o referido livro foi publicado em 2001 e essa primeira pesquisa sobre a prática foi decisiva para Dora Megid.

Picada pelo bichinho da pesquisa

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

Aí eu gostei, fui picada pelo bichinho da pesquisa. Eu costumo dizer que esse livro para mim foi um divisor de águas, porque eu me considerava uma boa professora, os meus alunos tinham bons resultados nas avaliações e eles gostavam bastante de mim, mas eu fui percebendo que, mesmo ouvindo os alunos, eu tinha um outro tipo de ouvido. Tinha respostas muito prontas. Quando o aluno levantava a mão eu falava para deixar acabar a explicação. Falava: de repente a hora que eu acabar a explicação você nem tem mais dúvida sobre isso. Não raras as vezes quando eu terminava, me diziam: não, não, você já respondeu. Então quer dizer, na verdade, sei lá se eu respondia. Hoje em dia, depois desse curso que eu fiz eu comecei a suspeitar de mim mesma. Eu tinha mesmo é que ouvir meus alunos, prestar atenção no que eles falavam. Com isso eu acho que eu fui me tornando pesquisadora.

Para além das dificuldades de cultivo da exotopia, na narrativa de Dora Megid, por sua vez, surgem pistas que indicam que um olhar exotópico já era cultivado desde a especialização, quando ela começou a desconfiar dela mesma. Além de cultivar um olhar exotópico, Dora Megid deixou um indício de que começou a desenvolver um ouvido exotópico na medida em que as formas de dialogar e escutar os seus estudantes mudaram.

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

O trabalho final desse curso de especialização era a gente desenvolver uma ação pedagógica, já que era pré-requisito, para fazer esse curso, trabalhar na escola básica. Então você tinha que desenvolver um projeto com seus alunos. Eu tinha intenção de fazer um outro trabalho. Números inteiros nunca passou pela minha cabeça que fosse um tema para eu trabalhar, não tinha nenhuma dificuldade na minha cabeça, naquela época, para trabalhar com números inteiros. Os alunos, com muita perfeição, trabalhavam com as regras de soma, subtração, multiplicação e divisão com números inteiros e com o jogo de sinais. Qual era o problema? Não existia problema algum. Mas, nesse momento, eu que morei em casa térrea desde que me casei, tive meus filhos lá, fui comprar um apartamento. Subi no elevador e no elevador tinha um quadro com os números, tinha o 0 e tinha o -1. Minha filha caçula, que então tinha 10 anos

de idade, olhou o quadro do elevador e falou: nossa! Está tudo errado nesse quadro de elevador aqui. Eu falei: errado por quê? ela disse: imagina, está escrito 1, 0 e -1. Tinha que ser 1, -1 e 0. Eu: ué por quê? Ela: ah mãe, você não sabe? você é professora de Matemática. E ela não quis conversar comigo. Aquilo ficou na minha cabeça e eu levei lá no grupo da matemática desse curso [de especialização]. Eu falei [no grupo]: nossa, que coisa, minha filha que eu que amamenteei, como pode falar uma bobagem dessas? Filha de professora de Matemática, criada aqui em casa. Aí uma das colegas [do curso] disse assim: olha, qual é o significado que essa criança de 10 anos dá para esse sinal? É a subtração. Então, de fato, $1 - 1$ é 0. O zero para ela não é um divisor, um campo de separação dos inteiros positivos e dos negativos. Aí eu pensei: puxa vida, o que pensam os meus alunos a respeito disso? Porque eu já entrava na sala de aula dizendo: vamos lá, hoje vamos aprender um novo conjunto numérico, coloco a reta numérica na lousa e falo: do zero para cá é isso, do zero para lá é aquilo e assim vai. Aí eu montei um projeto conversando com todos aqueles professores do grupo e também com o Dario, com a Ângela e com a Maria do Carmo. Montei um projeto e comecei a trabalhar. Uma das questões que eu coloquei foi em relação a esse caso do elevador. Olha, uma pessoa está montando um prédio, vai ter dois andares de subsolo para fazer garagem, tem um andar no nível da rua que fica a portaria e depois vem os apartamentos que vão morar as pessoas. Terá 10 andares de apartamentos. Como vocês acham que a gente pode ajudar para fazer um quadro de elevador? Nossa, saiu as coisas mais maravilhosas possíveis para gente conversar em uma sala de aula.

Aqui a professora se recorda não de uma prática qualquer, se recorda de **uma experiência com a filha em um elevador** que culminou em uma experiência em sala de aula. A pesquisa realizada pela professora durante o curso de especialização se tornou formativa.

Nas narrativas da professora Dora Megid a pesquisa enquanto formação se entrelaça na história vivida e nos dilemas cotidianos enfrentados por ela. Os dilemas cotidianos de Dora criam um movimento cíclico de pesquisa que ajuda a formar e de formação que ajuda a pesquisar.

Cabe destacar que faço a opção por utilizar o termo pesquisa enquanto formação para distingui-lo do termo pesquisa-formação, dado que o segundo é considerado por alguns autores como uma metodologia de pesquisa ou como um termo guarda-chuva que congrega diferentes metodologias como a pesquisa-ação, a colaborativa, a participante e a coletiva (Longarezi; Silva, 2013).

Foi por meio dessa especialização, não da instituição escola, que Dora começou a fazer suas pesquisas. Na trajetória de Dora Megid também aparece que a escola não foi suficiente para o desenvolvimento de pesquisas, apesar de ser um ambiente que a incitava a querer sempre mais.

Esse indício revela que a escola é um lugar de incentivo para a pesquisa, mais pelas dificuldades que residem nesse ambiente do que pelas facilidades. Porém, no processo de tornar-se professora pesquisadora o ambiente escolar não foi suficiente. Dora Megid buscou a universidade, ainda os lugares entendidos como detentores dos conhecimentos sobre a

Educação, para olhar para a escola.

Qualquer tipo de lugar possibilita a uma professora se tornar pesquisadora? Pelas narrativas da professora percebi que a resposta à pergunta é não. A escola, por si só, não foi suficiente para desenvolver suas pesquisas. Dora Megid precisou transitar entre dois locais – escola e universidade – para se tornar pesquisadora e desenvolver suas pesquisas.

Por outro lado, na escola a professora Dora estava imersa em várias práticas no seu dia-a-dia. Mas é na universidade que ela começa a refletir sobre a sua experiência e não foi toda prática que se converteu em experiência para ela.

De respondedora a perguntadora: das mudanças na prática

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

Foi minha primeira experiência de pesquisa em sala de aula, primeira experiência específica. Foi muito interessante porque causou em mim uma euforia danada, porque eu tinha que trabalhar hoje com eles e aí eles davam conta de algumas coisas, para amanhã eu tinha que preparar outras coisas em um universo totalmente diferente daquele que eu estava acostumada a trabalhar, que era seguir o livro didático. Para os alunos também começou a dar um tilt¹⁴, porque eu era uma professora das boas respostas, então eles perguntavam e eu respondia da maneira que eu achava que era conveniente. Eu deixei de ser uma boa respondedora para ser uma chata de uma perguntadora. [...] Na dinâmica da aula, eu perguntava quem poderia ajudar, então isso deu um certo estranhamento neles, por que de certa maneira eu mudei a regra do jogo durante o jogo, tanto que um aluno uma vez disse para mim: professora, a professora aqui é você, você responde e a gente é que tem dúvida. Quem pergunta aqui somos nós, não é você.

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

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

Eu comecei, de maneira tímida e sem entender o que significava isso [processo de escrita]. Pedi para os alunos escreverem. Então, quando eu dava essas atividades, eu queria que eles escrevessem todo o caminho que eles fizeram. [...] Então, eu fiz assim: quando vocês responderem, vocês vão responder assim, olha a Maria disse assim, o

¹⁴ Expressão que significa travamento e, nesse contexto, incompreensão.

Pedro disse assim e o Joaquim disse não sei como, depois a gente concordou, mas a Maria continuou discordando. Queria que eles escrevessem mesmo, até por conta de que eu precisava me tornar pesquisadora. Não que eu tivesse consciência disso, mas uma coisa que eu senti necessidade na época era de escrever todos os dias aquilo que acontecia, eu tinha muito medo de perder qualquer informação. Eu não gravava, não usei nem gravador, nem câmera. Era só eu mesma na sala de aula fazendo tudo isso. Então eu tinha que observar muito e tinha que escrever, porque amanhã, como vinha outra quantidade de trabalho, eu não podia perder nenhum detalhe importante dessa experiência. E aí eu fui aprendendo, fui tomando gosto pela coisa de escrever, de narrar. Acabou se tornando uma prática costumeira.

Há um indício nesse fragmento que se relaciona com a desconfiança de Dora Megid em relação à sua própria memória. Ela não queria perder nenhum detalhe do que ela entendia que era uma prática digna de se lembrar, de se encarnar, de se tornar experiência. Aqui a prática selecionada como importante de ser lembrada é só meio para investigar posteriormente a experiência que estava em curso. Nem toda prática tem o merecimento da escrita, mas Dora Megid indicia querer que a maior quantidade delas mereça e não seja esquecida. É por meio da reflexão sistemática posterior ao vivido que a professora quer converter a prática em memória e a memória em experiência.

Finalizada a especialização em 1997 e ao tomar gosto pela pesquisa, em 2001 a professora Dora Megid começa seu mestrado na UNICAMP sob orientação da professora Dione Lucchesi de Carvalho e, pouco tempo depois de finalizado o mestrado, inicia o Doutorado em 2005 sob orientação do professor Dario Fiorentini.

Não sou pesquisadora desde sempre

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

Entrei no mestrado em 2001, eu já tinha mais de 40 anos. [...] Fazia 22 ou 23 anos que eu dava aula de Matemática. [...] Aí eu fiz um mestrado, fiquei um ano fora [do país] e engrenei no doutorado. Então minha trajetória é mais ou menos assim, não sou pesquisadora desde sempre. [...] Eu tenho impressão que quando eu me graduei, tenho impressão não, tenho certeza, eu nem sabia o que significaria fazer um mestrado ou doutorado. Eu me formei professora, estava de bom tamanho.

Ao longo do mestrado e do doutorado, em uma outra fase do seu processo de tornar-se professora pesquisadora da própria experiência, Dora Megid modifica algumas atitudes e procedimentos de pesquisa, mas dois dos elementos são permanentes, que não se modificaram com o tempo: o desenvolvimento de pesquisas que partem de reflexões sobre suas práticas e a escolha pelas narrativas como dispositivo que torna possível a investigação:

Eu sempre pesquiso a própria prática, eu sou uma viciada nisso. Eu costumo sempre incentivar meus orientandos a fazer esse tipo de pesquisa também. [...] O professor que reflete, que pesquisa sua prática tem muita dificuldade. Então esse tipo de pesquisa auxilia nisso.

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

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

Para Dora Megid o apoio de outras pessoas em seu processo de tornar-se pesquisadora foi necessário para ultrapassar as dificuldades encontradas. Espaços, como os grupos de estudo em especial, tiveram um papel decisivo ao longo de sua carreira. Desse fragmento da narrativa, surge a pergunta: é possível se tornar pesquisador(a) da própria experiência sozinho(a)? Na trajetória de Dora Megid a resposta é negativa.

O papel dos grupos de estudo

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

Tem que ter quem esteja te ancorando. No curso de especialização era o grupo, no mestrado além da orientadora, a Dione foi minha orientadora de mestrado, ainda tinha o grupo de orientandos dela e as outras pessoas que faziam parte de um grupo maior¹⁵ que ancoravam bastante. Agora no cotidiano dos professores o trabalho é muito solitário.

A partir de 2006, com 30 anos de carreira na Educação Básica, a professora Dora Megid foi contratada na PUC-Campinas e com “a maior dor no coração” deixou a Educação Básica. Os alunos que conversam com ela e que fazem-na refletir sobre o caráter solitário da profissão

¹⁵ O grupo maior mencionado é o PRAPEM – Prática Pedagógica e Matemática.

são os estudantes de Pedagogia da PUC.

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

Eu comecei a dar aula na pedagogia na PUC em 2006. Além da pedagogia, eu ainda dava alguns cursos aqui e ali de especialização, duas disciplinas lá na UNICAMP, duas disciplinas em curso de especialização. Os professores que estavam nesses cursos diziam: mas escuta, e a hora que a gente acabar esse curso e a gente for para sala de aula como é que a gente faz para poder continuar com esse tipo de proposta que você faz com a gente? Dessas inquietações, no curso CECIM¹⁶ [Curso de Especialização em Ensino de Ciências e Matemática] na UNICAMP, um grupo de três meninas ficaram pegando no meu pé: não, mas a gente não dá conta de ficar fazendo isso na sala de aula sem ter quem ajude. Aí criamos um grupo de estudos chamado GEProMAI - Grupo de Estudos de Professores Matematizando nos Anos Iniciais¹⁷.

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

A formação continuada na minha maneira de conceber é isso, a gente tem alegria de formar um grupo colaborativo, então você sabe que um grupo colaborativo não se forma porque eu quero, se forma por uma porção de amálgamas, muitas vezes inexplicáveis. Eu acho que o GEProMAI é algo inexplicável mesmo. A gente gosta, fica lá, quer mais e traz mais gente. Enfim, já participei de outros grupos, grupos de outros colegas que não tem esse amálgama, são grupos de estudos, mas não são colaborativos. A gente vem trabalhando lá no GEProMAI dessa maneira, com esse intuito da formação continuada de colocar as dificuldades, as coisas possíveis de fazer. [...]

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

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

Nesse sentido, as pesquisas realizadas no grupo assumem também uma forma colaborativa (Almeida; Megid, 2017). A colaboração é uma característica que aparece nas pesquisas realizadas por Dora Megid a partir da constituição do grupo colaborativo. É curioso perceber que suas pesquisas mais antigas, como em Megid (2001; 2005; 2009b; 2009c; 2010), por exemplo, têm única autoria. Por outro lado, as suas pesquisas atuais têm múltipla autoria,

¹⁶ O CECIM foi um curso de especialização voltado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

¹⁷ <https://gepromai.wixsite.com/gepromai>.

como em Fernandes et. al. (2016), Almeida et. al. (2017), Abreu et. al. (2018), Bortolucci et. al., (2018) e Megid et. al. (2019), por exemplo. Esse movimento atual é o reflexo do papel assumido pela colaboração no ato de pesquisar as suas experiências e a de outros e a de torná-las públicas.

Se por um lado a colaboração mudou a forma de desenvolver pesquisas enquanto atividade cotidiana, por outro, Dora Megid encontrou algumas barreiras para publicar os resultados de suas pesquisas sobre a experiência, mas nunca perdeu de vista seu objetivo:

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

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

Tem gente que diz que isso não é uma pesquisa, isso é um relato de prática. Eu não me incomodo muito não. É claro que a gente olha todas as avaliações dos artigos e tal, mas eu tenho tido um bom retorno, eu não posso reclamar não. Hoje o meu Lattes¹⁸ está bonitinho, se aqui não publica, ali publica e me avalia bem. A avaliação de artigo é um inferno, você encontra desde aquele avaliador que se você não escreveu nada sobre a escola francesa, seu artigo não presta. Eu também já olho um pouquinho, quando eu escrevo um artigo, eu miro um pouco na revista que eu vou mandar. Se eu percebo, pelo tom dos artigos, que tem uma única tendência, nem gasto minha energia por aí. Acho que, por ser professora há muito tempo, fui professora 30 anos no ensino básico antes de entrar no ensino superior, meu grande objetivo é que minha pesquisa sirva para a escola básica.

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

Na narrativa de Dora Megid é nítido que a desconfiança em relação à experiência (Larrosa Bondía, 2002) não é uma questão preponderante. Ela se coloca nos textos, narra suas práticas e não há receio de um avaliador de seus trabalhos não ser sensível à experiência ali narrada. Ela comentou que sempre tem um objetivo claro: a pesquisa tem que servir para a escola. Dessa maneira, a professora Dora Megid tem outro tipo de leitor em mente: os professores da Educação Básica. Nesse sentido, ela não tem receio em relação à experiência como caminho para construção de conhecimentos científicos sobre o fazer pedagógico.

¹⁸ Currículo da plataforma Lattes.

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

Eu tenho ido bastante no ENEM¹⁹, no EBRAPEM²⁰ e mais recentemente, com as pesquisas de mestrado e de doutorado, na ANPED²¹. Outras pesquisas que eu fiz já publiquei na ANPED, no EPEM²². Enfim, em eventos a gente tem publicado. [...]

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

Formadora de outros professores pesquisadores

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

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

Sei que a pesquisa sobre a própria experiência não precisa estar atrelada aos programas de pós-graduação, mas quando ela está acontece um processo no mínimo curioso. Dora Megid é doutora e três de suas pesquisas foram realizadas em programas de pós-graduação. À professora, que se concede um título de doutorado, passa a ser um sujeito legitimador para seus pares. É Dora Megid que passa a ser reconhecida como legitimadora de pesquisas e é ela que indica o mesmo caminho ao orientar outras professoras. É Dora Megid que passa a ser um sujeito legitimador de pesquisas que partem de práticas. É ela quem avalia as pesquisas e legitima a experiência enquanto categoria importante das pesquisas feitas por outros(as)

¹⁹ ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática.

²⁰ EBRAPEM – Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática.

²¹ ANPED – Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

²² EPEM – Encontro Paulista de Educação Matemática.

professores(as).

Legitimar a pesquisa sobre a própria experiência é um ato político que busca incentivar professores(as) a insubordinarem-se, a olharem para si mesmos(as) e perceber que a partir de suas experiências se produz conhecimento sobre a sala de aula, sobre ensinar e aprender e sobre tornar-se e ser professora.

Por meio das narrativas de Dora Megid, apresentadas acima, pude perceber esse processo de tornar-se professora pesquisadora. Uma professora pesquisadora *sui generis* que se constituiu a partir das experiências vividas. Algumas dessas experiências podemos denominar também de práticas. Algumas das práticas se convertem em experiência.

Provocações finais

Pesquisamos realmente uma prática? Quais os motivos de selecionarmos uma prática e não outra para investigar? Quais as práticas que nós encarnamos? Quais as práticas que nos constituem? São práticas que nos fazem professores pesquisadores?

A partir da vida da professora Dora Megid entendo que essas provocações são centrais para a conclusão deste texto. Pela sua narrativa foi possível perceber indícios de que as práticas foram os meios para que ela investigasse a própria experiência. Se a experiência é a relação do pensamento que criamos com o que vivemos (Contreras Domingo, 2015), a professora Dora Megid me mostrou que essa relação foi feita a partir do contexto de sua sala de aula e para além dele.

Questiono-me nessas palavras finais se todas as pesquisas sobre práticas se convertem em pesquisas da própria experiência. Quando Dora Megid buscou dar sentido ao que viveu (Larrosa Bondía, 2002) ela iniciou um processo de pensar a própria Educação muito mais pelo par dialético experiência/sentido do que pelo par teoria/prática.

A professora Dora Megid observou mais que práticas, mesmo que denomine as investigações, em alguns momentos de sua narrativa, como “pesquisa da própria prática”. Foram as experiências e seus saberes que deram sentido às investigações que fez e que ainda faz (Contreras Domingo; Ferré, 2015).

Por fim, esta investigação coloca a provocação de se pensar a pesquisa de professores(as) a partir da categoria experiência, em que a prática se torne um meio, não um fim. As pesquisas de Dora Megid indiciam maneiras de fazer pesquisa em Educação a partir da experiência, em que uma das possibilidades passa pela escrita de narrativas – entendida aqui

como a qualidade que possibilita estruturar/organizar a experiência vivida (Aragão, 2011; Prado, 2014).

Referências

- ABREU, Roberta M. A.; ALMEIDA, Danilo D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental. **Revista Entreideias**, Salvador, n.14, jul. de 2008. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3217/2655>. Acesso em 05 de abr. de 2019.
- ABREU, M. G. S.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R. Pensamento algébrico: uma discussão com futuras professoras. **REVASF - Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 08, p. 3-16-16, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/193/147>. Acesso em: 04 de ago. de 2019.
- ALMEIDA, A. R.; FERNANDES, K. L. S.; MEGID, M. A. B. A. Vamos ao bosque? problematizações e tratamento da informação na educação infantil. **Educação Matemática em Revista**, v. 22, p. 98-105, 2017. Disponível em: <http://www.sbem.com.br/revista/index.php/emr/article/view/714/pdf>. Acesso em: 04 de ago. de 2019.
- ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. A escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam Matemática. **Inter-Ação**, v. 42, n.1, p. 176-193, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/41858/23213>. Acesso em: 09 de mai. De 2019.
- AMORIM, M. “Cronótopo e exotopia”. BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- ARAGÃO, Rosália, M. R. de. Memórias de formação e docência: bases para pesquisa narrativa e biográfica. CHAVES, Sílvia N.; BRITO, M. R. **Formação e docência: perspectivas da pesquisa narrativa e autobiográfica**. Belém: CEJUP, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús. La investigación biográfica y narrativa em Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Social Research**. 2006. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>. Acesso em: 20 de maio de 2019.
- BORTOLUCCI, M. S.; CHIARELLO, P. C.; ALMEIDA, A. R.; MEGID, M. A. B. A. Problemas não convencionais: estratégias de resolução de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cenpec**, v. 8, p. 54-77, 2018. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/389/388>. Acesso em: 04 de Ago. de 2019.
- CONTRERAS DOMINGO, José y FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia y la investigación educativa. CONTRERAS, José y LARA, Núria Pérez de (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010, p. 21-86.

CONTRERAS DOMINGO, José. Profundizar narrativamente la educación. SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). **(Auto)biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação**. Salvador: EDUFBA, 2015, p. 37-61.

CRECCI, Vanessa M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

D'AMBROSIO, Beatriz S.; LOPES, Celi Espasandin. **Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2015.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. V.17, n.51, set-dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2019.

_____. A pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.01, n.01 jan./abr. 2016.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERNANDES, K. L. S.; MEGID, M. A. B. A.; ALMEIDA, A. R.; FERREIRA, G. C. B. O trabalho com espaço e forma na Educação Infantil: Experiências em colaboração. **Revista Eletrônica de Educação (SÃO CARLOS)**, v. 10, p. 447-458, 2016.

FIORENTINI, Dario; Miorim, Maria A. **Por trás da porta, que matemática acontece?** Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP – CEMPEM, 2001.

GARCIA, Diogo B. **Por uma pedagogia da autonomia: Bakhtin, Paulo Freire e a Formação de Leitores Autorais**. Dissertação de Mestrado (Universidade de São Paulo). 2012.

GEProMAI. **O GEProMAI**. Disponível em: <https://gepromai.wixsite.com/gepromai>. Acesso em: 31 de jul. de 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n.19. jan. de 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

LEANDRO, E. G.; **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Paulo, 2020.

LEANDRO, E. G.; PASSOS, C. L. B. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v. 37, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/> Acesso em: 27 de Out. de 2024.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Contrapontos (online)**, v. 13, p. 214-225, 2013. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/4390/2757>. Acesso em: 25 de abr. de 2020.

MEGID, M. A. B. A. Construindo matemática em sala de aula: uma experiência com os números relativos. Dario Fiorentini; Maria Ângela Miorim. (Org.). **Por trás da porta, que**

matemática acontece?. Campinas: Editora Gráfica FE/UNICAMP – CEMPEM, 2001.

_____. **A. Professores e alunos construindo saberes e significados em um projeto de Estatística para 6ª série:** estudo de duas experiências em escolas pública e Particular. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2002.

_____. Contribuciones de la enseñanza de matemáticas y de estadística en la formación de profesores de la enseñanza fundamental. **Pedagogia 2005: Encuentro por la unidad de los educadores**. Havana-Cuba, 2005.

_____. **Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas.** Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2009a.

_____. (Re)construção do conceito da divisão na formação de professores das séries iniciais. In: Fiorentini, Dario; Grando, Regina C.; Miskulin, Rosana G. (Org.). **Práticas de formação e de Pesquisa de Professores que ensinam Matemática**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

_____. Construção de saberes de Estatística com alunos do Ensino Fundamental. In: LOPES, Celi E.; NACARATO, Adair M. (Org.). **Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade**. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2009c.

_____. As operações com números inteiros. Mauricio Urban Kleine; Jorge Megid neto. (Org.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas: FE/UNICAMP, 2010, v. I, p. 115-124.

MATOS, Junot C. Professor reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta et alii (orgs). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras: Associação Brasileira de Leituras. 1998.

MEGID, M. A. B. A.; ABREU, M. G. S.; ALMEIDA, A. R. Continued Education in Mathematics in a Collaborative Group: Working with Capacity and Volume. **Internacional Journal of Science and Research**, v. v. 8, p. 1739-1744, 2019.

PASSOS, Cármen L. B.; GALVÃO, Cecília. Narrativas de formação: investigações matemáticas na formação e na atuação de professores. **Interacções**. n. 18, 2011. 250 Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/460>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**. v.21. n. 1. Jan./jun. 2013. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>. Acesso em: 12 de out. de 2019.

PINTO, Ana L. G. **Memorial de formação:** registro de um percurso, 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais14.pdf. Acesso em: 21 de maio de 2019.

PONTE, João P. **Investigar a nossa prática**. GTI – Grupo de Trabalho e Investigação. Refletir e investigar sobre a prática profissional. Portugal: Associação de professores de Matemática, 2002.

_____. Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. **Educar em Revista**, n. 24, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

_____. O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, n.1, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12423916.pdf>. Acesso em: 02 de abr. de 2019.

_____. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA**, 2(4), 2008.

PRADO, Guilherme do V. T. Narrativa e pesquisa em uma tríplice perspectiva: singularidade e acontecimento ético nos processos investigativos. ABRAHÃO, Maria H. M. B.; BRAGANÇA, Inês F. de S.; ARAÚJO, Mairce da S. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: CRV, 2014.

SILVEIRA, Paloma Dias; ALVES, Evandro; AXT, Margarete. Experiência docente e produção de sentidos. **Travessias** (UNIOESTE. Online), v. 4, 2009.

SOUZA, Elizeu C.; MEIRELES, MARIANA, M. Olhar escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em Educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 15, n.39, 2018. Disponível em: <https://concursopublico.ifsp.edu.br/editais/edital-7282018-docentes>. Acesso em: 20 de maio de 2019.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1985.

VEIGA, Cristiano H. A.; RITTER-PEREIRA, Jaqueline; BRUTTI, Tiago A.; MALDANER, Otavio A. Horizontes do professor-pesquisador no contexto de sua prática docente. **IX ANPED Sul**. 2012. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2718/565>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. **Reunião anual da ANPED**, 32. 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

ZEICHNER, Kenneth. **Novos caminhos para o *practicum***: uma perspectiva para os anos 90. NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Recebido em: 02 out. 2024.
Aprovado em: 27out. 2024.

Revisor(a) de língua portuguesa: os próprios autores
Revisor(a) de língua inglesa: os próprios autores
Revisor(a) de língua espanhola: os próprios autores