

A “experiência de si” em um processo avaliativo de estágio docente no campo da Educação Matemática

Gelsa Knijnik¹

gelsak@portoweb.com.br - UNISINOS

Fernanda Wanderer²

fwanderer@uol.com.br - UNISINOS

Cláudio José de Oliveira³

claudiojo@terra.com.br - UNISC/ UNISINOS

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir um processo de constituição de uma experiência de si produzido por estudantes de quatro turmas do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. O material de pesquisa está composto pelas narrativas das alunas quando da avaliação do estágio que realizaram na perspectiva da Etnomatemática, como parte das atividades curriculares de uma disciplina de Educação Matemática. As ferramentas analíticas que dão sustentação ao trabalho advêm das teorizações pós-estruturalistas de Michel Foucault, especialmente aquelas vinculadas a seus estudos sobre as tecnologias do eu, e das contribuições de Jorge Larrosa sobre o tema. A análise do material mostrou que, ao serem incitadas a se narrar, a se avaliar e a refletir sobre suas práticas pedagógicas, as estudantes fabricaram modos próprios de ser professora, aprendendo uma nova gramática para sua auto-interpretação e para a interrogação do outro. Tal gramática diz da importância de a professora *gostar da matemática e fazer com que seus alunos dela também gostem*, da relevância de *tornar as aulas de matemática mais agradáveis e prazerosas* e que *a boa professora é aquela que reflete sobre sua própria prática*.

Palavras-chave: Experiência de si. Educação matemática. Etnomatemática.

The “self’s experience” in an evaluation process of a Mathematics Education work

Abstract

The purpose of this paper is to discuss a process in which the self’s experience, produced by Teacher Training Course students at Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) is set up. The research data consist of the students’ narratives when they evaluated their period as trainees, in which they had a pedagogical experience from an Ethnomathematics’ perspective. The analytic tools that support the work come from the poststructuralist theorizations of Michel Foucault, especially those related to his studies on

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

2 Doutoranda em Educação. Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

3 Doutorando em Educação. Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS e do Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. E-mail: claudiojo@terra.com.br

the technologies of self, and from Jorge Larrosa's contributions to this topic. The discussion of the data showed that, when the students were encouraged to tell about themselves, to evaluate themselves and reflect on their pedagogical practices, they produced their own ways of being a teacher, learning a new grammar for their self-interpretation and to interrogate the other. This grammar tells about the importance for the teachers to like mathematics and make her students like it too, about the relevance of making the mathematics lessons more pleasant and pleasurable, and that a good teacher is the one who reflects about her own practice.

Key-words: Self's experience. Mathematics education. Ethnomathematics.

O que é, afinal, um sistema de ensino, senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

(FOUCAULT, 2000, p.44-45)

Engendrando a pesquisa

Este trabalho quer ter um caráter subversivo: quer, sobretudo, subverter, “virar ao avesso” partes de nós mesmos, desestabilizando o olhar com que temos examinado algumas de nossas próprias práticas pedagógicas como professores da área da Educação Matemática de um curso de Pedagogia. Desestabilizar, não com o intuito de imobilizar, de fixar de uma vez por todas seu ‘verdadeiro’ sentido, que pudesse conduzir às certezas às quais nos sentimos convocados a dizer, quando nos encontramos diante de estudantes (pré)ocupadas com o cotidiano escolar, com o que fazer de suas aulas de matemática, com a segunda-feira de manhã, para usar uma metáfora de Willis (1991). Estamos cientes que esta atitude de permanente inconformidade, esta disponibilidade em arriscar a pensar de outro jeito o que parecia estar já confortavelmente incorporado em nós mesmos, por mais dolorosa que possa ser, é que dá sentido ao nosso exercício de pesquisa e de docência.

A operação analítica que neste trabalho buscamos empreender toma como material de pesquisa as narrativas que foram produzidas por estudantes-professoras⁴ em uma das disciplinas de Educação Matemática que integra seu curso de formação, especificamente no processo avaliativo de uma de suas atividades: o estágio de 30 horas/aula⁵. Este tem sido realizado em espaços educativos escolares ou não escolares (tais como empresas, movimentos sociais, grupos de jovens), e consiste no planejamento, implementação e

4 O uso da expressão estudantes-professoras quer enfatizar que as integrantes do corpo discente do Curso de Pedagogia da UNISINOS (no qual atuamos), em sua maioria, concluíram o Curso Magistério em nível de Ensino Médio, o que lhes permite estar no exercício da profissão docente, atuando nas séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos. De modo simplificado, no restante do texto será utilizada a expressão estudantes com o significado aqui explicitado.

5 Em um trabalho anterior (KNIJNIK, WANDERER, OLIVEIRA, 2002), descrevemos e analisamos questões relativas a este estágio, uma das dimensões formativas do currículo do Curso de Pedagogia da UNISINOS.

avaliação de uma prática pedagógica desenvolvida em uma perspectiva etnomatemática⁶. É precisamente a dimensão avaliativa do estágio o objeto de discussão neste trabalho.

Para fins de análise, foram consideradas, especificamente, quatro turmas do Curso de Pedagogia da UNISINOS: duas do segundo semestre de 2004 e duas do primeiro de 2005. Nestas turmas, a avaliação do estágio incluiu, além de um relatório escrito individual, uma discussão coletiva em que as estudantes foram incitadas a falar sobre a experiência que tinham vivido.⁷

As ferramentas analíticas de que nos serviremos na tentativa de produzir novos sentidos para o que vem sendo narrado por nossas estudantes e nós mesmos, no âmbito do estágio, são oriundas das teorizações pós-estruturalistas de Michel Foucault, especialmente aquelas vinculadas a suas formulações sobre as tecnologias do eu.

Feitas as sinalizações que demarcam o sítio empírico e teórico do estudo e também a opção por uma investigação interessada em não cessar jamais de se interrogar a si mesma, é necessário então indicar a estratégia analítica que será posta em ação para operar com o material de pesquisa. Esta tem como premissa a compreensão de que os discursos a serem interrogados constituem um conjunto de signos, entendidos estes como enunciados. Mais ainda, trata-se de olhar

o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (FOUCAULT, 2002, p. 31).

Assim, seguindo Foucault na formulação de uma estratégia analítica, buscamos articular o solo teórico que dá sustentação a este estudo com o modo de operar com o material de

6 O campo da Etnomatemática é composto por um conjunto heterogêneo de perspectivas que, resguardando suas especificidades, apontam todas para a centralidade da cultura na Educação Matemática (KNIJNIK, WANDERER, OLIVEIRA, 2004). A perspectiva que temos construído ao longo de nosso trabalho de pesquisa (KNIJNIK, 2004, KNIJNIK, WANDERER, OLIVEIRA, 2005) entende (sempre provisoriamente) a Etnomatemática como interessada em: “estuda[r] os discursos eurocêntricos que instituem a matemática acadêmica e a matemática escolar; analisa[r] os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da matemática acadêmica e da matemática escolar; discut[ir] questões da diferença na educação matemática, considerando a centralidade da cultura e das relações de poder que a instituem, problematizando a dicotomia entre cultura erudita e cultura popular na educação matemática” (KNIJNIK, 2004). Uma discussão aprofundada sobre o campo etnomatemático encontra-se nas obras acima citadas.

⁷ As narrativas produzidas pelas estudantes no segundo semestre de 2004 foram gravadas e posteriormente transcritas. No primeiro semestre de 2005 houve mudança no procedimento: após a realização da discussão coletiva, em pequenos grupos as estudantes escreveram um texto sobre o que havia sido discutido.

pesquisa, a fim de produzir sentidos às narrativas⁸ das estudantes. A próxima seção apresenta o resultado desta operação analítica.

Produzindo sentidos às narrativas das estudantes: a experiência de si

Na introdução de seu livro *História da Sexualidade 2 – o uso dos prazeres*, Michael Foucault (2001) assinala que seu interesse, ao estudar a história da sexualidade, estaria centrado na análise das maneiras pelas quais, nas sociedades ocidentais modernas, se constitui uma experiência através da qual os indivíduos passam a se reconhecer como sujeitos. Em seu entendimento, a experiência é “a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (IBIDEM, p. 10). O filósofo (IBIDEM, p.11) salienta seu interesse em estudar as práticas através das quais os indivíduos foram guiados a “prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos”, estabelecendo uma certa relação “de si para consigo” que lhes permite descobrir “a verdade de seu ser”. Tais estudos têm como elemento central de sua teorização as “tecnologias do eu”⁹, as quais permitem

(...) que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade. (FOUCAULT, 2001, p.48)¹⁰.

Em um outro estudo (FOUCAULT, 1997), o filósofo também explicita seu entendimento das “técnicas de si”, que para ele seriam

(...) os procedimentos que, sem dúvida, existem em toda a civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si. (FOUCAULT, 1997, p.109).

Tais procedimentos estão centralmente implicados nos processos de subjetivação, na constituição do sujeito. Como escreve Larrosa (2000, p. 56): “O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam (...) inseparáveis das tecnologias do eu”.

8 Ao tomar as narrativas como objeto de escrutínio, estas estão sendo entendidas como organizadoras de enunciados, produzidos em uma teia de significados culturais.

9 Em seu livro “Tecnologías del yo y otros textos afines” (FOUCAULT, 1991), o filósofo menciona quatro tipos principais de tecnologias, cada uma representando uma matriz da razão prática” (IBIDEM, p. 48): as tecnologias de produção, as tecnologias do sistema de signos, as tecnologias de poder e as tecnologias do eu. Tais tecnologias, em geral, atuam de modo combinado, mesmo que “cada uma delas esteja associada com algum tipo particular de dominação” (IBIDEM, p.48).

¹⁰ A tradução desta citação e das demais apresentadas neste trabalho foram realizadas pelos autores do trabalho.

Neste mesmo estudo, o autor (IBIDEM) examina formas pelas quais as práticas pedagógicas estão implicadas na constituição do sujeito, argumentando que tais práticas constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo – a relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma. Esta experiência de si compreende o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam “os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade” (IBIDEM, p. 43). É, portanto, historicamente constituída, sendo “aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” Entre tais “determinadas coisas” poderiam ser incluídas as narrações produzidas pelas estudantes do curso de Pedagogia no processo de avaliação do estágio, cujas narrativas são objeto de escrutínio neste trabalho. Como diz Larrosa (IBIDEM, p. 69): “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”.

Sendo a experiência de si histórica e culturalmente contingente, é também algo que deve ser transmitido e aprendido, ou seja, cada cultura transmite modos de experiência de si que são aprendidos por cada um de seus membros (LARROSA, 2000). Por isto, a instituição escolar – que em nossa sociedade está centralmente ocupada com os processos de socialização e transmissão cultural – além de construir e transmitir uma experiência “objetiva” do mundo exterior, constrói e transmite também “a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’”. (IBIDEM, p. 45). É nesta perspectiva que o autor vai argumentar que a pedagogia não pode ser considerada como um espaço neutro, ou como um local que gera a melhoria do autoconhecimento e da autonomia, mas como produzindo formas de experiência de si nas quais “os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular”. (LARROSA, 2000, p.57). É este o sentido que estamos dando às discussões coletivas que realizamos como parte do processo avaliativo do estágio. Em efeito, a atividade pedagógica que foi desenvolvida incitou a cada uma das estudantes a narrar a si mesma, a se repensar, a se decifrar, a se avaliar:

*Eu desenvolvi este projeto que foi de grande valia pra mim porque nos permite **reavaliar a nossa própria prática pedagógica e concebê-la com outro olhar**. Aproveitar o que os alunos têm fora da sala de aula, ensinar e ajudá-los a compreender um mundo diferente dentro de um contexto relevante na sociedade, fazendo com que eles atuem mais significativamente na sociedade.*

*Durante nossa prática sentimos a necessidade de **reestruturar nosso saber pedagógico** em relação à matemática. Houve um rompimento de paradigmas anteriores buscando uma maneira de integrar a*

*matemática que o aluno traz do seu convívio, do dia-a-dia, para a sala de aula. Com este rompimento surgiu ao mesmo tempo uma situação de conflito. Trabalhar desta maneira leva o professor a fazer **uma reflexão diária**, pois deixa de ser uma matemática “pronta” a passa a ser uma reconstrução diária.*

*Ao realizar esta prática pedagógica nos sentimos desafiadas a **repensar sobre a forma que temos praticado até hoje**. (...) Compreendemos [o valor] [d]esta perspectiva de olhar a matemática não só como uma construção de conhecimento, mas sim, partir de uma realidade, relacionando e contemplando outros saberes onde a matemática transita, como uma horta comunitária onde os alunos com os seus conhecimentos já adquiridos foram vinculados a novos saberes escolares. Outro exemplo é o uso da etnomatemática na educação especial, quando aplicada em um projeto visando o uso do dinheiro no cotidiano das crianças da primeira série B, visando o dinheiro para compras em um mercado e farmácia. A etnomatemática mostrou-se altamente eficaz, porque propiciou ao educando o princípio de quantidade, valor do dinheiro e o troco, entre outros. (...) Nos passou que nesta prática pedagógica que foi realizada encontramos contribuições ao meio histórico, social e cultural onde os “problemas matemáticos” não são meros conteúdos trazidos pelos professores, mas saberes construídos juntos, fazendo “educação” através da matemática com a realidade e a uma realidade.*

*Pra mim, o que foi mais significativo neste trabalho foi a **reflexão que eu fiz em cima do que eu mesma sabia sobre eles [estudantes] e sobre como eu fazia as coisas. Refleti sobre o que eu mesma sei, sobre o que tinha proposto pra eles e que, na verdade, eu tinha mudado de posicionamento. Que não era mais daquele jeito que eu faria. Então, essa reflexão em cima da prática me fez pensar comigo mesma sobre o que eu tinha feito. Foi todo um conjunto que fez com que eu pudesse aprender essas coisas. Deslocar-me de um lugar de professora que agia matematicamente, para outra maneira. E a análise do meu trabalho foi muito além do meu conhecimento matemático, foi também muito mais de como eu ensino matemática. Assim, vou me constituindo professora de matemática, com essas análises.***

Os excertos acima dizem bem de como as discussões sobre o estágio que haviam realizado se constituíram em tecnologias do eu, fabricaram modos de ser professora de matemática, modos que, para além da aquisição de novos procedimentos pedagógicos específicos para a área da educação matemática, subjetivaram as estudantes, contribuindo para constituir “um novo sujeito-professor” (BUJES, 2002, p. 181). Mais ainda, neste processo de auto-interpretação, de auto-reflexão, há uma estreita relação entre as formas narrativas e o sujeito que se interpreta. Como escreve Larrosa (2004, p.13): “o sentido de quem somos é análogo à construção e à interpretação de um texto narrativo e, como tal, obtém seu significado

tanto das relações de intertextualidade que mantém com outros textos como de seu funcionamento pragmático em um contexto”.

Assim é que este novo sujeito-professor, tendo sido engendrado nas discussões coletivas, nas narrações que ali foram produzidas, aprende neste processo o que pode ser dito por um professor, como dizê-lo, o que vale como certo e errado na educação matemática, os comportamentos desejáveis para se tornar um “bom professor de matemática”. As estudantes aprendem, assim, uma nova gramática, da qual a valorização da auto-reflexão como um dos elementos da prática docente é parte: Ter desenvolvido o estágio foi *“de grande valia pra mim porque nos permite reavaliar a nossa própria prática pedagógica e concebê-la com outro olhar”*, a *“reflexão em cima da prática me fez pensar comigo mesma sobre o que eu tinha feito, fazendo-as concluir sobre “a necessidade de reestruturar nosso saber pedagógico em relação à matemática”*; *essa reflexão em cima da prática me fez pensar comigo mesma sobre o que eu tinha feito.*

Garcia (2002) discute os efeitos produzidos pela educação sobre a conduta humana e as formas como os indivíduos pensam, falam e atuam em relação a si, aos outros e em relação a questões educacionais. Destaca a autora (IBIDEM) que os educadores e educadoras, quando narram sobre suas práticas pedagógicas, não afirmam “qualquer coisa”. Ao contrário, ao falar “posicionam-se no interior de uma ordem particular dos saberes e do discurso, significando-se a si próprios e a suas práticas através de uma gramática que é introduzida em grande parte pela pedagogia e outros saberes” (GARCIA, 2002, p.25).

Larrosa (2000) escreve sobre a gramática que aprendemos nos processos educativos em que nos narramos, nos julgamos, refletimos sobre nós mesmos, ao se referir a uma atividade pedagógica na qual as crianças eram incitadas a responder, individualmente, questões a respeito de si: seu comportamento, o que gostavam de fazer, quem gostariam de ser etc. Relata que após um primeiro momento de trabalho individual, as crianças foram organizadas em duplas, para discutir suas respostas e, posteriormente, cada dupla construiu murais, expressando suas diferenças e semelhanças. Pondo “sob suspeita” esta atividade, o autor (IBIDEM) salienta que nela as crianças aprenderam uma gramática para a sua auto-interpretação e para a interrogação pessoal do outro: as diferenças que marcam cada um de nós, que tais diferenças podem ser apreendidas e julgadas, que “é possível mudar coisas em si mesmo para ser melhor e (...) que é possível comunicar o próprio modo de ser, que é possível viver junto, apesar das diferenças, dadas certas atitudes de compreensão, respeito e tolerância, etc” (IBIDEM, p. 47). Neste processo, crianças aprendem, segundo o autor, a “realizar um certo tipo de jogo, de acordo com certas regras. Aprendem o que significa o jogo e como jogá-lo legitimamente” (IBIDEM, p. 47).

As estudantes do curso de Pedagogia também aprenderam o que significava o jogo que estava sendo jogado naquele contexto e como jogá-lo legitimamente: quais regras eram legítimas de serem postas em ação no jogo de sua formação docente para que se tornassem “boas professoras de matemática”. A gramática que aprenderam diz da importância de gostar de matemática e fazer com que os alunos dela também gostem, do quanto é relevante tornar as aulas de matemática “agradáveis” e “prazerosas” e, como antes apontado, o quanto uma boa professora é aquela que reflete sobre a própria prática, reflete para mudar, para ser uma “melhor” professora.

*Eu também não gostava de matemática, eu sempre fugia eu até rodei na sétima série. Eu era péssima em matemática. E, assim, a partir da disciplina de Metodologia do Ensino: Matemática I eu fui **vendo diferentes questões**. (...) Naqueles dias, uma amiga me perguntou: “Tu já decidiu o que vais fazer no TC [Trabalho de Conclusão]?” Com esse trabalho de Matemática II eu decidi: será na área da matemática. Quando falei isso em casa, meu pai disse: “O que tu vais fazer? Matemática! Você é maluca?” Eu respondi: “Por quê?” “Tu sempre rodou, agora vais fazer uma coisa pra reprovar de novo!”.*

Eu também comecei a gostar mais da matemática, porque foi diferente daquela que eu estava acostumada lá na 1ª série. A minha professora se preocupava em fazer as coisas exatas, né. E não dizia como surgia aquilo: que número é aquele, que quantia, qual o significado desses números.

Eu sou apaixonada pela etnomatemática graças à disciplina de Metodologia do Ensino: Matemática I, pois eu era excluída pela matemática formal. Tanto que as disciplinas de Metodologia do Ensino: Matemática I e Matemática II eu tinha medo de “encarar”, sabe? Só que ao cursar a Matemática I, no semestre passado, eu me apaixonei pela Etnomatemática e me apaixonei por esse outro lado da matemática, sabe? Então, a partir de agora, eu sou uma defensora da etnomatemática. Eu acho que o grande desafio está exatamente nisso: da gente conseguir tocar pra frente, principalmente que esses projetos não morram aqui, mas que a gente consiga mostrar para as outras pessoas que é possível virar o conceito da matemática de uma maneira bem mais agradável do que essa convencional que circula por aí. Claro que a matemática formal é necessária, a gente não pode esquecer disso porque o vestibular está aí, os concursos estão aí, mas a gente tem que saber estabelecer essas conexões e resgatar as ‘Isabel’ da vida perdidas por aí, que têm horror de matemática.

O que podemos identificar nos enunciados acima é o discurso da mudança, do tornar-se “diferente de antes”, com a realização de uma prática pedagógica na perspectiva da

Etnomatemática. As estudantes dizem ter se tornado diferentes “vendo diferentes questões”, porque a matemática que experienciaram foi diferente daquela que “estava[m] acostumada[s]”, o que acabou fazendo com que “este outro lado da matemática” fosse objeto de “paixão”. “Apaixonada[s] pela Etnomatemática”, as estudantes passaram a ocupar um outro lugar, “diferente de antes”, quando eram “excluída[s] pela matemática formal”. É este outro lugar que passaram a ocupar que as torna “defensoras da Etnomatemática”, fazendo-as decidir realizar trabalhos de pesquisa de conclusão de curso nesta área. Este outro lugar que passam a ocupar é produzido também pelo “gostar mais de matemática”, um gosto antes inexistente ou menos intenso. Mas isso não é suficiente, é preciso gostar de matemática e passar a ensiná-la “de uma maneira mais agradável do que essa [maneira] convencional que circula por aí”.

Os excertos abaixo destacam, de modo bastante explícito, a relevância dada ao “prazer pela matemática” que “mudou a visão” das estudantes em relação a ela:

*Eu acho que a Metodologia da Matemática **mudou a minha visão em relação à matemática**. A importância que ela tem e de como a gente pode trabalhar a matemática a partir das nossas próprias vivências. A gente está envolvida com a matemática desde o momento em que acordamos. A gente ouve o relógio despertar daí fica contando quantos minutos temos pra ficar pronta, pra dar aula e outras coisas. (...) A gente começa a se dar conta que tudo isso tem relevância na vida da gente e que pode ser trabalhado **de uma forma a tornar a matemática prazerosa, fazendo uma mediação entre o saber escolar e o saber popular, o saber que o aluno vai trazer pra escola**. Porque o aluno tem conhecimento e não é só aquilo que a gente leva, mas aquilo que ele traz pra gente e que torna a aprendizagem significativa.*

*Com a realização das práticas percebemos que ensinar matemáticas não precisa exatamente ser através de contas armadas e problemas, existem diversas maneiras bem mais criativas, pode ser até **através de uma atividade lúdica**, pois desta maneira será mais proveitosa e de certa forma mais divertida e interessante. Podemos observar que os alunos podem trazer conhecimentos matemáticos do dia-a-dia com uma grande riqueza e com significação grandiosa para as aulas.*

Formulações como essas apontam para a relação entre “tornar a matemática mais prazerosa”, “mais divertida e interessante” e a idéia de que “os alunos podem trazer conhecimentos matemáticos do dia-a-dia com uma grande riqueza e com significação grandiosa para as aulas”, cabendo ao professor fazer “uma mediação entre o saber escolar e o saber popular, o saber que o aluno vá trazer para a escola”. As narrativas das estudantes produzidas no processo de avaliação do estágio, o sentido que deram à experiência vivida

ali (e o sentido que nós agora damos a tudo isto) “não passa de um jogo de interpretações” (LARROSA, 2004, p.14).

Tomar suas narrativas, portanto, como material de análise implica considerar três dimensões apontadas por Larrosa (2000). Uma delas está vinculada à idéia de que aquilo que somos, ou o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos aos outros e a nós mesmos. “Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (IBIDEM, p.48). A segunda dimensão se refere ao fato de essas narrações serem constituídas em relação às histórias que lemos, ouvimos e que, de alguma forma, nos dizem respeito. “Portanto, o desenvolvimento de nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias” (LARROSA, 2004, p.19). E, por último, estas histórias pessoais são produzidas e mediadas no interior de práticas sociais. Nas palavras do autor (IDEM, 2000, p.70):

A narrativa, como modo de discurso, está já estruturada e pré-existe ao eu que se conta a si mesmo. Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pré-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência, impõe-lhe um significado. Por isso, a narrativa não é o lugar de irrupção da subjetividade, da experiência de si, mas a modalidade discursiva que estabelece tanto a posição do sujeito que fala (o narrador) quanto às regras de sua própria inserção no interior de uma trama (o personagem).

Considerando que a narrativa já “pré-existe ao eu que se conta a si mesmo”, não se trata de conceber o sujeito do enunciado como a causa, origem ou ponto de partida da articulação escrita ou oral de uma frase, como enfatiza Foucault (2002). Nas palavras do filósofo: “Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (IBIDEM, p.109).

Nesta direção, Rose (2001, p.155) também assinala que, ao organizar nas narrativas, suas relações consigo mesmo e com os outros, “um eu é, por assim dizer, ‘gerado pela estória’, como o indivíduo escolhendo entre as diferentes formas de narrativa às quais foi exposto”. Não se trata de um “eu” que emerge através da narração de estórias, mas que a subjetividade em questão é “um agenciamento heterogêneo de corpos, vocabulários, julgamentos, técnicas, inscrições, práticas” (ROSE, 2001, p.166). Nesse mesmo sentido argumenta Larrosa (2004). Para ele, a identidade não é algo que progressivamente encontramos, mas algo que fabricamos, que inventamos e que construímos no interior dos recursos semióticos de que dispomos, do dicionário e das formas de composição que obtemos nas histórias que escutamos e lemos e, também, da gramática que aprendemos e modificamos nesta grandiosa e polifônica proliferação de narrativas, que é a vida.

Considerando o acima enunciado por Larrosa e Rose, pode-se argumentar que a experiência que os sujeitos têm de si mesmos se realiza em um processo de fabricação no qual se entrecruzam agenciamentos de vocabulários, gramáticas, técnicas e práticas que regulam o seu comportamento, a sua subjetividade, enfim, que definem “a verdade” sobre o sujeito. Porém, como destaca Larrosa (2004), sabemos que o poder atravessa a conversação, ou seja, que o discurso é uma entidade capaz de uma produtividade infinita, mas no qual se projetam operações de solidificação e controle. Assim, a história das formas nas quais os seres humanos têm construído narrativamente suas vidas é também a história dos procedimentos de poder que fazem as pessoas contar suas vidas de determinada forma, em determinados contextos e para determinadas finalidades (IBIDEM). Em suas palavras:

A história das práticas discursivas de autonarração é também uma história social e uma história política. Daí a importância de considerar os lugares sociais e institucionais nos quais os textos autonarrativos se produzem, se reproduzem, se medeiam, se avaliam e se utilizam para fazer coisas, para fazermos coisas. (LARROSA, 2004, p.21).

O lugar social e institucional nos quais os textos autonarrativos das estudantes sobre a Educação Matemática foram produzidos pode ser pensado como sendo, privilegiadamente, nossa própria aula no curso de Pedagogia. Foi lá que elas, de modo mais explícito, aprenderam sobre a Etnomatemática, sobre o que é considerado uma “boa” prática pedagógica nesta área do conhecimento. Foram os discursos da Etnomatemática, em seus entrecruzamentos com outros tantos que circulam em seu curso de formação docente, que acabaram por constituí-las como professoras de matemática deste modo, e não de outro. Tal “jeito” de ser, obviamente, não está de uma vez por todas definido, acabado, pronto. Precisamente por estarmos cientes da possibilidade de que elas – e nós mesmos – estejamos sempre a nos reinventar, a produzir outros sentidos para o que fazemos e dizemos, é que um exercício de “virar ao avesso” nossas próprias práticas docentes – como o que neste trabalho buscamos efetivar – pode ser produtivo.

Referências

- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FOUCAULT, Michael. *Tecnologías del yo*. In: FOUCAULT, Michael. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991. p. 45-94.
- FOUCAULT, Michael. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

- FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade 2 – o uso dos prazeres*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.
- FOUCAULT, Michael. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*. Uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KNIJNIK, Gelsa; OLIVEIRA, Cláudio José de; WANDERER, Fernanda. Etnomatemática e práticas educativas na formação de educadores. In: II INTERNATIONAL CONGRESS ON ETHNOMATHEMATICS, 2002, Ouro Preto. CD ROM. 2002. v. 1, p. 1-1.
- KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- KNIJNIK, Gelsa; OLIVEIRA, Cláudio José de; WANDERER, Fernanda. Cultural differences, oral mathematics and adult education in the Brazilian Landless Movement. In: ZDM, Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, (Vol.1, No. 37), 2005. p.101-108.
- KNIJNIK, Gelsa. Ethnomathematics research in a postmodern time. Trabalho discutido na UNESCO-SAARMSTE Conference Workshop, realizada na University of KwaZulu, Natal/South Africa 8-10 Oct 2004.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação*. Estudos foucaultianos. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre narrativa e identidade. (A modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). *A aventura (auto) biográfica*. Teoria & Prática. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Apresentado ao Conselho Editorial em 25 de julho de 2005