

**Quem é você, professor que ensina matemática?  
Biografização e identidade docente a partir de memoriais de  
formação**

***Who are you, a teacher who teaches mathematics?  
Biography and teaching identity based on formation memorials***

Gonçalves Júnior, Marcos Antônio <sup>(i)</sup>

Nacarato, Adair Mendes <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Federal de Goiás – UFG, Câmpus Samambaia, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, Goiânia, GO, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-8355-2385>, [margonjunior@ufg.br](mailto:margonjunior@ufg.br)

<sup>(ii)</sup> Universidade São Francisco – USF, Itatiba, SP, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6724-2125>, [ada.nacarato@gmail.com](mailto:ada.nacarato@gmail.com)

**Resumo**

A pesquisa relatada tem por objetivo compreender a conexão entre narrativas de professores que ensinam matemática e sua identidade profissional. Envolve um trabalho de campo, acompanhando um grupo de pesquisa que reúne professores que ensinam matemática, culminando na produção escrita de memoriais de formação profissional. Concebe o artigo como uma análise narrativa, conforme a metodologia da pesquisa narrativa; analisa o processo de biografização dos professores colaboradores; avalia a construção da intriga nas narrativas de suas trajetórias; e constrói uma ferramenta analítica que relaciona a identidade narrativa e a profissional. Conclui discutindo aspectos individuais e coletivos relevantes nos processos identitários dos professores frente às demandas atuais.

**Palavras-chave:** identidade profissional, pesquisa narrativa, memoriais de formação, educação matemática

## **Abstract**

*The research aims to understand the connection between mathematics teachers' narratives and their professional identity. The fieldwork involved the participation in a research group with teachers who teach mathematics and the written production of formation memorials. The paper is conceived as a narrative analysis, according to the narrative inquiry methodology, and analyzes teachers' biographic process, evaluating intrigue construction in the narratives of their trajectories and building an analytical tool that connects narrative and professional identity. The text concludes by discussing relevant individual and collective aspects of teachers' identity processes, considering the current demands.*

**Keywords:** *professional identity, narrative inquiry, mathematics teachers, formation memorials, mathematics education*

## **Preâmbulo**

O presente artigo é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado do primeiro autor, sob supervisão da segunda autora, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco; e tem como principal objetivo compreender a conexão entre narrativas de professores que ensinam matemática e sua identidade profissional.

A pesquisa envolve um trabalho de campo no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae) – unidade acadêmica da Universidade Federal de Goiás (UFG), na qual funciona um colégio de aplicação –, acompanhando o Grupo de Estudos e Pesquisas *Abakós*: Práticas Formativas e Colaborativas em Educação Matemática na Escola<sup>1</sup>, coordenado pelo primeiro autor, que reúne professores que ensinam matemática. O trabalho de campo culminou na produção escrita de memoriais de formação profissional por parte dos membros do referido grupo, que são o foco de análise do presente artigo.

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/6059157120774781](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/6059157120774781)), sob liderança do primeiro autor.

Uma vez que o pesquisador adota uma perspectiva relacional a seu objeto de estudo, pois faz parte das experiências aqui narradas, leva em consideração a “temporalidade” como um elemento relevante para construir seu objeto, procura compreender a “relação entre o individual e o social” e considera o “lugar” onde as experiências ocorreram. Trabalha assim de maneira “introspectiva, extrospectiva e retrospectiva” – sua mirada teórico-metodológica é a pesquisa narrativa (Clandinin & Connelly, 2015), pois os elementos citados neste parágrafo são fundamentos desse tipo de pesquisa.

Desse modo, o restante do texto foi escrito, em sua maior parte, na 1.<sup>a</sup> pessoa do singular, denotando assim a posição relacional do pesquisador em relação ao seu objeto; e indicando que, embora vividas pelo primeiro autor, as experiências são aqui narradas a partir do olhar dos dois autores. A narrativa, portanto, é o fenômeno a ser analisado e o método, e todo o presente texto é, assim, uma narrativa, mais especificamente, a tessitura de uma “análise narrativa” (Bolívar, 2002). Tem início na experiência do pesquisador, desde suas próprias questões identitárias até seu processo de problematização e produção de dados para pesquisa; e narra o processo de biografização dos professores colaboradores, como veremos na seção seguinte, intitulada “O regresso e a nova partida”.

Depois, na seção intitulada “Na bagagem, identidade, biografização e memoriais de formação de professores de matemática”, apresentamos uma aproximação teórica a esses conceitos, porém sem perder o tom relacional – o pesquisador permite-se trazer sua própria experiência e colocá-la em relação, em diálogo com os professores colaboradores e com seus fundamentos teóricos. Por fim, a parte final do texto, “Aportar”, destina-se a considerações sobre a pesquisa.

## O regresso e a nova partida

*La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda  
y cómo la recuerda para contarla.*

(Márquez, 2014, p. 72)

Ao final do ano de 2014, meses antes de defender minha tese de doutoramento em educação, regressei após ter ficado quase quatro anos fora de casa e, sobretudo, fora de minha instituição de origem.

Meus colegas professores receberam-me com entusiasmo, e foi marcante rever alguns estudantes da educação básica para os quais havia lecionado anos antes. Quatro anos é bastante para os jovens, pois eles crescem rápido. Mas eu tinha a impressão de que o tempo havia passado ainda mais depressa para mim. Eu não mais me reconhecia no professor de matemática que era, no velho Professor Marquinhos daqueles jovens, agora crescidos. Entretanto, ainda não estava seguro de qual professor eu seria após esse regresso.

Em 2013, minha orientadora de doutorado, a Profa. Dra. Dione Luchesi de Carvalho<sup>3</sup>, parecia já compreender a minha busca, o meu “puzzle situation” (Clandinin & Connelly, 2015). Travava-se de uma viagem rumo ao passado, sem tirar os olhos do futuro, à procura de responder: “Quem sou eu, professor que ensina matemática?”. Por isso, quando conversamos sobre a possibilidade de realizar um doutorado sanduíche, juntamente com a Profa. Dra. Beatriz Silva D’Ambrosio<sup>4</sup>, nos Estados Unidos, a Professora Dione compartilhou comigo sua sabedoria, transmitiu-me uma segurança oriunda de seus anos de experiência e me disse: “Vá encontrar-se, Professor Marquinhos!”.

Eu já havia me encontrado sobremaneira na própria Professora Dione e em muitos dos colegas e professores do grupo de pesquisa Prática Pedagógica em Matemática (Prapem<sup>5</sup>) e no

<sup>2</sup> Em sua autobiografia *Vivir para contarla* (Márquez, 2014).

<sup>3</sup> Dione Lucchesi de Carvalho, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas [FE/Unicamp]), cofundadora do grupo de pesquisa Prática Pedagógica em Matemática (PraPeM).

<sup>4</sup> Beatriz Silva D’Ambrosio (*in memoriam*), docente da Miami University (OH, EUA).

<sup>5</sup> Grupo de Pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Dario Fiorentini (Unicamp). Cadastro do grupo no CNPq: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7165503443791054](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7165503443791054).

Grupo de Sábado (GdS<sup>6</sup>). Foram anos intensos. Entretanto, ainda havia mais aventuras identitárias reservadas para mim.

Estive apenas sete meses com a Professora Beatriz. Porém, ao regressar, tinha a impressão de ter “intensificado” (Gagnebin, 1994) meu próprio passado, como faz Walter Benjamin em *Infância em Berlim*. No sono desconfortável do voo de volta, eu já olhava aquela experiência como passado, pois encontrava nela “rastros de um futuro que eu nem sequer sonhava” (Gonçalves, 2015, p. 8). Ao pousar, o avião “acabou de apitar, diminuiu a marcha e se deteve com um lamento longo; o que mais me impressionou foi o silêncio” (Márquez, 2014, p. 28). E esse silêncio, distinguível entre todos os silêncios do mundo, destacava na paisagem que não havia nada “que não estivesse recoberto por uma tênue bruma de pó ardente” (p. 28). Tudo era velho e poeirento, por ser o que eu já conhecia, mas era um pó ardente, prestes a causar incêndio em meu modo de ser e estar professor. O silêncio metafórico era o de minha própria identidade docente.

Se no Prapem pude acompanhar e aprender práticas de pesquisa e no GdS compreender a educação na escola básica como um “ato” (Ponzio, 2017) ético, político, intencional, colaborativo e imbricado na pesquisa, com a Professora Beatriz vi a sala de aula como o lugar da investigação, de tal modo subversivo como nunca imaginara; e a prática da formação de professores que ensinam matemática nas séries iniciais como uma prática de educação matemática “responsável”, ou seja, vivenciava a centralidade dos sujeitos em suas relações éticas uns com os outros: era o cerne do nosso agir humano. Nessas vivências, eu participava do “mundo em que a vida é transformada em objeto” (Ponzio, 2017, p. 21) e podia situar minha “identidade sexual, étnica, nacional, profissional, etc.” (p. 21).

Ao regressar, aquele pouso no Brasil representava o fim de um ciclo profissional iniciado alguns anos antes. Eu trazia na bagagem infinitos singulares oriundos dessas vivências.

Defendi minha tese em 2015, mas já havia retornado ao Cepae, instituição na qual atuo preponderantemente na educação básica, mas também na pós-graduação. Meus colegas do Departamento de Matemática logo notaram minhas dificuldades em recomeçar minhas aulas. Eu já não sabia que professor eu era. Convidei, então, duas colegas do departamento a se

---

<sup>6</sup> Grupo vinculado ao Prapem do Círculo de Estudo Memória e Pesquisa em Educação Matemática da Faculdade de Educação da Unicamp, que reúne professores que ensinam matemática de diferentes redes. Endereço eletrônico: <https://www.cempem.fe.unicamp.br/gds/grupo-de-sabado>

colocarem a mesma questão que intitula o presente artigo, porém sem perguntar diretamente a elas.

Convidei-as para algo aparentemente mais simples. Disse a elas que já não podia lecionar matemática como antes, devido às experiências transformadoras pelas quais havia passado. Avultava-se uma incoerência desconcertante em meu horizonte, caso eu buscasse simplesmente continuar de onde havia parado há alguns anos. Portanto, sugeri usarmos três das cinco aulas que lecionávamos no 6.º ano do Ensino Fundamental para propor outras práticas, especialmente a investigação matemática em sala de aula e a resolução de problemas (Polya, 1978; Ponte, 1998). Propus ainda desenvolvê-las no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Educação Matemática (Lepem) do Cepae, um ambiente propício a aulas desse tipo, com mesas adequadas para trabalho em grupo e materiais manipuláveis como ábacos, tangrans, entre outros. Passamos a nos encontrar periodicamente e a planejar uma série de ações que isso implicava: a mudança na estrutura do horário escolar, para que tivéssemos uma aula tripla por semana, no laboratório; o rearranjo na distribuição das turmas de modo que pudéssemos lecionar essas três aulas em duplas; a produção de atividades matemáticas interessantes a ponto de realizarmos grandes investigações dentro da aula; a escrita e o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação-colaborativa; o repensar do currículo do 6.º ano e sua relação com os outros anos do Ensino Fundamental e também sua relação com a BNCC, entre outros aspectos.

Nascia assim, em 2015, o Grupo de Estudos e Pesquisas *Abakós* – atualmente, já cadastrado e certificado no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Contamos parte da história desse projeto de ensino e do nascimento do grupo de pesquisa, respectivamente, em Gonçalves et al. (2017) e Gonçalves et al. (2020), duas produções importantes para o grupo.

Era um processo construtivo de formação docente, um processo de desenvolvimento profissional, tal como aponta Fiorentini (2008), pois realizávamos reflexões conjuntas e contextualizadas sobre nossas práticas pedagógicas; estabelecemos um processo colaborativo de compreensão dos nossos próprios problemas acerca da prática docente e procuramos construir “alternativas de intervenção na prática escolar” (Crecci, 2016, p. 54).

O Projeto *Abakós* mobilizou nossos esforços nos anos seguintes, e o grupo foi crescendo com a participação de outros professores, estudantes de graduação e de pós-

graduação. Mas por qual motivo afirmei que a proposição feita a minhas colegas era, na verdade, a questão título deste artigo?

Porque, embora pensássemos que aquela série de ações que passamos a planejar e realizar representasse, de fato, a transformação mais profunda a enfrentar, estávamos enganados. Alguns meses de realização de nossas aulas no Lepem nos mostraram, de forma lancinante, que nosso labor investigativo era outro. A mudança não era apenas administrativa, curricular ou didática. A transformação mais difícil pela qual passamos, e ainda estamos a passar, estava em nós mesmos, estava e está na pergunta deste artigo. Abandonar o papel de professor como centro da aula, como detentor de conhecimento, deixando de falar o tempo todo, escutando e aceitando os argumentos matemáticos dos alunos; e levar muito mais tempo para chegar a algum lugar relevante matematicamente ou curricularmente ou, por vezes, aceitar não chegar, entre outros aspectos, era, de fato, a grande transformação pela qual nos implicamos. Mudar nosso próprio modo de ser e estar professores de matemática, nosso modo de pensar e agir, envolve questionar nossa própria identidade docente e, inclusive, compreender sua multiplicidade (Crecci, 2016).

E isso não é simples, pois a materialidade a partir da qual podemos procurar compreender esse processo não está exatamente no que vivemos, mas no que contamos sobre o que vivemos, tal como nos alerta Márquez (2014) na epígrafe deste texto. Investigar a relação entre as histórias que contam os professores e sua identidade docente é um trabalho formador, principalmente se a história contada por esse professor diz respeito a si mesmo. O “biográfico” é uma das

formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano representa-se e compreende a si mesmo no seio de seu ambiente social histórico. Nesse sentido, somos levados a definir o biográfico como uma categoria da experiência que permite ao indivíduo, nas condições de sua inscrição sócio-histórica, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos. (Delory-Momberger, 2014, pp. 26-27)

Passados alguns anos desde o início do projeto *Abakós*, com o intuito de nos compreendermos como professores e interpretar as situações e acontecimentos vividos, convidei os membros do grupo a contarem sua história, pois precisávamos integrar, estruturar e interpretar tudo o que vivemos. A proposta era que cada um narrasse sua trajetória profissional até chegar ao grupo, ao Cepae, à UFG ou aonde quer que o autor gostaria de chegar ou o que

gostaria de narrar. Estudamos Prado e Soligo (2007) e Passeggi (2010) para tal, uma vez que também passamos a chamar “memorial de formação” o que criaríamos, mesmo que nesse início a ideia fosse ainda uma apresentação oral dessas histórias.

Desse modo, 19 integrantes do grupo *Abakós* aceitaram o convite: 6 alunos da licenciatura em matemática, 5 alunos de pós-graduação e 8 professores, em sua maioria do Cepae, mas também do Instituto de Matemática e Estatística (IME/UFG) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Entre meados de 2019 e 2020, esses sujeitos narraram, oralmente, suas histórias durante os encontros quinzenais do grupo, sempre aos sábados pela manhã. Durante a maior parte desse período, o grupo foi obrigado a se encontrar virtualmente (devido à pandemia de Covid-19), por meio de videochamada – com isso, os encontros foram gravados. Além disso, os encontros foram também registrados em “crônicas dos encontros”, que é o nome que demos a um tipo de narrativa sob responsabilidade de um integrante por reunião, que escreverá a crônica e lerá ao grupo no encontro seguinte. Por fim, registrei os encontros em meu diário campo, que uso praticamente desde o início do grupo.

Ouvir as narrativas dos membros do grupo foi uma experiência transformadora, pois a

narrativa do outro é assim um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova como “escrita de si”. A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de “biografização” que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à “figuração narrativa” na qual nos produzimos como “sujeito” de nossa “biografia”. (Delory-Momberger, 2014, p. 61)

Finalizando essa etapa de narrativas orais, propus ao grupo, em 2020, escrever nossos memoriais de formação, ou seja, um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (Passeggi, 2010, p. 1).

Se em 2019 a ideia era cada um contar oralmente a sua história, agora, a proposta era configurar um texto escrito, pois compreendi que o “único meio de termos acesso a nossa vida é percebermos o que vivemos por intermédio da ‘escrita’ de uma história” (Delory-Momberger, 2014, p. 34), pois nós “só ‘vivemos’ nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias” (p. 34).

Cada texto, nessa nova etapa, foi submetido a todo o grupo, porém dois ou três colegas encarregaram-se de lê-los mais detidamente, inserindo comentários, sugestões etc. Desse modo, alguns encontros do grupo do ano de 2021 e 2022 consistiram em conversar sobre o memorial de formação de alguém, de maneira que pudemos dialogar sobre 12 memoriais submetidos ao grupo de forma escrita. Após esse processo, os memorialistas voltaram a seus textos, editaram-nos e, por fim, submeteram um texto final formando uma coletânea que o grupo pretende organizar em forma de livro.

Compartilhei essa história com a segunda autora deste artigo. Com seu olhar de pesquisadora “(com) narrativas”<sup>7</sup> e com minha participação no grupo de pesquisa Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)<sup>8</sup>, ela me ajudou a vislumbrar o modo como nos envolvemos em um processo de “apropriação/configuração” pelo qual cada indivíduo produziu, “para ele como para os outros, as manifestações, o sentido e a forma de sua existência” (Delory-Momberger, 2016, pp. 138-139), ou seja, um processo de “biografização”.

Nasceu aí, então, a pesquisa da qual este artigo é fruto, em forma de pós-doutorado em Educação, com o título *Quem é você, professor que ensina matemática?*. Entretanto, apresentarei e discutirei aqui uma parte dos resultados obtidos, especialmente, em dois memoriais de formação – das professoras Luana e Sônia<sup>9</sup>, por serem professoras do Cepae há mais de dez anos, com experiência no ensino de matemática do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental. Coletei dessas colaboradoras o termo de consentimento para a realização da presente pesquisa e a permissão para utilizar os seus escritos em publicações. Por suas próprias palavras, retiradas de seu memorial de formação, as apresento:

<sup>7</sup> Referência ao título do seu livro intitulado *Pesquisas (com) narrativas* (Nacarato, 2018).

<sup>8</sup> Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq ([dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2260304477821255](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2260304477821255)), sob liderança da Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato.

<sup>9</sup> Nomes fictícios.

## **Luana**

*Eu sou filha de um piauiense com uma goiana. Nasci no então estado de Goiás, hoje Tocantins. Ao longo da minha tenra infância e parte da adolescência, vivi as dificuldades de se morar em um estado com grandes dimensões. Tirar um documento ou comprar um carro eram situações complexas do cotidiano do então cidadão do norte de Goiás, que levava centenas de dias para se resolver. Então, corroboro com a maior parte dos tocantinenses de que a criação do novo estado foi boa para o povo que habitava a ponta norte do estado goiano. Como boa tocantinense, falo cantado, com um “sotaquezinho” que se confunde quase sempre com o mineiro, adoro carne de sol, doce de leite em pedaço e tomar banho no córrego. Sou Luana e atuo desde 2009 no CEPAE – da Universidade Federal de Goiás, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, bem como na Formação de Futuros Professores, orientando e supervisionando alunos da licenciatura em Matemática. Participo do Grupo de Estudos e Pesquisas Abakós e do EEE –, ambos no CEPAE/UFG.*

## **Sônia**

*Sou a professora Sônia, nasci no estado de São Paulo, cidade de Promissão. Morei na cidade de Barretos, interior de São Paulo, onde cursei até a 4.ª Série primária. Depois, aos 10 anos os meus pais mudaram para Goiás onde concluí os meus estudos e vivo até hoje. Me casei no ano de 1982 e tive 3 filhos: Diogo, Michele e Danilo. Tenho 4 netos: Samuel, Heitor, Benício e Estevão. No ano de 1990 fiz Pedagogia na Faculdade de Educação/UFG. Depois, no ano de 1998 cursei Direito na UCG. Em 1998 ingressei por meio de concurso no CEPAE/UFG. Cursei, respectivamente, especialização em Metodologia do Ensino Superior e Criminologia. Prosseguindo os estudos fiz Mestrado em Educação e Doutorado, também, em Educação. Atualmente, sou professora no CEPAE/UFG.*

Eis, então, a nova partida: compreender a conexão entre narrativas de professores que ensinam matemática e sua identidade profissional. Especificamente, no recorte aqui proposto, procuro interpretar a relação entre a “identidade narrativa” (Ricoeur, 1985, 2010, 2014) construída por essas professoras na escrita do memorial de formação e a sua “identidade profissional” (Bolívar, 2006). A narrativa é o lugar onde há certa materialidade de nossa identidade, e, ao escrevê-la, temos que resolver certos conflitos (internos e externos a nós), buscando construir uma história com a qual nos identificamos e, de certo modo, justificando por que chegamos aonde chegamos como professores. Na narrativa, como mostra Ricoeur (2010), o “um depois do outro” equivale ao “um por causa do outro” (p. 252).

E são justamente os conflitos contemporâneos indicativos da relevância, e até urgência, de estudos sobre identidade docente. Temos vivido processos sociais intensos, implicando diretamente os profissionais da educação e colocando em xeque a própria existência da escola,

tais como, entre outros, a pandemia de Covid-19; os ataques – intensificados de 2015 a 2022 – à figura do professor, em forma de policiamentos ideológicos sobre as escolas e de controles burocráticos sobre o trabalho docente; e o avanço das inteligências artificiais e dos usos indiscriminados de algoritmos de programação para fins, inclusive, maléficos e falseadores. Masschelein e Simons (2013) mostram o modo como isso leva à desvalorização profissional do professor. Nesse contexto tão complexo e aviltante, é importante compreender a maneira como os professores permanecem professores, como gerenciam seus processos identitários, como vivenciam crises identitárias e, especialmente em educação matemática, como mudam suas práticas a fim de dar conta das demandas atuais, as quais clamam por explicações e compreensões matemáticas.

A narrativa que levou até essa nova partida mostra minha implicação identitária com todo o processo, e isso me leva a ser um pesquisador narrativo, pois busco compreender a experiência de dentro dela (Clandinin & Connelly, 2015). Busco compreender essa trama investigando a mim mesmo e com isso produzo indícios das questões identitárias também de meus colaboradores por meio do diálogo, da prática colaborativa e das escritas de si. Desse modo, apesar de haver muitos aspectos do tipo narrativo (auto)biográfico (Lima et al., 2015), no qual os “os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação” (p. 25) – o que de fato os membros do grupo fazem, assim como eu –, há também nessa pesquisa fortes características do que esses autores chamam “narrativas de experiências educativas”:

Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a posteriori, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. (Lima et al., 2015, p. 27)

Narro, portanto, uma experiência na qual minha relação com os professores colaboradores é a de um pesquisador “completamente implicado no campo do seu objeto que é, ele próprio, modificado em virtude de sua posição nesse campo” (Ferrarotti, 2014, p. 18), de modo que a pergunta título do artigo é também uma pergunta que fiz, e faço, a mim mesmo. É

o que Ferrarotti chama de dialética relacional, pois o “objeto do conhecimento não é outro, mas a interação recíproca entre o observador e o observado” (p. 19.).

A perspectiva analítica adotada é a “análise narrativa”, pois configurei os elementos e os dados produzidos em uma narrativa que “unifica e dá significados aos dados” (Bolívar, 2002, p. 13). Converto-me, portanto, “naquele que constrói e conta a história (pesquisador-narrador) por meio de um relato” (Bolívar, 2012, p. 92) e, dessa maneira, recrio “os textos, de modo que o leitor possa ‘experienciar’ as vidas ou acontecimentos narrados” (p. 92).

Em certo sentido, note como a análise narrativa já teve início no presente texto, pois comecei narrando minha história, em uma posição relacional, e construindo uma interpretação hermenêutica, na qual “cada parte adquire seu significado em função do todo” (Bolívar, 2012, p. 93); encontro-me situado entre minhas “experiências e os textos de campo, e seu [meu] esforço por dar sentido ao vivido/recolhido” (p. 93).

Tendo em mãos, portanto, os memoriais referidos, passei a fazer um mapeamento dos dados produzidos para a pesquisa, com foco nas duas professoras citadas. Inicialmente, esse trabalho consistiu em recolher informações mais gerais, tais como título do memorial, quantidade de páginas, formação do autor, data de ingresso e tipo de atuação no Cepae. Trata-se de um mapeamento para conhecer, vislumbrar a extensão a fim de poder navegar pelas informações produzidas para a pesquisa.

Depois disso, passei a observar regularidades, mas também irregularidades de cada memorial, fazendo um mapeamento individual de cada um, buscando delinear o roteiro seguido pelo autor em seu texto, as referências acadêmicas e as não acadêmicas com as quais o autor dialogou, as características gerais da escrita, as frases marcantes, aspectos comuns a outros memoriais e aspectos singulares.

Por fim, com essa síntese em forma de mapeamento, pude então reler os memoriais, investigando as estratégias narrativas dos autores e a relação com sua identidade profissional. Logo evidenciou-se para mim que se tratava de interpretar a intriga construída pelo narrador, pois as escritas apresentavam alternância entre momentos de tensão e de resolução narrativa, ou seja, as “concordâncias discordantes” (Ricoeur, 2009) da história narrada. É ao narrar que o narrador produz uma síntese na qual organiza componentes “heterogêneos como as circunstâncias inesperadas ou desejadas, os agentes ativos e passivos, os encontros fortuitos ou

buscados, interações que colocam os atores em relações que vão desde o conflito até a colaboração” (p. 44). As concordâncias discordantes pareciam ser indícios da identidade narrativa e levaram-me a compreender as tensões identitárias da própria identidade profissional das professoras. Cada acontecimento, em uma narrativa, é fonte de discordância, imprevisível, aparentemente díspar, mas acaba sendo fonte de concordância, pois é por meio dos acontecimentos que o narrador consegue fazer avançar a história (Dartigues, 1998). Essa foi uma estratégia fundamental dentro do modo como construí a análise narrativa, pois isso produziu muitos indícios sobre o que eu investigava e me levou também a avaliar a maneira como construí minhas próprias concordâncias discordantes.

Inspiro-me também no processo descrito por Souza (2014), ou seja, “apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas” (p. 43) a partir das “singularidades das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais” (p. 43). Porém, não cheguei a construir “unidades de análise” como sugere esse autor, isso porque as singularidades me pareceram mais relevantes para minha busca investigativa, uma vez que cada autor constrói uma intriga única consigo mesmo, por meio da escrita de si. Assim, segui minha análise narrativa, procurando tecer a minha história de pesquisador em meio às escritas de si de meus colegas professores, tomando como indícios as concordâncias discordantes das narrativas. O pesquisador narrativo opta por narrar, amparado, claro, em todo esse trabalho de organização, sistematização, síntese, mapeamento e produção de dados, mas sempre narrando.

Este artigo foi compartilhado com as professoras colaboradoras para sua ciência, aprovação e para sugerirem alterações. Também foi coletada das colaboradoras a assinatura do termo de consentimento para participar da pesquisa.

## Na bagagem, identidade, biografização e memoriais de formação de professores de matemática

Se a metáfora dos títulos das seções é a viagem, vem a calhar citar o paradoxo do barco de Teseu<sup>10</sup>. Após sua morte, em sua homenagem, os atenienses preservaram seu barco – uma galeota de mais de 30 remos – por mais de 9 séculos. À medida que as velhas peças de madeira do barco apodreciam, elas eram substituídas por novas, de tal modo que o barco passou a ser alvo de controvérsias filosóficas, pois uns sustentavam que se tratava do mesmo barco e outros, ao contrário, diziam que não (Plutarco, 2008).

O que dizer, então, da vida de uma pessoa, de um professor? Era eu ainda, após regressar, o Professor Marquinhos? Há permanência? Há mudança?

Ricoeur (2014) afirma que a identidade pessoal está na confluência de dois usos que fazemos desse conceito: a identidade como mesmidade (*idem*) e a identidade como ipseidade (*ipse*). No primeiro, trata-se da ideia objetiva de identidade, da identificação numérica e qualitativa de alguém, em oposição à pluralidade (Dartigues, 1998). Assim, há aqui uma permanência de estrutura – ou de “substrato que sirva de suporte à mudança” (Dartigues, 1998, p. 8), como no barco de Teseu. Eu não me identificava mais com as práticas do velho Professor Marquinhos de antes do doutorado, mas ainda assim intitulava-me Professor Marquinhos, ou seja, a mesmidade é a resposta ao “que?” da identidade.

Já a ipseidade refere-se ao aspecto subjetivo dessa permanência no tempo, é a resposta ao “quem?” da identidade, guarda relação com o que chamamos caráter, “ou conjunto das disposições estáveis em que se reconhece uma pessoa” (Dartigues, 1998, p. 9). Relaciona-se também com a ideia de “palavra cumprida”, ou seja, “a fidelidade a si mesmo no cumprimento da palavra dada” (Ricoeur, 2014, p. 118), de modo que o si é, de certa forma, “mantido por seus engajamentos e suas promessas ao longo do tempo, e computável por seus atos” (Dartigues, 1998, p. 9). Apesar de ainda ser o Professor Marquinhos, a palavra que queria dar dali por diante implicava outras práticas de sala de aula, outros atos como professor.

<sup>10</sup> Na mitologia grega, Teseu é o herói que matou o Minotauro. Essa metáfora também foi usada em um relevante trabalho de autoria de Paula e Cyrino (2021) sobre identidade docente publicado na Revista Pro-Posições. Os autores usam outras fontes sobre Teseu, mas a ideia em discussão é semelhante.

E a confluência referida anteriormente tem materialidade na narrativa. Ao narrar sua história, o narrador acaba fazendo uma mediação entre a mesmidade e a ipseidade, pois é por meio da narrativa que buscamos uma coesão de uma vida, a “síntese do heterogêneo”, uma vez que a intriga narrada nos permite estabelecer uma concordância entre acontecimentos discordantes (Dartigues, 1998). Como afirma Nacarato (2020), “a narrativa transmuta a pergunta ‘Quem sou eu’ para ‘Eis-me’. Ela me possibilita apresentar a minha identidade, no momento da narração” (p. 147).

Em minha narrativa do regresso, a intriga estava em como continuar lecionando do mesmo modo após ter conhecido tantas coisas novas e ter me transformado como professor. Ao narrar, eu dei uma resolução a esses acontecimentos discordantes e, figurando como personagem dessa história, construí minha “identidade narrativa” (Ricoeur, 2010, 2014), que é, digamos assim, a materialidade de minha própria identidade, pois não há experiência humana que não seja “mediatizada por sistemas simbólicos” como a narrativa; há experiências que demandam narrativas, e “é narrando que o autor das ações – aquele que faz as coisas, o agente – encontra uma identidade, reconhece a si mesmo no que se pode chamar, com razão, de identidade narrativa” (Arendt como citada por Ricoeur, 1985, pp. 214-215).

Luana, por sua vez, narra as peripécias de uma tocantinense que brincava de escolinha com uma régua na mão. Mais tarde, aprendendo a ser mãe e professora, encontra professores que a marcaram sobremaneira, como o Professor Geraldo Ávila<sup>11</sup>, até chegar a seu trabalho colaborativo em grupos, como o GdS, o Prapem e o *Abakós*, que a levaram a encontrar-se como professora investigadora de sua própria prática, atenta às práticas de avaliação, aos alunos com necessidades educacionais específicas e que conduz seus alunos a investigar.

Sua intriga desdobra-se em várias tensões: a menina do interior que vai estudar na capital; a escolha profissional de seus pais para ela em contraste com a sua própria escolha; a importância das disciplinas da matemática e da educação matemática em sua formação, culminando em questionamentos sobre o que precisa saber o professor de matemática; a admiração por um professor com práticas tecnicistas em contraposição a uma matemática investigativa que descobria; os desencontros entre a formação docente e a realidade escolar; a rede de ensino privada em contraste com as redes públicas, no que se refere à liberdade para ensinar; o ser mãe

<sup>11</sup> Geraldo Severo de Souza Ávila (1933-2010).

e ser professora; os aprendizados com professores experientes; os desafios ao trabalhar com alunos com necessidades específicas e sua prática de avaliação; o professor pesquisador e a reflexão; a mudança de trajetória com o grupo *Abakós*.

Relatando sua experiência como estagiária no curso de licenciatura e, de certo modo, estabelecendo uma concordância discordante relacionada ao que precisa saber um professor de matemática – em contraposição à suas lembranças sobre o professor nato, socialmente respeitado, do início de seu memorial –, Luana narra:

fui compreendendo que ser professora não era dom, era necessário tempo de estudo e dedicação. Além disso, não basta saber o conteúdo, é preciso ter o domínio pedagógico do conteúdo (o como ensinar), ter uma compreensão de mundo, uma percepção de que não ensinamos apenas conteúdo, de que a sala de aula é um espaço político.

Como vemos, nossa trajetória profissional encontra sua materialidade, para nós mesmos e para outrem, na experiência do narrar, do compartilhar. E Luana lida com todas essas tensões, criando uma intriga que proteja seu futuro como professora. E é aí também onde mora a identidade narrativa e, por conseguinte, a identidade profissional, pois há um tipo de “troca entre nossos projetos futuros, as mudanças que nós gostaríamos de provocar na sociedade, e as nossas memórias. Há um tipo de reciprocidade entre nossos projetos e nossas memórias” (Ricoeur, 1985, pp. 214-215).

Essa reciprocidade indica a força do narrador sobre a sua história, pois são os olhos do futuro que ele põe sobre seu passado, na medida em que se identifica com sua própria história ao construir a narrativa. Ao “se tornar autor de sua história a pessoa se apropria do seu processo de formação” (Passeggi, 2014, p. 15), e podemos vislumbrar aí os indícios de uma identidade profissional – a qual, segundo Bolívar (2006) é o

resultado da interação entre experiências pessoais (dimensão de trajetória biográfica) dos professores e o entorno social, cultural e institucional em que cotidianamente exercem suas funções. Normalmente, consiste em um conjunto de formas de ser e agir (papéis e status), configuradas durante sua vida profissional, proporcionando uma imagem coerente de si mesmo. (p. 46)

Sônia, por sua vez, é sutil em suas tensões, pois suas discordâncias parecem encontrar resolução quase natural em sua narrativa. Eu diria que sua intriga passa pelos desafios, como ela

mesmo relata, de ser “reinventada como mulher, mãe, professora, companheira, advogada popular e educadora matemática, cotidianamente”.

Ela narra as peripécias de uma garota nascida no interior de São Paulo, com formação conservadora, tendo estudado com a cartilha *Caminho Suave*; e lembra os tempos de “alinhamento disciplinar diante do mastro da bandeira” e que queria “ser mais”. Diante dessa descrição de uma educação conservadora e, mais adiante, relatando o tenso período de redemocratização, no Brasil, das décadas de 80 e 90, quando ainda havia ações antidemocráticas e acenos neoliberais, Sônia sutilmente promove uma grande discordância e, em seguida, concordância em sua narrativa: munida de Paulo Freire, ela narra o modo como isso despertou seu desejo de ser professora, tendo uma formação acadêmica forjada nos debates, nas passeatas e no diálogo com professores, filósofos, sociólogos, psicólogos, entre outros que faz questão de citar nominalmente em sua narrativa.

Suas peripécias incluem desde as “aviltantes” condições de trabalho na rede estadual até o “amor à primeira vista” pelo Cepae e, ainda, o encontro da universidade como seu lugar. Inclui também uma “guinada” em sua carreira profissional, ao estudar Direito e formar-se como advogada; e, logo depois, o encontro com a educação matemática – por meio de uma professora parceira – e a mudança no seu modo de conceber o ensino da matemática. E, sempre munida de Freire, Sônia traça seu caminho pela educação matemática referindo-se a Ubiratan D’Ambrósio, Cecília Parra, Irma Raiz, Guy Brousseau, entre outros. Narradora dos encontros com professoras e professores, a quem reiteradamente chama de parceiros, Sônia conta ainda sobre seus projetos com jogos e o encontro com o grupo *Abakós*. Ela considera que sua história com o Cepae

está entrelaçada com a Matemática em dois aspectos: pelo gozo e satisfação de ensinar a matemática às crianças das Séries Iniciais e a relação terna e singular com companheiros e companheiras do Departamento [de matemática e o de pedagogia]. Uma dinâmica amorosa, de companheirismo e amizade que resiste ao tempo.

A identidade profissional envolve, portanto, uma definição de si mesmo como professor e a relação com sua prática, com o conjunto de saberes que a fundamentam, com as condições de trabalho, com o reconhecimento e as demandas da sociedade – e abrange também um pertencimento cultural e social ao contexto em que se desenvolve (Bolívar, 2006). Esses

aspectos estão presentes nos memoriais de Luana e Sônia, destacados na intriga que tentei descrever nos parágrafos anteriores.

Luana conta-nos ainda o modo como o reconhecimento da profissão de professor mexia com suas escolhas, até mesmo durante uma brincadeira infantil:

Essa brincadeira de ser professora retratava a percepção de escola e do papel do professor dos meus pais e para mim também, àquela altura. Naquela época, na minha cabeça, para ser professora bastava ter um dom, o dom de ensinar. Portanto, era algo inato, não necessitando estudar por anos a fio. Mas algo que ficou marcado dessa época foi o respeito que aquela pequena sociedade provinciana tinha sobre a profissão docente, era uma sociedade que valorizava o professor, acreditava no seu papel social, apesar de isso não significar em salários dignos, plano de carreira decente, melhores condições de trabalho.

Luana constrói sua identidade dentro de um processo de socialização, interação, reconhecimento e atribuições (Bolívar, 2012). Mas veja que Luana materializa uma contradição. Afinal, as narrativas de nossa infância normalmente se aproximam desse tipo de professor nato, com um dom; desconsideram os anos e anos de estudo para tornar-se professor; e se contradizem com a valorização profissional em termos salariais. Temos o afeto por aquela brincadeira de escolinha, mas também uma tensão identitária, uma discordância narrativa.

E não é só Luana a ter essa relação com as práticas escolares da infância; Sônia nos conta:

Retomando o fio de minhas observações escolares e de minha conservadora formação, acrescento que sou do tempo da Cartilha “Caminho Suave”, das carteiras pesadas de madeira, do ter de ficar atrás da porta para “tomar modos” e/ou de joelhos em cima de um punhado de milho para “aprender a decorar a tabuada, em casa!”. Naquela época criança não tinha vez!

Destacar que, naquela época, “criança não tinha vez” denota uma identidade de professora que, hoje, ao contrário, dá vez a seus estudantes. Sonia resolve sua discordância no uso da expressão “naquela época”, a qual sugere: hoje não se faz mais isso, não sou adepta desse tipo de prática – e, de fato, é contrária a ela, como evidencia-se no decorrer de sua história.

Vivenciei o prestígio social do “ser professor” no exato dia em que assumi meu cargo, no estado de São Paulo. Fui do interior para a capital, onde se dava a escolha pela escola na qual

trabalharia, de acordo com a ordem de aprovação no concurso estadual. Como precisaria passar uns dias em São Paulo, fui recebido na casa de meu tio, uns dos irmãos mais velhos de meu pai. Logo na chegada em sua casa, ele disse todo orgulhoso a um vizinho com quem conversava: “Esse aqui é meu sobrinho. Ele é professor, viu?! E concursado no estado!”. Mal sabia ele da aflição na qual me encontrava naqueles dias. Angustiava-me a possibilidade de acabar escolhendo uma escola difícil de lidar, em um bairro violento, por exemplo, como também – diante do salário que me esperava – o custo de vida da cidade em que passaria a morar. Eu vivia o contraste da valorização social da profissão – externada pelo meu querido tio como um grito de resiliência – com, considerando que estávamos em 2004, a decadência das condições de trabalho e a desvalorização econômica de nossa profissão, acentuada na virada do século XX (Barbosa & Fernandes, 2016; Gomes et al., 2013).

Por esse motivo, ao solicitarmos de um professor a narrativa de sua história de vida, seja oralmente ou por escrito, o modo como ele vai estruturar a intriga de sua história nos permitirá contemplar uma identidade narrativa, posto que o personagem professor figurará nessa narrativa e isso poderá caracterizar um processo de biografização, como “uma hermenêutica prática, um quadro de estruturação e significação da experiência por intermédio do qual o indivíduo atribui-se uma figura no tempo, ou seja, uma história que ele reporta a um si-mesmo” (Delory-Momberger, 2016, p. 27). Luana, Sônia e eu, nos excertos anteriores, deixamos transparecer a significação que demos a essas experiências específicas (o brincar de ser professor, a formação conservadora com a *Cartilha Suave*, o tio que prestigia a profissão), na medida em que as colocamos em suspensão, em discordância com o nosso modo atual de ver (“era uma sociedade que valorizava o professor”; “naquela época”; “eu vivia o contraste”).

Também Passeggi (2017) estudou “memoriais autobiográficos”, o que inclui o memorial acadêmico como também o memorial de formação. Segundo essa pesquisadora, o memorial acadêmico normalmente é exigido para fins de ingresso na carreira docente no Ensino Superior, e o outro é mais comum em cursos de graduação ou na formação continuada, como trabalhos de conclusão de curso. No trabalho citado, Passeggi analisou quatro memoriais de mulheres professoras; teceu aproximações sobre “traços reveladores de uma dimensão poética” dessas escritas de si; e concluiu que o “sujeito biográfico institucional constrói-se no encontro de uma reflexividade autobiográfica ... em que reflexão e emoções se unem na arte narrativa da criação

de si como universitárias, mulheres, professoras e pesquisadoras, promotoras de uma nova ordem” (p. 120).

Nacarato e Moura (2022) organizaram uma coletânea com 16 capítulos, “memoriais acadêmicos” dos pesquisadores do grupo Hifopem. As narrativas dos pesquisadores “são interpretações do espaço-tempo vivido até aqui; ... são narrativas singulares, mas que trazem as marcas de um grupo que trabalha colaborativamente” (p. 21). No capítulo final da obra, esses pesquisadores fazem uma análise dos memoriais apresentados e, entre outros aspectos, concluem que “somos atravessados pelas histórias que circulam no grupo e, ao mesmo, construímos a história do grupo, sua identidade, de forma colaborativa” (p. 404). Reconheço nessa conclusão o trabalho do grupo *Abakós*, uma vez que realizamos um movimento semelhante, escrevendo nossos memoriais de formação; e também o papel do grupo na constituição da identidade de cada um.

Luana e Sônia trazem em seus memoriais algumas das marcas destacadas por Passeggi (2017) – a escrita poética dessas mulheres, universitárias, professoras – e também algumas das marcas destacadas por Nacarato e Moura (2022), especialmente o papel do grupo em suas trajetórias.

Luana foi a professora parceira acolhedora de minhas angústias profissionais por mudança quando regressei do doutorado. Juntos, fundamos o grupo *Abakós* e lecionamos aulas no laboratório – pusemos à prova as tarefas investigativas que nós próprios criamos. Notar como o grupo – que já tem 9 anos de existência, já que nasceu em 2015 – integra fortemente nossa narrativa e provoca questões identitárias e mudanças profundas em nosso modo de ser e estar professores me interpela a pensar na dimensão coletiva da identidade profissional. Um momento de crise identitária (Bolívar, 2006) levou-me até Luana, que se comprometeu com um projeto que, de certa forma, também atendia aos seus próprios anseios identitários. Sônia, por outro lado, chegou ao grupo mais tarde, em 2020, mas ela é uma das professoras que me receberam no Departamento de Matemática quando ingressei no Cepae, em 2006 – ela também recebeu a própria Luana, em 2009. Sônia e eu estivemos à frente da criação de um evento direcionado à promoção da cultura matemática na educação básica, intitulado “Ludens: jogos e

brincadeiras na matemática”, já em sua 13.<sup>a</sup> edição<sup>12</sup>, do qual Luana também se tornou parceira. Esse encontro com parceiros professores é tema e intriga na narrativa dela, em vários momentos.

Esse entrelaçamento das histórias, das trajetórias, parece ser um “marco biográfico-narrativo” no qual “a identidade se constrói”, portanto, não se trata de apenas recordar o passado, trata-se de “recriar o passado buscando descobrir um sentido e inventar o ‘eu’, que possa ser socialmente reconhecido” (Bolívar, 2012, p. 99).

Justamente, o que parece dar a sugestão da permanência do professor como professor é a possibilidade de invenção e reinvenção do eu, especialmente nas parcerias e nos trabalhos colaborativos. E como a caracterização de uma identidade docente é uma tarefa desafiadora, essa caracterização só pode existir no mesmo patamar em que existe a identidade narrativa: na intriga da narrativa. E é a ação do tempo narrado que nos leva a compreender essa aproximação entre esses conceitos. Nacarato (2020), com base em Ricoeur, faz uma síntese dessa ideia:

O tempo na narrativa não é o tempo cronológico, ou o tempo do relógio, mas o tempo vivido. Para Ricoeur (2014), a identidade narrativa é entendida como a identidade da personagem, que se constrói em ligação com a do enredo, entre o tempo cronológico e o tempo vivido – o tempo narrativo. Para ele, essa identidade se constrói na dialética entre a identidade-idem (mesmidade, ser idêntico a si e imutável no tempo) e a identidade-ipse (ipseidade, identidade pessoal e reflexiva, talhada pela alteridade). (p. 146)

Os dois polos de nossa identidade, a estabilidade ocasionada pela mesmidade e a instabilidade da ipseidade – “que nunca são visíveis em estado puro” (Dartigues, 1998, p. 12) –, deixam-se aparecer no modo como os acontecimentos são narrados pelas professoras e resolvidos no tempo narrativo por elas arquitetado. Trata-se de uma diacronicidade retratada nos memoriais, que sintetizam mais de 40 anos de vida em um texto de menos de 20 páginas. Essa síntese que resulta na caracterização da identidade narrativa é também a que nos permite compreender a identidade docente dessas professoras. Eu não consigo, e nem desejo, explicitar textualmente essa caracterização. Mas posso me munir de expectativas dos projetos futuros dessas professoras, assim como sobre o meu, a partir do que foi narrado.

<sup>12</sup> O Ludens é um evento de extensão, nascido em 2009, voltado para os estudantes da educação básica do Cepae/UFG e de escolas parceiras, com o propósito de cultivar o prazer de aprender matemática por meio de atividades lúdicas (<https://ludens.cepae.ufg.br/>).

## Aportar

No início de minha narrativa, contei como não mais me reconhecia no velho Professor Marquinhos. Porém, com o decorrer da história, pude mostrar como fui procurando caminhos, fazendo parceiros, pensando novos rumos, realizando novas rotas. De certo modo, integrei na minha trajetória tudo aquilo que parecia – e era – instável, discordante, contrário. Minha narrativa foi, de certa forma, apaziguando aquela intriga, desfecendo o enredo, não rumo a um final feliz, mas rumo a um acabamento estético de minha identidade narrativa, materializada no presente artigo – e, portanto, representação de minha identidade profissional, ainda que inacabada. Convido o leitor a responder à questão “Quem é o Professor Marquinhos?” e avaliar a maneira como a intriga e sua resolução se integram no tempo narrado e nos fornecem uma compreensão da identidade desse professor.

Luana inicia sua narrativa trazendo as lembranças de infância e as questões sociais e até conservadoras relacionadas à profissão professor daquela época de meados da década de 80. Ela captou muito bem a relação entre ipseidade e mesmidade de sua identidade narrativa, uma vez que se percebe mudando, especialmente ao narrar a constituição do grupo *Abakós*. E mostra ainda como isso tudo – até os aspectos mais contraditórios – integra sua identidade profissional, visto que aprendeu e continua a aprender, como notamos na metáfora do “afinar” e “desafinar”, como pessoas não terminadas:

Mudar de trajetória não é fácil, principalmente em nossa profissão, tão marcadamente solitária, mas quando se tem um grupo de apoio, o caminho se mostra menos tortuoso ou, como nos incita Guimarães Rosa, com o apoio do outro, vamos “afinando e desafinando”, mas seguindo em frente. Certamente, o nosso projeto se mostra ambicioso em várias dimensões: por envolver mudanças na postura dos docentes, dos licenciandos e dos alunos da educação básica. “Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam, verdade maior”<sup>13</sup>.

Sônia, por sua vez, por meio de uma intriga menos acentuada, com discordâncias menos aparentes, denota uma resolução identitária anunciada no início de seu memorial: “Escrever minha trajetória professoral significa rememorar, vasculhar o passado, dizer como pouco a

<sup>13</sup> Entre aspas, Luana cita Guimarães Rosa (1996, p. 15)

pouco fui me percebendo professora” – vale-se ainda de Carlos Drummond de Andrade, com o poema “Resíduo”: “de tudo ficou um pouco”. A intrigante ipseidade de Sônia, a pedagoga, a advogada, apaixonada pela matemática e pelos jogos, também é por ela resolvida no próprio texto e constitui sua identidade narrativa:

Foi uma escolha desde o começo. O magistério. A sala de aula. O meu encontro com o Direito e a Matemática. As crianças. A justiça restaurativa se contrapondo a retributiva. A escola era o lugar desde o início. Eu não a encontrei, nós nos encontramos. Tem sido assim porque a história não termina aqui.

Veja que a resolução de Sônia busca no Direito um conceito que, na visão de um leigo como eu, é mais próximo de nossa prática educativa. A justiça restaurativa “baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator ... participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a restauração dos traumas e perdas causados pelo crime” (Pinto, 2010, p. 237), em contraposição à justiça retributiva que se pauta na punição. Não fazemos justiça em sala de aula, mas, certamente, procuramos construir soluções com base em consensos. A riqueza intelectual de Sônia busca nessa complexidade conceitual dar um acabamento estético à sua identidade narrativa, resolvendo sua identidade profissional, finalizando seu memorial.

Ricoeur (2014) afirma que “a verdadeira natureza da identidade narrativa ... só se revela na dialética entre ipseidade e mesmidade” (p. 145). E é o que vemos nos memoriais dessas professoras. E, acrescento, é também aí onde se revela a identidade profissional, ou seja, na identidade narrativa – pois, pergunto-me, existe outra identidade que não a narrativa? Com essa pergunta retórica quero dizer que só é possível compreender a identidade de alguém por meio das histórias que essa pessoa conta. Portanto, compreender a identidade narrativa de um professor é a chave para alcançar a sua identidade profissional. As narrativas dessas professoras e também a minha própria mostram como a identidade profissional não é algo que simplesmente encontramos em determinada altura de nossa trajetória docente. Mas, sim, é, essencialmente, algo que inventamos, construímos (Larrosa, 2004) a partir de nossos engajamentos e também em função das condições de trabalho com as quais lidamos.

Desse modo, penso que a análise das discordâncias concordantes na narrativa dos colaboradores é uma ferramenta que nos dá fortes indícios da identidade profissional. Há um aspecto individual, baseado na história de vida, mas há também um aspecto contextual, ligado a

aspectos sociais e institucionais que integram a identidade profissional (Bolívar, 2006). Luana e Sônia colocam como marco biográfico a sua chegada ao Cepae e, depois, a sua relação com o grupo *Abakós*. Por minha vez, meu regresso indicou uma nova partida no âmbito das condições dadas dentro do Cepae. Se, antes dessa instituição, as experiências profissionais de Sônia e Luana indicavam condições de trabalho difíceis, contraditórias, no Cepae há um encontro com a possibilidade de atuar de forma autônoma e com base em parcerias profissionais. Eis uma dimensão coletiva de nossa identidade profissional: Luana, Sônia e eu somos da mesma carreira (magistério superior), temos estabilidade, lecionamos para a educação básica e nos vemos como professores que fazem pesquisa sobre sua própria prática, dentro do Cepae e no *Abakós*. Há, portanto, um aspecto institucional que proporcionou, digamos assim, uma concordância em nossas narrativas e uma tendência identitária.

Teria abandonado a profissão, caso o meu regresso se desse em uma instituição na qual fosse impossível fazer pesquisa? Talvez Luana e Sônia tenham perguntas parecidas. E, apesar de não conseguir dar aqui uma resposta, penso que essa dimensão institucional nos leva a compreender em parte o que nos faz permanecer professores.

Por fim, ao aportar, penso que o presente texto mostra o alcance do conceito de identidade narrativa para compreender a identidade docente e fornece elementos para compreender a identidade dos sujeitos que aqui figuram. A mudança e a permanência, diretamente relacionadas à ipseidade e à mesmidade, transmutadas na narrativa em forma de concordâncias discordantes, no tempo narrado, são fortes indícios da identidade docente. Para compreendê-las é preciso avaliar o modo como o narrador constrói sua intriga, projetando para o futuro seu projeto de “ser professor”, na medida em que narra sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica. É preciso, portanto, “viver para contarla”<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Título da obra de autobiográfica de Gabriel García Márquez (2014).

## Referências

- Barbosa, A., & Fernandes, M. J. (2016). O piso salarial em São Paulo-Desvalorização dos professores. *Retratos da Escola*, 10(18), 243-257.
- Bolívar, A. B. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?” Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa en educación [“Sobre nós, calemo-nos” Epistemologia da investigação biográfico-narrativa em educação]. *Revista Eletrônica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26.
- Bolívar, A. B. (2006). *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción* [A identidade profissional dos professores do secundário: crise e reconstrução]. Aljibe.
- Bolívar, A. B. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos [Metodologia da investigação biográfico-narrativa: coleta e análise de dados]. In M. H. Abrahão & M. C. Passeggi (Orgs.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (Vol. 1, pp. 27-69). Editora da PUCRS.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa* (2a ed.). Edufu.
- Crecci, V. M. (2016). *Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteira entre escola e universidade* [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Dartigues, A. (1998). Paul Ricoeur e a questão da identidade narrativa. In C. M. Cesar (Org.), *Paul Ricoeur: ensaios* (pp. 7-25). Paulus.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto* (2a ed.). EDUFERN.
- Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 1(1), 133-147.
- Ferrarotti, F. (2014). *História e histórias de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais*. EDUFERN.
- Fiorentini, D. (2008). A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face das políticas públicas no Brasil. *Bolema*, 21(29), 43-70.
- Gagnebin, J. M. (1994). *História e Narração em Walter Benjamin*. Unicamp.

- Gomes, A. de F. A., Oliveira, S. D., Furlan, T. V., & Simões, V. A. P. (2013). A complexidade do professor e sua desvalorização na contemporaneidade. *Educere-Revista da Educação da UNIPAR*, 13(2).
- Gonçalves, M. A., Jr. (2015). *Perscrutando diários de aulas de matemática do estágio supervisionado da licenciatura em matemática: reorientando histórias e investigações* [Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas]. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1625806>
- Gonçalves, M. A., Jr., Rocha, L. P., & Moraes, M. G. (2017). Invenção e descoberta na aula de Matemática: um projeto de ensino no 6o ano do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, 8(4), 194-213.
- Gonçalves, M. A., Jr., Rocha, L. P., & Sardinha, R. (Orgs.). (2020). *Deixe-se contar: histórias de aulas de matemática, colaboração e formação de professores*. Cegraf UFG. [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook\\_deixe-secontar.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/688/o/ebook_deixe-secontar.pdf)
- Larrosa, J. (2004). Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentación). In M. H. Abrahão (Org.), *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria* (pp. 11-22). EdUPUCRS.
- Lima, M. E. C. de C., Geraldi, C. M. G., & Geraldi, J. W. (2015). O trabalho com narrativas na investigação com narrativas. *Educação em Revista*, 31(1), 17-44.
- Márquez, G. G. (2014). *Vivir para contarla* [Viver para contar] (6a ed.). Penguin Random House.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Nacarato, A. M. (2018). *Pesquisas (com) narrativas: a produção de sentidos para experiências discentes e docentes*. Livraria da Física.
- Nacarato, A. M. (2020). Narrar-se e constituir-se profissionalmente como professor que ensina matemática. In E. F. de Paula & M. C. de C. T. Cyrino, *Identidade profissional de professores que ensinam matemática em contextos de formação* (pp. 142-159). Pimenta Cultural.
- Nacarato, A. M., & Moura, J. F. de. (2022). *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*. Pimenta Cultural.
- Passeggi, M. C. (2010). Memorial de formação. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Eds.), *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* (pp. 1-4). UFMG.

- Passeggi, M. C. (2014). Educação e reflexão autobiográfica. In C. Delory-Momberger, *Biografia e Educação: figuras do indivíduo–projeto* (2a ed.). EDUFRN.
- Passeggi, M. C. (2017). Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In R. Martins, I. Tourinho, & E. C. Souza (Orgs.), *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação* (pp. 99-123). UFSM.
- Paula, E. F. de, & Cyrino, M. C. de C. T. (2021). Identidade profissional de professores que ensinam matemática: elementos e ações para a construção de uma proposta para futuras investigações. *Pro-Posições*, 32. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0109>
- Pinto, R. S. G. (2010). A construção da justiça restaurativa no Brasil. *Revista Paradigma*, 18, 13-31.
- Polya, G. (1978). *A arte de resolver problemas*. Interciência.
- Ponte, J. P. da. (1998). O trabalho do professor numa aula de investigação matemática. *Quadrante*, 7(2), 41-70.
- Ponzio, A. (2017). A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In M. Bakhtin, *Para uma filosofia do ato responsável* (3a ed., pp. 9-40). Pedro & João.
- Prado, G. do V. T., & Soligo, R. (2007). Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação. In G. do V. T. Prado & R. Soligo (Orgs.), *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações* (pp. 45-60). Alínea.
- Plutarco. (2008). *Vidas Paralelas: Teseu e Rómulo*. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos.
- Ricoeur, P. (1985). History as narrative and practice. *Philosophy Today*, 29(3), 213-222.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertadores*. Prometeo.
- Ricoeur, P. (2010). *Tempo e narrativa: a intriga e a narrativa histórica* (Vol. 1). Martins Fontes.
- Ricoeur, P. (2014). *O si-mesmo como outro*. Martins Fontes.
- Souza, E. C. de. (2014). Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. *Educação*, 39(1), 39-50.

## Notas

### Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 29 de setembro de 2023; revisado em 06 de julho de 2024; aprovado para publicação em 07 de setembro de 2024.

### Autor correspondente:

**Gonçalves Júnior, Marcos Antônio** – Universidade Federal de Goiás – UFG, Câmpus Samambaia, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, Avenida Esperança s/n, Prédio da Reitoria, CEP 74690-900, Goiânia, GO, Brasil.

### Revisão textual:

Normalização bibliográfica (APA 7ª Ed.), preparação e revisão textual em português: Andréa de Freitas Ianni <[andreaiani1@gmail.com](mailto:andreaiani1@gmail.com)>

Versão e revisão em língua inglesa: Viviane Ramos <[vivianeramos@gmail.com](mailto:vivianeramos@gmail.com)>

### Editoras responsáveis:

Editora Associada: Jackeline Rodrigues Mendes <<https://orcid.org/0000-0001-8607-4761>>

Editora Chefe: Chantal Victória Medaets <<https://orcid.org/0000-0002-7834-3834>>