



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

BEATRIZ BRANDÃO DA SILVA

ARQUITETANDO HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO:
compreensões junto a narrativas da História Oral em Educação Matemática

Rio Claro – SP
2023

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio De Mesquita Filho”
Instituto de Geociências de Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

BEATRIZ BRANDÃO DA SILVA

ARQUITETANDO HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO:
compreensões junto a narrativas da História Oral em Educação Matemática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientadora: Heloisa da Silva

Rio Claro – SP
2023

| | |
|-------|---|
| S586a | <p>Silva, Beatriz Brandão da</p> <p>Arquitetando histórias de formação em formação : compreensões junto a narrativas da história oral em educação matemática / Beatriz Brandão da Silva. -- Rio Claro, 2023</p> <p>380 p. : il., tabs.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro</p> <p>Orientadora: Heloisa da Silva</p> <p>1. Formação de professores. 2. Textualizações de entrevistas. 3. Metodologia em trajetória. 4. Grupo História Oral e Educação Matemática. 5. Educação Matemática. I. Título.</p> |
|-------|---|

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

BEATRIZ BRANDÃO DA SILVA

ARQUITETANDO HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO EM FORMAÇÃO:
compreensões junto a narrativas da História Oral em Educação Matemática

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Comissão examinadora

Profa. Dra. Heloisa da Silva - Orientadora
IGCE/UNESP/Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Maria Ednéia Martins
FC/UNESP/Bauru (SP)

Prof. Dr. Emerson Rolkouski
Setor de Ciências Exatas/UFPR/Curitiba (PR)

Resultado: Aprovada.

Rio Claro, 30 de junho de 2023.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa de mestrado, meu projeto arquitetônico, não foi desenvolvida por mim enquanto indivíduo só, mas por mim enquanto ser em constantes processos de subjetivação e atravessamentos por existências outras. Manifesto, à vista disso, alguns agradecimentos àquelas e àqueles que se presentificam nesse processo.

A Deus e à Santa Maria.

À minha família. Ao Nestor, meu pai, por me apoiar em minha profissão e me incentivar a seguir na pós-graduação, à Edna Maria, minha mãe, por me acolher e me apoiar nos momentos mais difíceis deste percurso, à Júlia, minha irmã, por crer em mim.

Ao Rafael, meu esposo, por me entender e tornar a minha vida mais leve.

À professora doutora Heloisa, minha orientadora, por ter me acolhido como orientanda, por estar ao meu lado e me ajudar a enfrentar a academia com coragem, por me mostrar caminhos e acreditar que eu seria capaz de percorrê-los, por me ajudar a olhar e a escutar.

À professora doutora Ivete Maria (*in memoriam*), por ter me aceito no mestrado como orientanda e ter tornado este trabalho possível.

Aos professores doutores que constituíram a banca examinadora desta pesquisa, Emerson e Maria Ednéia, por fazerem parte desta minha trajetória, pela dedicação, pelo tempo, pelas ideias e pela sensibilidade.

Aos membros do Grupo História Oral e Educação Matemática, por terem me proporcionado amadurecimento acadêmico, pelas discussões enriquecedoras e pela possibilidade de pensar para além das fronteiras.

Aos amigos e colegas com quem tive o prazer de criar laços durante esse tempo de mestrado. À Iasmim, por ser um exemplo de pesquisadora e estar sempre disposta a me ajudar e me ouvir. À Sílvia, por ter participado do meu crescimento como professora e sempre me dirigir sábias palavras. À Maiéli e ao Heinrich pelas conversas e por serem sempre muitos queridos comigo. Ao Jeser, por ter sido meu anfitrião no dia da defesa e ter ajudado com o trabalho. À Danielle, pela parceria nesta pesquisa.

À Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" pelo compromisso com a Educação brasileira de qualidade e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática pelo comprometimento com a pesquisa científica no país. A todos(as) os(as) professores(as) e funcionários(as) pelo trabalho de alto impacto que desenvolvem.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento a esta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Misteriosas potências! Espíritos do universo imensurável! Que hei procurado nas trevas e na luz... que esvoaçais em torno do globo e viveis em mais sutil essência... cuja morada é no vértice de inacessíveis montes, e a quem são familiares as cavernas da terra e do oceano... eu vos evoco por esse encanto escrito que ao meu domínio vos sujeita... Levantai-vos! Aparecei!

Lord Byron, *Manfredo*.

RESUMO

As textualizações produzidas a partir de entrevistas por pesquisadores do Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) com a metodologia da História Oral constituem fontes historiográficas que podem ser mobilizadas em estudos de cunho histórico ou não, além daqueles nos quais foram produzidas. Diante disso, objetivamos, de modo geral, elaborar compreensões sobre potencialidades de textualizações de entrevistas produzidas, nos anos de 2016, 2017 e 2018, pelo Ghoem, no que tange à formação de professores que ensinam Matemática. Esta intenção está orientada pelo questionamento: O que contam e o que podem, no que tange à discussão sobre e para processos formativos de professores que ensinam Matemática, textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem para além dos contextos em que foram produzidas? Este trabalho segue uma abordagem qualitativa de pesquisa bibliográfica, cuja metodologia foi construída em trajetória tomando como inspiração a Teoria Fundamentada nos Dados para os movimentos analíticos e o processo metafórico de elaboração de um projeto arquitetônico para desenvolver, além das análises, o estudo da formação docente em articulação com a formação da pesquisadora, a escrita do percurso investigativo e a constituição – estética – desta dissertação. Assumimos um compromisso em defesa do uso dessas narrativas como as fontes legítimas que são, produzindo um arquivo de categorias que possibilitam identificar temas relativos à formação docente presentes nas textualizações e que pode ser cadastrado no sistematizador eletrônico do grupo, o Hemera. Ademais, na direção de nosso objetivo, elaboramos três estudos, denominados firmamentos e inspirados na prosa ensaística, sobre temas diferentes que compreendemos como potencialidades dessas narrativas para estudos diversos no âmbito da formação de professores que ensinam Matemática. Os temas, também desenvolvidos com abordagens diferentes, são referentes à formação de professores leigos em algumas regiões do Brasil; às inspirações docentes no processo formativo de professores que ensinam Matemática; e às maternidades vivenciadas por professoras que ensinam/ensinaram Matemática ao narrarem suas trajetórias formativas. Esta pesquisa, com a perspectiva que adotamos para estudar as textualizações e o próprio modo como são constituídas segundo a História Oral, possibilitou observar que elas podem, além das temáticas que apresentam, levar pesquisadores a pensar formação docente sem classificações de saberes docentes, sem separações entre atitudes, ideias e produções dos professores e sem pensar o professor exclusivamente a partir de sua identidade docente ou de sua profissão. Notamos que as classificações deixam de ser suficientes para as histórias de vida dos educadores, de modo que as relações que estabelecem com sua profissão tornam as definições e os limites difusos. As narrativas, portanto, contam histórias que permitem pensar o professor e a formação docente do ponto de vista da experiência, para além da docência, da atuação profissional e de sua produção, que permitem pensar como cada educador deixou que algo lhe acontecesse e, assim, lhe (trans)formasse no curso de sua vida. Esperamos, com esta investigação, contribuir para uma Educação Matemática atenta ao todo do ser humano, para a mobilização das histórias de vida dos professores que ensinam Matemática e para estudos comprometidos com uma perspectiva sensível aos seus processos formativos.

Palavras-chave: Formação de professores que ensinam Matemática; Textualizações de entrevistas; Potencialidades de narrativas orais; Grupo História Oral e Educação Matemática; Metodologia em trajetória.

ABSTRACT

The textualizations produced from interviews by researchers of the Oral History and Mathematics Education Group (Ghoem) using the Oral History methodology constitute historiographic sources that can be mobilized in studies of historical nature or not, beyond those for which they were produced. In view of this, our general objective is to elaborate understandings about potentialities of textualizations of interviews produced, in the years 2016, 2017 and 2018, by Ghoem, regarding the training of teachers who teach Mathematics. This intention is guided by the question: What do textualizations of interviews produced by Ghoem tell and can do, regarding the discussion on and for formative processes of teachers who teach Mathematics, beyond the contexts in which they were produced? This work follows a qualitative bibliographical research approach, whose methodology was built in a trajectory taking as inspiration the Grounded Theory for the analytical movements and the metaphorical process of elaboration of an architectural project to develop, besides the analysis, the study of teacher training in articulation with the researcher's training, the writing of the investigative path and the – aesthetic – constitution of this dissertation. We took on a commitment to advocate for the use of these narratives as the legitimate sources they are, producing an archive of categories that allow us to identify themes related to teacher education present in the textualizations and that can be registered in the group's electronic systematizer, Hemera. Moreover, towards our objective, we have elaborated three studies, referred to as firmaments and inspired by prose essays, on different themes that we consider as potentialities of these narratives for diverse studies on the formation of teachers who teach Mathematics. The themes, also developed with different approaches, are related to the formation of lay teachers in certain regions of Brazil; to the teaching inspirations in the formative process of teachers who teach Mathematics; and to the motherhoods lived by women teachers who teach/taught Mathematics as they narrate their formative journeys. This research, with the perspective we adopted to study the textualizations and the very way they are constituted according to Oral History, allowed us to observe that they can, beyond the themes they present, lead researchers to think about teacher education without classifying teachers' knowledge, without separating teachers' attitudes, ideas and productions, and without thinking the teacher exclusively from his/her teaching identity or profession. We note that classifications are no longer sufficient for the life stories of educators, so that the relationships they establish with their profession make definitions and boundaries blurred. Narratives, therefore, tell stories that allow us to think the teacher and teacher education from the perspective of experience, beyond teaching, professional practice and production, that allow us to think how each educator let something happen to him/her/them and, thus, (trans)form him/her/them in the course of his/her/their life. We hope, with this research, to contribute to a Mathematics Education attentive to the whole human being, to the mobilization of the life stories of teachers who teach Mathematics, and to studies committed to a perspective that is sensitive to their formative processes.

Keywords: Training of teachers who teach mathematics; Interviews textualizations; Potentialities of oral narratives; Oral History and Mathematics Education Group; Methodology on a trajectory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Página online inicial de filtros do Hemera. | 57 |
| Figura 2 - Exemplo de planilha gerada na categorização inicial..... | 73 |
| Figura 3 - Exemplo de planilha gerada na categorização focalizada. | 74 |
| Figura 4 - Fluxograma metodológico. | 80 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Síntese dos trabalhos selecionados para estudo. | 62 |
| Quadro 2 - Particularidades das textualizações mobilizadas no estudo de Professores Leigos. | 107 |
| Quadro 3 - Particularidades das textualizações mobilizadas no estudo de Inspiração Docente. | 132 |
| Quadro 4 - Particularidades das textualizações mobilizadas no estudo de Maternidade. | 157 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
- CECEMCA – Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental
- CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
- EaD – Educação à Distância
- FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
- FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor
- FUCMT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
- FURB – Universidade Regional de Blumenau
- GHOEM – Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática
- HO – História Oral
- IC – Iniciação Científica
- ICMC – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MEC – Ministério da Educação
- PEC – Programa de Educação Continuada (Formação Universitária)
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PPGEM – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
- PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- RN – Rio Grande do Norte
- TFD – Teoria Fundamentada nos Dados
- UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
- UEM – Universidade Estadual de Maringá
- UEMT – Universidade Estadual do Mato Grosso
- UFBA – Universidade Federal da Bahia
- UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
- UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto
- UFPB – Universidade Federal da Paraíba
- UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
Unicruz – Universidade de Cruz Alta
UNIDERP – Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 14 |
| Beatriz..... | 14 |
| Esta pesquisa..... | 17 |
| PRÓLOGO..... | 21 |
| SEÇÃO 1 | 30 |
| FORMAÇÃO DOCENTE NOS “CROQUIS” DE UMA RECÉM LICENCIADA EM MATEMÁTICA | 30 |
| SEÇÃO 2 | 39 |
| ALGUNS ARTEFATOS..... | 39 |
| ... históricos..... | 41 |
| ... de um coletivo. | 49 |
| ... específicos desta construção..... | 55 |
| ... analíticos..... | 67 |
| SEÇÃO 3 | 81 |
| FORMAÇÃO DOCENTE NOS “ESBOÇOS” DE UMA MESTRANDA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA | 81 |
| SEÇÃO 4 | 100 |
| FIRMAMENTO: UMA PERSPECTIVA PARA ESCREVER POTENCIALIDADES | 100 |
| SEÇÃO 4.1 | 103 |
| O PRIMEIRO FIRMAMENTO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS EM ALGUMAS REGIÕES DO BRASIL..... | 103 |
| A laicidade de professores brasileiros..... | 109 |
| Enfrentamentos políticos na formação de professores leigos | 117 |
| Considerações de formadores sobre formações voltadas a professores leigos..... | 122 |
| Efeitos esperados e causados por formações voltadas a professores leigos..... | 126 |
| SEÇÃO 4.2 | 130 |
| O SEGUNDO FIRMAMENTO: AS INSPIRAÇÕES DOCENTES NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA | 130 |
| SEÇÃO 4.3 | 151 |

| | |
|---|------------|
| O TERCEIRO FIRMAMENTO: MATERNIDADES VIVENCIADAS POR PROFESSORAS QUE ENSINAM/ENSINARAM MATEMÁTICA AO NARRAREM SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS | 151 |
| SEÇÃO 5 | 187 |
| FORMAÇÃO DOCENTE NOS DESENHOS DE UMA ESTUDANTE-PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA | 187 |
| EPÍLOGO | 215 |
| REFERÊNCIAS | 219 |
| APÊNDICES | 225 |
| Categorias das textualizações de Matucheski (2016)..... | 225 |
| Categorias das textualizações de Souza (2016) | 239 |
| Categorias das textualizações de Moreira (2016) | 253 |
| Categorias das textualizações de Bordignon (2016) | 264 |
| Categorias das textualizações de Nakamura (2017) | 277 |
| Categorias das textualizações de Gonzales (2017) | 284 |
| Categorias das textualizações de Moraes (2017) | 306 |
| Categorias das textualizações de Cavamura (2017) | 341 |
| Categorias das textualizações de Rosa (2017) | 353 |
| Categorias das textualizações de Prado (2018) | 357 |
| Categorias das textualizações de Silva (2018) | 365 |
| Categorias das textualizações de Fontes (2018) | 372 |

APRESENTAÇÃO

A escrita formal desta dissertação iniciou-se após vários meses de memorandos, rascunhos e um diário de bordo, em uma noite de indagações sobre meu percurso acadêmico. Pensei em começá-la com uma descrição de cunho metodológico, na tentativa de estudar e pensar mais sobre minha metodologia; ou talvez pelas minhas companheiras em tempo integral, as textualizações de entrevistas sobre as quais me debrucei; ou ainda por estudos teóricos sobre formação docente, a linha principal deste trabalho. Passei diversas manhãs refletindo sobre por onde começar a escrever aquilo que eu entregaria como “resultado” de meu mestrado – ainda que intencionasse apresentar mais o processo de pesquisa do que seu final –, tentando, inclusive, aprofundar-me em ideias analíticas nebulosas, questionando-me sobre as certezas e incertezas que carregava comigo. Por fim-no-meio, esta auto e nada santa inquisição mostrou-me por onde eu deveria despertar a minha expressão escrita, por mim. Início, portanto, com uma espécie de autobiografia, num esforço de abrir-me a derivas, fugir dos assombros da insegurança que limitavam o meu processo investigativo e assim apresentar-me para fora de mim, para o leitor, para meus colegas de pós-graduação, para pessoas que só irão conhecer Silva, B. B., e quaisquer outras cujos corpos tenham desejado estar aqui. Digo isso, pensando numa frase de Albuquerque Jr (2020, p. 15).

Nunca conseguimos ter uma imagem completa de nós mesmos, porque nunca podemos nos ver de fora de nossas próprias carnes. Seres encarnados que somos, usamos as letras como forma de produzir uma imagem inteiriça de um Eu que nem em situação de encarnação podemos ter.

Beatriz

Nasci no inverno. Por isso, sempre achei complicado lembrar dos anos que já vivi associando-os à minha idade. Desde que me lembro, 2010 foi o ano do meu 6º ano do Ensino Fundamental, 2014 o ano da minha 1ª série do Ensino Médio, 2017 o ano de ingresso na faculdade etc. Assim, posso dizer que as relações construídas e associadas aos meus estudos marcam mais do que os espaços que habitei e as situações que vivenciei, elas marcam as temporalidades da minha vida, desde antes da escola à pós-graduação.

Frequentei uma grande escola pública no Ensino Fundamental e um colégio particular no Ensino Médio nas quais fiz algumas amigas que mantenho até hoje. Apesar de conhecer muitas pessoas e ter vários colegas, fui e ainda sou uma pessoa introvertida, tendo desenvolvido

melhor a habilidade de aprender sozinha do que em grupo – na infância, muitas vezes preferia dedicar atenção aos livros didáticos do que às aulas propriamente.

Tive um certo destaque acadêmico na escola, não por ser excepcional, mas por gostar de estudar e por ser um pouco habilidosa com provas escritas, o que levava meus professores e familiares a ignorarem meu fracasso em Educação Física, por exemplo. Talvez ser boa somente em decorar e com isso “tirar dez” em Geografia e Ciências não fosse suficiente para me poupar das recuperações envolvendo Basquete e Futebol na escola, mas “tirar dez” em Matemática certamente me livrava.

Havia uma única disciplina na escola da qual eu realmente gostava muito, Matemática. Meus pais possuem Ensino Superior na área de exatas e valorizavam esse meu apreço, presenteando-me aos cinco anos com uma régua geométrica com a qual eu tracei incontáveis quadrados e triângulos. Mesmo com um ensino expositivo baseado em técnicas e exercícios repetitivos, eu sentia prazer nas práticas e estudos daquela matéria. Gostava de resolver os problemas propostos pelo professor e pelos livros, de participar de olimpíadas e de ajudar os colegas a entenderem os conteúdos.

Devido ao gosto pela Matemática, ao bom desempenho que tive na escola e ao privilégio de poder realizar um curso superior, escolhi, logo no início do Ensino Médio, o curso de Matemática. Ingressei na Universidade de São Paulo (USP), Campus São Carlos, sem saber se seguiria o bacharelado ou a licenciatura e passei o primeiro ano pensando não só nessa escolha, mas também se continuaria no curso. A graduação trouxe-me muitos desafios, os relativos à mudança de cidade e às dificuldades acadêmicas. No começo senti que a Matemática da escola era muito diferente da Matemática da graduação, mas com o tempo fui percebendo que as diferenças estavam em tudo – na leitura, na escrita, na fala – e o que eu havia escolhido num passado não era aquilo que estava em meu presente.

Passei cerca de um ano sentindo que estava no lugar errado, demorei todo esse tempo para perceber que eu mesma também era uma pessoa diferente. Decidi, só então, dar uma chance às diferenças, abrir mão de algumas certezas que eu já nem tinha mais. Frustrada com as mudanças “da água para o vinho”, quis distância do Cálculo, da Álgebra Linear, da Programação e da Geometria Analítica nas primeiras férias de dezembro e janeiro, decidindo ler alguns livros que a professora de Introdução aos Estudos da Educação havia recomendado.

Nesse momento, entrei em contato com textos sobre tendências pedagógicas, aprendizagem significativa e metodologias de ensino, que me encantaram. Fui entendendo que existia algo para além da Matemática que eu conhecia, uma área chamada Educação Matemática na qual pesquisadores(as) pensavam para além da aritmética, da álgebra, da

geometria, na qual eles(elas) estudavam inclusive essas angústias que eu estava sentindo, as diferenças e o fator humano no trabalho matemático.

Optei pela Licenciatura. A partir do segundo ano minha relação com a Matemática tornou-se mais suave, no sentido das exigências que eu me colocava e do modo como as concebia e compreendia. Adiantei algumas disciplinas pedagógicas para o terceiro semestre, cada vez mais deslumbrada pela área e confiante no caminho que decidi trilhar. Desse modo, logo busquei atividades extracurriculares que me possibilitassem uma imersão profunda nessa área pedagógica, visto que os primeiros anos eram de dedicação prioritária aos conteúdos estritamente matemáticos e a disciplinas computacionais.

Iniciei estas atividades pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹, onde vivenciei situações que me possibilitaram exercitar meu devir-professora, entrando novamente em salas de aula da Educação Básica, não apenas como aprendiz, mas também como educadora. Na prática, um novo pensar sobre educação, sobre estudantes, sobre docentes, uma nova perspectiva, dar as costas à lousa e ficar frente a frente com os alunos. Fui pibidiana até o começo do último ano da graduação.

Com as disciplinas pedagógicas e o Pibid, quis me aprofundar na área de Educação Matemática por meio da pesquisa científica, o que me levou a desenvolver dois projetos de iniciação científica e buscar pelo mestrado acadêmico. Escrevi um projeto para a pós-graduação com base em uma de minhas ic's – sobre Educação Inclusiva – e em um curso breve que realizei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) envolvendo narrativas e formação docente. Esses eram os três pontos principais do projeto que submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), o que me levou a indicar a professora Ivete Maria Baraldi como futura orientadora.

Não posso deixar de mencionar que o dia da minha aprovação no processo seletivo foi um momento de muita alegria. Imediatamente escrevi à professora Ivete, agradecendo a oportunidade e me disponibilizando para conhecê-la. Conversamos por telefone e logo percebi a graça que me foi concedida, o carinho e a dedicação que ela teve comigo foram inestimáveis. Realizei as leituras recomendadas por ela e fiz as alterações combinadas no projeto, com o qual pretendíamos elaborar uma compreensão sobre as potencialidades do uso de narrativas (auto)biográficas no processo de formação inicial de professores no âmbito da Educação

¹ De acordo com o Ministério da Educação, o Pibid “oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública” (Brasil, 2018).

Matemática Inclusiva com alunos Público Alvo da Educação Especial e com Necessidades Educacionais Especiais. Nos falamos de outubro a dezembro de 2020...

Devastadora, a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 somada a uma conduta governamental negligente impossibilitou que eu e professora Ivete continuássemos nossa jornada acadêmica juntas. Desde então, carrego um enorme pesar pela perda, mas também uma gratidão imensa pelo tempo que passamos juntas e por ter conhecido uma docente tão acolhedora que me permitiu estudar neste programa de pós-graduação.

A gratidão demorou a superar o pesar e passei os primeiros três meses do mestrado sem conseguir pensar em meu projeto, aguardando uma nova pessoa para me orientar e cursando disciplinas do Programa. Foi então que a professora Heloisa da Silva decidiu me incluir em seu grupo de orientandos(as) e eu novamente fui agraciada com uma orientadora muito dedicada e atenciosa. Além disso, passei a participar dos encontros do Grupo de pesquisa História Oral e Educação Matemática, como membro do Ghoem. Discutindo sobre permanências e abandonos necessários, produzimos um novo projeto respeitando meu maior desejo, trabalhar, de alguma forma, com narrativas produzidas com a História Oral.

Esta pesquisa

Os acontecimentos do início do meu mestrado levaram-nos² a iniciar o desenvolvimento do projeto em agosto de 2021, guiadas pelo seguinte questionamento, já aperfeiçoado: *O que contam e o que podem, no que tange à discussão sobre e para processos formativos de professores que ensinam Matemática, textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem para além dos contextos em que foram produzidas?* Por meio dessa questão, trabalhamos em prol de um objetivo geral: *elaborar compreensões sobre potencialidades de textualizações de entrevistas produzidas, nos anos de 2016, 2017 e 2018, pelo Ghoem, no que tange à formação de professores que ensinam Matemática.*

As alterações em relação ao projeto de pesquisa que havia escrito para ingresso no Programa e com a professora Ivete são significativas. Tudo mudou, os objetivos, as questões, a fundamentação teórica, a metodologia de trabalho e a forma de análise. Iniciei os trabalhos, portanto, em meio às diferenças, o que contribuiu para a decisão de escrever a dissertação de modo que fosse possível ao leitor ou à leitora compreender meu processo de estudo, aproximar-

² As conjugações na primeira pessoa do plural são para situações, pensamentos e acordos entre mim e a professora Heloisa.

se das mudanças que aconteceram e perceber as implicações desta e nesta pesquisa. Nesse sentido, apesar de haver uma seção propriamente metodológica, ao longo de toda a dissertação estão presentes aspectos que expressam o meu fazer metodológico, minhas decisões, minhas angústias e meus procedimentos.

Diante do que expus, defendo que esta dissertação seja lida na ordem que proponho, não para que se perceba uma linearidade ou ordenação de momentos, mas para que se compreenda como os componentes desta pesquisa foram surgindo e sendo desenvolvidos e como foi o movimento de minhas necessidades investigativas, ou seja, para que se compreenda a minha narrativa, a história que conto dessa minha experiência. Como diz Larrosa (2015), não se pode separar a experiência e o saber que dela advém do sujeito que o encarna. O formato e as metáforas que utilizo seguem essas intenções, levando o leitor a imergir, tanto quanto possível e com os “equipamentos de segurança” que aqui ofereço, no mar aberto em que tantas vezes me afoguei.

Sendo assim, não é minha intenção explicitar nesta introdução, o que será apresentado mais adiante, mas tangenciar o espaço, o tempo e a matéria em que edifiquei a minha obra. Mostro, no início de cada uma das seções que escrevi, um pouco sobre como surgiram, sobre meu processo de escolher, algumas dúvidas e algumas justificativas próprias de cada texto e estudo.

Logo após esta apresentação, há um prólogo produzido como uma advertência para situar o(a) leitor(a) quanto ao tema central da pesquisa e sua relação com os demais estudos da dissertação. Além disso, escrevemos algumas intenções que serão posteriormente detalhadas na seção metodológica e ao longo das demais.

Na primeira seção, **Formação docente nos “croquis” de uma recém licenciada em Matemática**, manifesto uma das primeiras necessidades que senti ao começar a desenvolver meu projeto, relativa ao estudo da formação de professores que ensinam Matemática. Nela mobilizo certos autores e teorias associadas a esse tema para produzir um estudo exploratório e elaborar algumas compreensões iniciais antes e para iniciar o trabalho com as textualizações propriamente. Não foi por onde comecei, exatamente, mas foi a pequena prancha que consegui prender ao tornozelo para não afundar num mar revolto (Albuquerque Jr, 2021).

Na segunda seção, **Alguns Artefatos...**, trago aspectos diretamente relacionados à minha metodologia de pesquisa. Utilizei-a para pensar os processos e procedimentos metodológicos qualitativos envolvidos no meu trabalho. Nesse sentido, ela é composta por três subseções cujas temáticas foram essenciais para assumir alguns posicionamentos que me possibilitassem tomar decisões. A primeira delas aborda algumas noções sobre história e

historiografia; a segunda é continuidade da anterior enfatizando as concepções e modos de trabalhar do Ghoem; e a terceira é o detalhamento do processo metodológico do meu trabalho.

Na terceira seção, **Formação docente nos “esboços” de uma mestranda em Educação Matemática**, realizo um movimento que dá continuidade à seção “Croquis...”, mas em um momento diferente e fruto de outras intenções e necessidades, associadas às compreensões sobre formação de professores que ensinam Matemática em nossos primeiros estudos com as narrativas e com produções do Ghoem. Nessa ocasião, foi caro, para mim, o envolvimento maior com esta linha de pesquisa e com teorias e concepções próprias desse grupo, num processo de perceber-me como integrante dele.

Na quarta seção, **Firmamento: uma perspectiva para escrever potencialidades**, apresentamos três estudos temáticos realizados com as narrativas, intencionalmente analíticos e com foco em potencialidades temáticas das textualizações. Ela inicia-se com uma explicação da ideia de firmamento mobilizada na escrita dos três estudos em relação ao nosso objetivo de pesquisa.

Na seção 4.1, **O primeiro firmamento: formação de professores leigos em algumas regiões do Brasil**, apresentamos um primeiro texto propositalmente analítico, na direção de responder à questão e alcançar o objetivo investigativo. Nele, elaboramos uma compreensão sobre a matéria que o nomeia, mobilizando exclusivamente fontes historiográficas selecionadas, lidas, categorizadas e analisadas por mim e produzidas por pesquisadores(as) do Ghoem em situações de entrevistas. Este tema advém da escolha de pensarmos um assunto evidente nas narrativas e com uso restrito delas, expressando uma de suas potencialidades em formato temático.

Na seção 4.2, **O segundo firmamento: as inspirações docentes no processo formativo de professores que ensinam Matemática**, apresentamos o segundo texto analítico, de modo semelhante ao do anterior. Ela emergiu da decisão de estudarmos um tema que não nos fosse facilmente perceptível nas entrevistas e que demandasse maior atenção às falas, especialmente as divagações, e às subjetividades dos(as) colaboradores(as). Entretanto, também gostaríamos que fosse possível desenvolvê-lo apenas com as fontes orais que mobilizamos, mostrando a potencialidade de estudar temas pouco ou nada discutidos a partir de narrativas que já foram analisadas em outros contextos e que provocaram outras compreensões.

Na seção 4.3, **O terceiro firmamento: maternidades vivenciadas por professoras que ensinam/ensinaram Matemática ao narrarem suas trajetórias formativas**, entregamos o último texto analítico que versa sobre um tema dentro da formação de professores que ensinam Matemática. Nele, escolhemos pensar uma temática elegida por nós, não advinda das

narrativas, mas a partir da qual essas seriam analisadas em conjunto com material teórico externo. Assim, buscamos mostrar a potencialidade de analisar as textualizações acerca de um assunto pré-determinado junto a teorias e conceitos externos às narrativas.

Por fim, apresentamos a quinta e última seção, **Formação docente nos desenhos de uma estudante-pesquisadora em Educação Matemática**, que também é de cunho analítico, mas que foi elaborada sob uma proposta mais ampla relacionada à formação de professores que ensinam Matemática e com intenção direta de sistematizar ideias, além daquelas expostas nos três firmamentos, diante da questão de pesquisa. Nela, elaboramos uma última compreensão sobre formação docente a partir das narrativas, revisitando aquelas produzidas nos “Croquis...” e nos “Esboços...”, discutindo as ideias dos dois principais autores que mobilizamos, à luz das textualizações e das análises que fizemos, produzindo uma nova compreensão com elas. Esse movimento também foi guiado por concepções de um terceiro teórico com as quais fomos nos identificando no avançar da pesquisa e que evidenciamos ao final do texto³.

Ao fim dessa última seção e pensando na totalidade do trabalho, desejamos ter manifestado uma compreensão caracterizada pela multiplicidade sobre formação de professores que ensinam Matemática, destacando potencialidades das textualizações para pesquisas e pesquisadores(as), especialmente nessa linha investigativa. Além disso, espero ter apresentado como a ideia de formação se manifestou em mim e afetou minha própria formação como educadora matemática.

Apresentamos ainda um epílogo, com últimas considerações acerca dos movimentos realizados, pensando nas potencialidades das narrativas e deste próprio trabalho. Nele, deixamos algumas questões que podem dar continuidade a esta pesquisa ou instigar pesquisadores em certos aspectos que abordamos ou que apenas tangenciamos.

Acredito, caro(a) leitor(a), que nossas intenções sejam diferentes para com esta construção – nunca esperei que fossem as mesmas –, mas desejo que sejam ligadas por potencialidades. Mobilizei propósitos além daqueles que apresentei até o momento, estabelecendo alguns compromissos que extrapolam – ou, pelo menos, anseio por isso – este trabalho, pensando em pesquisas futuras de cunho historiográfico ou não, sobre formação docente e em outras linhas de pesquisa.

³ Os três principais teóricos mobilizados foram Tardif (2012), Garnica (2014) e Larrosa (2015).

PRÓLOGO

Caro(a) leitor(a), diante do que apresentamos até o momento, já deve saber que o projeto ao qual este trabalho está associado levou quase um semestre para configurar uma proposta inicial. Muitas mudanças aconteceram nesses meses de estudos, pesquisa, disciplinas e outras atividades acadêmicas, algumas muito evidentes e outras mais sutis. Por isso, considero que essa foi a etapa mais exploratória desta pesquisa, quando eu ainda não escrevia mais do que memorandos de leituras, discussões e reflexões, enriquecendo um diário de bordo pouco sistemático, mas muito significativo. Uma fase de pensar objetivos e caminhos, ponderar sobre abandonos e persistências, definir possíveis direções e pontos de partida.

O projeto com o qual vivenciei o processo seletivo para ingressar no Mestrado Acadêmico do PPGEM e aquele que se tornou oficial em meu trabalho estão inseridos na linha de pesquisa do Programa intitulada Formação Pré-serviço e Continuada do Professor de Matemática (PPGEM, 2014), na qual se desenvolve o projeto da professora Heloisa em que estamos vinculadas “Mobilizações de Narrativas na e para a Formação Inicial de Professores (que Ensinam Matemática)”. Esta pesquisa também faz parte de outro Projeto do Ghoem, chamado “Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil”⁴, que possui subprojetos por meio dos quais pesquisadores(as) comprometem-se com a produção de um mapeamento sobre formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil em diferentes tempos e espaços, bem como distintas instituições e níveis escolares. Além disso, os estudos realizados nesse grande projeto por estudantes de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado associam-se à constituição de fontes historiográficas orais sobre a formação e atuação desses professores.

O conceito de mapa, mobilizado em trabalhos inseridos nessa linha de pesquisa do grupo, é empregado em sentido metafórico. Nesse caso, concordamos com Oliveira (2013) ao afirmarmos que não há uma intenção totalizadora nestes estudos, de apresentar um mapeamento preciso e limitado, mas de conceber representações em movimento e construção, possibilidades de entendimento e percepções que carregam subjetividades do autor e das demais pessoas envolvidas, como os(as) entrevistados(as) e, portanto, são plurais. Sendo assim, o resultado deste compromisso não é e não será o mapa da formação de professores que ensinam Matemática no Brasil, mas muitos mapas, constituídos a partir de narrativas produzidas por diversas pessoas em e sobre variados momentos históricos (Ibidem).

⁴ Para mais detalhes sobre as linhas de pesquisa e produções do Ghoem e sobre o próprio coletivo científico, consultar o site do grupo: www.ghoem.org.

No projeto do Ghoem em questão, destacam-se os caracteres de continuidade investigativa, flexibilidade teórico-metodológica e coletividade na construção desse mapa. Garnica (2018), apresenta e discorre sobre alguns princípios deste projeto, tendo em vista os trabalhos que foram e estão sendo desenvolvidos no grupo e as mudanças que ocorreram desde sua criação, em 2002, no que tange aos objetivos e metodologias. Segundo este autor, a linha possui natureza ecumênica, pois necessita ser pensada em conjunto com trabalhos desenvolvidos dentro e fora do grupo. Também se caracteriza como projeto caleidoscópico, visto que novas compreensões – do espaço, contexto, momento histórico, grupo sociocultural sobre os quais os pesquisadores agem – podem ser elaboradas nos subprojetos, mesmo tendo partido de ou como base pesquisas já concluídas. Outro aspecto pertinente a este projeto manifesta-se como jogo de escalas, ou seja, mudando a perspectiva, de perto para longe, do focalizado ao panorâmico, do interior ao exterior, e vice-versa, altera-se o que é visto, percebido e estudado, constituindo, assim, novos cenários. Cientes desses princípios, os(as) pesquisadores(as) cujos trabalhos estão inseridos nessa linha investigativa, buscam estudar a formação de professores que ensinam/ensinaram Matemática e suas práticas no Brasil.

Discorri brevemente sobre essa linha de pesquisa e suas relações com os projetos do Ghoem pois o trabalho com a formação docente e, portanto, inserido naquela, foi um aspecto que se manteve em minhas escolhas, ainda que a abordagem e os procedimentos metodológicos tenham sido expressivamente alterados. Estabelecemos, como decisão final, um compromisso de estudar sobre formação de professores por meio de fontes historiográficas produzidas por membros do Ghoem, ou seja, textualizações de entrevistas realizadas em pesquisas de mestrado e doutorado com a História Oral, a fim de elaborar compreensões sobre potencialidades que estas narrativas apresentam para pesquisadores que não as produziram, mas que podem utilizar tais fontes em suas pesquisas como material bibliográfico. Para tanto, realizamos uma seleção de trabalhos que poderiam compor nossas leituras e análises, durante as quais seriam feitas categorizações relativas à formação docente⁵, com vistas a contribuir para atualizações futuras de um banco de dados, criado por um pesquisador do Ghoem em 2013, Fábio Donizeti de Oliveira, que armazena as entrevistas feitas no grupo com recursos que facilitam seu estudo e sua utilização em trabalhos diversos.

Oliveira (2013), em conjunto com uma aluna de iniciação científica, realizou categorizações de textualizações de entrevistas para alimentar o sistematizador eletrônico de

⁵ O processo de seleção dos trabalhos para esta pesquisa, de categorização e outros aspectos procedimentais e metodológicos estão descritos detalhadamente na seção “Alguns artefatos... específicos desta construção”.

narrativas que desenvolveu denominado Hemera⁶. O autor realizou o cadastro das narrativas no software em um processo de leitura e categorização de seus parágrafos de acordo com os temas presentes em cada um deles que ele e a estudante identificaram. Depois disso, foram feitas novas leituras dessas unidades de divisão, observando atentamente as categorias já definidas e outras que ainda precisavam ser incluídas. Desse modo, as categorias geradas por esses leitores e catalogadas no Hemera ultrapassam o tema “Formação de professores que ensinam Matemática”, indo de acordo com a categorização geral que realizaram e, portanto, produzindo uma classificação muito mais ampla do que a que propusemos para nosso trabalho.

Durante o estudo do Hemera e dos demais trabalhos desenvolvidos por Oliveira (2013), pudemos observar a abrangência da categorização desenvolvida. Uma das textualizações cadastradas foi a entrevista com o professor Antonio Carlos Carrera de Souza, pertencente ao trabalho de Souza (2006, p. 203), do qual apresentamos o seguinte trecho:

A questão do primeiro contato com a História Oral é uma coisa engraçada, porém, um tanto estranha e absurda! Lá em casa tem um terraço alto, em cima do que nós chamamos de escritório — que é um quatinho pequenino e abarrotado de computadores e livros. Não é essa organização aqui — no escritório da professora Gilda Lúcia Delgado de Souza, porque ela é organizada — lá é uma desorganização total!

No Hemera, este parágrafo está atrelado às categorias “Antonio Carlos Carrera de Souza”, “Computador”, “Gilda Lúcia Delgado de Souza”, “História Oral” e “Livros”. Assim, a leitura desta e de outras narrativas possibilitou notarmos que a categorização realizada por Oliveira (2013) não segue uma orientação ou um conjunto determinado de teorias sobre os assuntos abordados nas textualizações cadastradas, mas uma direção que se resume em um esforço de potencializar, a partir de textualizações produzidas por membros do Ghoem, narrativas outras sobre assuntos já trabalhados ou não por estes(as) pesquisadores(as). Segundo esse autor, as narrativas foram lidas e seus parágrafos – aqueles cadastrados no Hemera – foram categorizados segundo os conteúdos apresentados e percebidos pelos leitores, segundo seus conhecimentos, em cada um deles, logo, sem limitação temática.

Comprometidas a contribuir para uma futura atualização do Hemera⁷, em função do nosso compromisso com a mobilização das narrativas em pesquisas diversas, pensamos ser adequado adotar os procedimentos metodológicos de Oliveira (2013) para o processo de leitura,

⁶ Sistematizador eletrônico de textualizações de entrevistas produzidas pelos membros do Ghoem, acesso disponível em <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php>. Seu funcionamento e outras características bem como sua relação com este trabalho estão apresentados na seção “Alguns artefatos... específicos desta construção”.

⁷ Destacamos que atualizar o Hemera não configurou um objetivo nosso, mas assumimos um compromisso de contribuir para sua atualização, produzindo um material composto pelas narrativas e por planilhas com suas respectivas categorizações, de modo que qualquer pessoa possa facilmente fazer o cadastro no sistematizador.

categorização e análise de um conjunto de narrativas produzidas no Ghoem, mas que ainda não estão cadastradas no sistematizador. Entretanto, colocações do autor nos fizeram repensar os rumos procedimentais de modo que alguns de seus detalhes tornaram-se pertinentes a esta seção.

O pesquisador considera que a identificação dos temas e, conseqüentemente, a produção das categorias estão atreladas às experiências e compreensões daquele que realiza a leitura e a categorização (Ibidem). Ele relata que:

[...] nossos olhos percebem apenas aquilo que são capazes de ver, pelas experiências que nos fazem ser o que somos. Muitos outros temas, distantes ou não de nossas áreas de atuação, poderiam ou poderão ser percebidos por outras leituras (p. 42).

A observação feita por Oliveira (2013) não me trouxe segurança para desenvolver ações semelhantes às suas, pelo contrário, despertou uma inquietação e um incômodo significativos. Durante leituras de algumas narrativas já cadastradas no Hemera com atenção para as categorias apontadas em cada unidade de divisão, notava classificações que eu, se estivesse categorizando essas textualizações, não teria incluído e outras novas que percebia, mas que não estavam presentes, confirmando as ideias do autor sobre a subjetividade do processo. Desse modo, não me pareceu apropriado seguir exatamente os seus passos, mas modificar algumas direções para tornar o trabalho um pouco menos subjetivo, tendo em vista a pluralidade de vozes envolvidas – minha, da orientadora, do(a) pesquisador(a) que textualizou e estudou a entrevista e da própria pessoa entrevistada.

Ressaltamos, porém, que não há questionamentos ou críticas, neste trabalho, relativos à categorização desenvolvida por Oliveira (2013), de forma alguma a consideramos falha ou inconsistente. Contudo, atentamo-nos para o caso de se tratar de um doutoramento, logo, o pesquisador já estudava sobre Educação Matemática há alguns anos, e de um trabalho feito junto a estudantes de iniciação científica, isto é, de forma colaborativa e não isolada. No meu caso, contudo, apresento um trabalho de mestrado iniciado logo após a conclusão da Licenciatura em Matemática, para o qual percebi ser mais adequada a escolha de seguir uma temática, ainda que consideravelmente abrangente, mas capaz de nos orientar em conjunto com algumas propostas da metodologia que escolhemos para nos inspirar, e possibilitar algumas compreensões preliminares a fim de intensificar nossa atenção diante das textualizações.

Em sua tese, Oliveira (2013) destaca que a percepção das categorias sofre diversas influências, especialmente relacionadas a linhas de pesquisas com as quais o(a) categorizador(a) se familiariza, em diferentes graus. Nosso projeto versa sobre a formação de professores que ensinam Matemática, portanto, foram feitos estudos, desde antes do ingresso

neste curso, inseridos nessa temática. Nesse sentido, decidimos desenvolver não somente a categorização de narrativas ainda não cadastradas no Hemera, mas toda a pesquisa, dentro da perspectiva deste tema, atribuindo aos parágrafos categorias, quando presentes nestas unidades, relativas à formação de professores que ensinam Matemática e mantendo as análises também nessa linha.

Diante desse cenário, a linha de pesquisa ou temática da Formação de professores que ensinam Matemática⁸ constituiu um elemento central nesta pesquisa, o qual fundamentou todos os nossos movimentos investigativos. Pensando nele, direcionamos o projeto, as teorias, a construção da dissertação e as discussões sobre ela, o processo analítico das e com as textualizações de entrevistas que compõem este trabalho, as categorizações que realizamos delas⁹, as articulações finais e a apresentação das potencialidades das narrativas que compreendemos neste mestrado.

A escolha desse tema realizada para delimitar nossas perspectivas ao longo do trabalho, principalmente durante as leituras, categorizações e análises das narrativas, nos demandou diversos estudos teóricos que nos possibilitassem identificar e discutir o que poderia ser problematizado sobre essa vasta temática e sobretudo para pensar questões percebidas nas próprias textualizações no que tange à formação docente. Esses estudos e essa preocupação mantiveram-se, portanto, ao longo de toda a pesquisa, ou seja, desde a escrita do projeto, antes, durante e após os processos de categorização das narrativas e de análise.

A necessidade que senti de imergir nessa linha de pesquisa em tantos momentos originou-se principalmente devido às leituras iniciais e à categorização, cujo movimento plantou inúmeras dúvidas em minha mente: como posso identificar e criar categorias e categorizar as textualizações de entrevistas guiada pelo tema da formação de professores que ensinam Matemática se apenas terei “concluído” o estudo dele após a análise? Como lidar com as diferenças nas categorizações uma vez que meu conhecimento sobre a temática certamente será diferente – quanto à intensidade, no mínimo – ao final da leitura da última narrativa em relação às primeiras categorizadas? E se perceber, após as análises, que já não mais concordo com as categorias que determinei, terei de ler e categorizar todas novamente? Foram várias

⁸ Fiorentini *et al.* (2002) empregam a expressão “professores que ensinam Matemática” para contemplar professores(as) que não possuem formação específica em Matemática, mas que lecionam a disciplina por trabalharem na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste trabalho, inspiramo-nos nessa ideia, mas também englobamos aqueles(as) professores(as) que atuam ou atuaram por um tempo sem a formação necessária à docência, tendo em vista as narrativas que estudamos e que manifestam essa condição.

⁹ Salientamos, de antemão, que nesta pesquisa realizamos um extenso processo de categorização em função de um compromisso estabelecido em contribuir para uma futura atualização de um sistematizador eletrônico existente de textualizações de entrevistas produzidas no Ghoem com a História Oral. Nossa categorização está detalhada na seção “Alguns artefatos ... específicos desta construção”.

noites em claro até decidir acolher um dos aspectos principais da pesquisa qualitativa que escolhermos desenvolver: priorizar e dedicar maior atenção aos processos analíticos e investigativos, compreendendo que o trabalho não se resume aos resultados finais (Ludke, Andre, 1986). Este trabalho foi desenvolvido com rigor e compromisso científico, porém a dissertação que advém dele não se trata de um produto ou de uma mercadoria final a ser disposta numa prateleira acadêmica, mas, sim, da manifestação escrita de um processo de mais de dois anos desenvolvido por uma pesquisadora em formação.

Diante disso, escolhi desenvolver e apresentar uma escrita desse processo para expressar de que maneira, como pesquisadora, fui concebendo em diferentes fases da investigação a formação de professores que ensinam Matemática, levando em consideração as mudanças ao longo do estudo e da minha própria formação. Realizei três momentos principais de estudo sobre esse tema, os quais apresentei em três seções sobre ele, buscando dispô-las na dissertação de acordo com a necessidade e pertinência que senti de cada um no processo investigativo. Sendo assim, na primeira seção, discorremos sobre nosso primeiro estudo formal acerca da formação docente, o qual se deu antes das leituras e categorizações de narrativas, mobilizando textos e autores que conheci durante a graduação e a elaboração do projeto de mestrado, e, por essa razão, situando-me como recém licenciada em Matemática. A terceira seção – segundo estudo sobre o tema em questão – foi feita durante essas leituras e categorizações, com trabalhos produzidos no e pertinentes às investigações do Ghoem e com articulações analíticas iniciais das textualizações categorizadas por mim, entendendo-me em um novo momento de minha jornada acadêmica, integrante de um coletivo de pesquisa, ou seja, como mestranda. Finalizo o trabalho com um terceiro estudo sobre a temática, compondo a quinta seção desta dissertação, escrito, principalmente, após o término da análise. Nesse último, apresento uma compreensão sobre formação de professores que ensinam Matemática fundamentada nas próprias narrativas, com apoio de um autor cujas ideias mostraram-se coerentes para tal processo, articulando-a também com os dois estudos feitos anteriormente sobre o tema, repensando aquelas compreensões, teorias e ideias dos autores que mobilizei. Com esse movimento, expressamos em um texto as potencialidades que buscamos através da questão de pesquisa, ou seja, o que contam e o que podem, no que tange à discussão sobre e para processos formativos de professores que ensinam Matemática, textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem para além dos contextos em que foram produzidas.

Esse modo de organizar a dissertação não se originou de um desejo meu de apresentar diferentes versões de mim durante o mestrado com relação à formação docente, mas sim de enfatizar o processo de compreensão sobre o tema e de como ele me afetou e afetou o modo

como realizei este trabalho. As mudanças em minha formação foram inevitáveis, felizmente, e com essa intenção pude expressá-las ao(à) leitor(a), para que ele(ela) não pensasse estar lendo a construção de uma pessoa estabelecida num ponto estático do tempo e do espaço, mas o movimento de uma existência que vive, experimenta e é atravessada pelos afetos que atingem a formação do ser humano, do(a) professor(a), do homem, da mulher, do(a) estudante e de quem escapa das classificações.

Decidida que começaria esses estudos relendo textos que conheci durante a Licenciatura em Matemática, lembrei-me dos momentos em que lia nos jardins do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC) da Universidade de São Paulo, onde estudei. Lembrei-me de que raramente estava sozinha, pois sempre havia estudantes de Arquitetura desenhando as paisagens do ICMC. Isso sempre me chamava atenção, especialmente pelo fato de passarem várias semanas – diferentes momentos do tempo – no mesmo lugar, rabiscando, apagando e pintando uma mesma imagem, enquanto distintas pessoas passavam, observavam curiosas e conversavam. Eles, algumas vezes, estavam sozinhos, outras em grupo, olhando para os prédios, árvores e o que mais lhes atraía. Era interessante vê-los regularmente alterando aqueles espaços ocupados por matemáticos, estatísticos e pessoas da computação, quando desapareciam, sabíamos que o semestre estava encerrando-se.

Escrevi sobre essa lembrança, pois diante das decisões a respeito do estudo e da escrita sobre formação de professores que ensinam Matemática, passei a buscar por uma inspiração para realizar essas ações, encontrando-a na Arquitetura. Tinha intenção de usar a palavra esboço para os dois textos iniciais sobre o tema, mas não sabia como articulá-la, então busquei sobre ela em alguns artigos, lembrando daqueles estudantes que desenhavam. Assim, encontrei três conceitos utilizados por arquitetos para a elaboração de um projeto arquitetônico e que possibilitam entender o processo dessa produção, as mudanças que ocorrem e as escolhas que são feitas.

Decidi, portanto, trabalhar com algumas metáforas a partir de conceitos utilizados na execução de um projeto arquitetônico, quais sejam para essas três seções: os croquis, os esboços e o desenho final. Os croquis são registros iniciais de um projeto, frutos diretos do pensamento, marcados por explorações, incertezas e ambiguidades, e capazes de estimular a criatividade (FLORIO, 2010). Para esse autor, a incerteza é intrínseca à produção de um projeto e o croqui constitui o testemunho desse momento de inseguranças e dificuldades, mas cheio de possibilidades. O esboço, por sua vez, apesar de ser também uma ferramenta para a materialização de pensamentos iniciais, é o conjunto dos traços iniciais do desenho e, por isso, deve seguir normas e regras que são aplicadas a este (Pascolat; Rossi, 2017). O desenho final,

por sua vez, constitui o projeto resultante do processo desenvolvido pelo arquiteto ao projetar. Nele, o projetista apresenta suas decisões e modificações finais, mas não coloca um ponto final à ideia que ainda pode se modificar e encontrar diferentes formas de materialização nas mãos de outras pessoas. Além disso, um desenho final pode vir acompanhado das imagens traçadas nos croquis e esboço do projeto, de modo a apresentar para o(a) “leitor(a)” ou “apreciador(a)” da obra, rastros de um processo.

Com esses conceitos, desenvolvemos as três seções sobre formação docente, a fim de delimitar os estudos apresentados em cada uma, relacionando-os aos momentos em que me encontrava na pesquisa e com a intenção de explorar as potencialidades das etapas de elaboração desse nosso “projeto arquitetônico”, com as mudanças, dúvidas, escolhas e compreensões de cada uma delas. Assim, buscamos expressar uma obra que não se resume ao seu desenho final (o modo como, ao fim e ao cabo, a formação de professores que ensinam Matemática foi compreendida ao término da pesquisa), mas que expõe todos os momentos que fizeram essa construção tornar-se o que ela se tornou, ou seja, uma produção que mostra ao mesmo tempo seus “croquis”, seus “esboços” e seu “desenho final”, expondo devires pesquisadora intrínsecos.

Salientamos que esta dissertação pode mostrar-se repetitiva em alguns momentos, porém isso reflete nossa intenção de apresentar a produção deste “projeto arquitetônico”, enfatizando o processo. Desejamos conduzir o leitor pelos traços e curvas, pelos abandonos e decisões que vivemos e experienciamos, dos primeiros rabiscos à linha aparentemente uniforme que compôs o material entregue.

Em função desta escolha, as três seções em que discutimos neste trabalho o tema da formação de professores não se encontram em sequência, mas de acordo com os momentos em que foram necessárias, pertinentes e produzidas para enfatizar o processo desta pesquisa. Sendo assim, apesar de não ser fruto de um processo linear, esta dissertação mostra uma parte do meu desenvolvimento como professora e pesquisadora em formação. Além disso, estas escolhas que apresento neste prólogo e a questão de pesquisa também se associam à intenção que o arquiteto traz de contribuir para uma construção – de uma casa, de um jardim, de um parque -, pois desejamos auxiliar, com fontes historiográficas, movimentos de estudo e procedimentos metodológicos, outros(as) pesquisadores(as) em suas jornadas acadêmicas.

Cabe ainda trazer aqui uma observação sobre como a escrita dos processos metodológicos, bem como as seções iniciais e finais deste trabalho, principalmente possibilitaram reflexões sobre minha subjetividade, enquanto pesquisadora. Durante essa movimentação, percebemos a necessidade de expandi-la a outras discussões pertinentes a esta

investigação, de compreender a subjetividade no que tange ao(à) professor(a), a esse ator educacional e aos aspectos formativos atrelados. À vista disso, para podermos trabalhar esse conceito do modo como defende e admite a pesquisa qualitativa – e a própria História Oral – foi preciso pensar na subjetividade – e trazê-la à superfície – dos indivíduos em formação que escolhemos mobilizar: os(as) professores(as).

SEÇÃO 1

FORMAÇÃO DOCENTE NOS “CROQUIS” DE UMA RECÉM LICENCIADA EM MATEMÁTICA

Iniciei as leituras relativas a este tema pensando no caráter de incerteza, de ambiguidade e de aproximações presentes nos pensamentos de um arquiteto no momento de produção de um croqui, concebido como registros exploratórios que estimulam a imaginação (Florio, 2010). Sendo assim, busquei, neste momento, autores que me permitissem pensar sobre este tema, articulando-os a experiências minhas e a conhecimentos que construí ao longo de toda minha trajetória acadêmica. Desse modo, revisei leituras feitas durante a Licenciatura em Matemática e o momento de elaboração do projeto para o ingresso no PPGEM.

Esses estudos não estavam atrelados a um objetivo de preparação teórica para o processo de leitura, categorização e análise das narrativas, logo, não era minha intenção predeterminar quais aspectos relativos à formação de professores que ensinam Matemática seriam buscados e destacados nas textualizações. Meu propósito, nesse momento, era apenas aprofundar-me no tema, compreender algumas discussões e conhecer questões associadas a ele que intensificassem minha atenção de leitora com as fontes historiográficas escolhidas.

Por essas razões, o início deste percurso é composto por pensamentos orientados pelos estudos de Tardif (2012), que versam sobre os saberes mobilizados por docentes, principalmente em suas práticas, articulando-os às formações de professores. Conheci os estudos deste pesquisador durante a graduação e trazê-lo para este primeiro texto sobre formação docente me pareceu adequado para refletir e sistematizar algumas concepções formuladas por mim durante o curso de licenciatura. Discutindo alguns questionamentos também levantados por nós neste momento, o autor permite pensar, por meio de ensaios, sobre os limites desta formação, ao discorrer sobre a natureza e a origem de conhecimentos e competências presentes nas ações docentes sob uma abordagem que vincula aspectos sociais e individuais do saber dos professores. Entendemos com isso uma relação estreita entre formação docente e os saberes do sujeito, sendo necessário compreender como eles são estabelecidos e como movem os professores em seu processo formativo.

Para pensar, neste momento inicial de mestrado, sobre saber docente atrelado à formação de professores, nos identificamos com as perspectivas de Tardif (2012), o qual considera o saber social, sem limitá-lo a conhecimentos estritamente cognitivos ou conteúdos já finalizados, mas em constante desenvolvimento e construção por parte dos professores, tanto individual quanto coletivamente, no meio educacional onde estão inseridos e atuam – escolas,

universidades, instituições e outros ambientes. Vale destacar que ao conceber o saber social, este autor atribui relevância às ações docentes nos mais diversos contextos em que ocorrem, sem associá-lo unicamente a forças externas que compõem realidades sociais definidas pela Sociologia. Desse modo, o saber do professor está atado às suas práticas; ao seu ambiente de trabalho e outros possíveis locais de atuação; às suas relações sociais com pares, alunos e demais membros da comunidade; e às realidades sociais que englobam estes objetos. Portanto, por estar intimamente ligada ao saber, consideramos importante pensar a formação docente em conjunto com estes aspectos, sem negligenciar o impacto que exercem nos professores que ensinam Matemática.

Tardif (2012) apresenta alguns fios condutores para pensar o saber dos professores, com os quais pudemos refletir sobre a formação docente. O primeiro deles aborda o trabalho escolar, onde os saberes são mais mobilizados, evidenciando-se a superação do caráter estritamente cognitivo na relação professor-saber. Além disso, não se pode negligenciar a diversidade presente nestes saberes, envolvendo conhecimentos cujas fontes e naturezas divergem e que são mobilizados em diferentes graus, numa espécie de hierarquização. Ainda pensando na diversidade, é preciso acrescentar que o saber dos professores é temporal, pois está atrelado às suas histórias de vida, atuação e formação profissional. O autor também emprega a ideia de trabalho interativo, buscando compreender características e impactos do trabalho com seres humanos nos professores. Desse modo, chega-se ao último fio condutor, que consiste em repensar a formação dos professores considerando-se seus saberes e as especificidades de suas atuações.

Esses estudos iniciais sobre formação docente foram feitos em conjunto com leituras de algumas textualizações de entrevistas, já cadastradas no Hemera, a fim de conhecer o funcionamento do sistematizador, e também compartilhadas nos encontros do Ghoem e do grupo de orientandos da professora Heloisa por pesquisadores(as) com trabalhos em andamento. Pude, portanto, observar modos como estes fios condutores se apresentam nestas narrativas, pois mesmo estando ciente de que elas diferem por serem construídas por pesquisadores(as) e entrevistados(as) diferentes, também seguem procedimentos semelhantes e concepções adotadas pelo Ghoem. Dessa forma, este primeiro olhar poderia ajudar para uma familiarização mais atenta com as fontes historiográficas de minha pesquisa em relação à linha escolhida.

Essas leituras iniciais possibilitaram observar relatos de professores(as) colaboradores(as) sobre sua atuação profissional tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, em variados períodos, desde o início de docência até aposentadoria, o modo como

desenvolvem ou realizaram seus trabalhos na Educação e, assim, como mobilizam seus saberes. No que tange à diversidade que permeia os saberes docentes, foi possível reconhecê-la tanto entre textualizações de trabalhos diferentes, que apresentam contextos distintos – temas de investigação, períodos, espaços geográficos, comunidades – quanto entre narrativas de uma mesma pesquisa, cujos(as) entrevistados(as), diante das mesmas questões, mostram concepções diferentes – sobre formação, ensino, aprendizagem, matemática etc. – que os caracterizam e distinguem. As marcas da divergência também podem ser vistas segundo a perspectiva da temporalidade, algo que tem sido considerado por aqueles que lançam mão da HO, problematizando um passado recente – e delimitado nas pesquisas – na medida em que cria discursos sobre o presente (Silva, 2013). Os pesquisadores do Ghoem costumam selecionar um período do passado para estudar suas questões investigativas atuais, buscando colaboradores(as) para entrevistas cujas histórias de vida podem contribuir para o trabalho junto a outras fontes. No que diz respeito ao trabalho interativo, os entrevistados, enquanto indivíduos sociais, apresentam em suas narrativas relações estabelecidas em sua trajetória e que afetaram suas formações, por exemplo, com ex-professores que configuraram inspirações para a prática docente e influenciaram nas decisões relativas a estudos futuros e profissão. Por fim, o último fio condutor salientado, e que aborda diretamente a formação de professores, está intimamente ligado à prática da HO, visto que os(as) pesquisadores(as), especialmente aqueles(as) cujos projetos estão inseridos nessa linha de pesquisa, estudam instituições, programas e docentes, considerando as singularidades de vivências e experiências para compor versões históricas a partir dos relatos dos colaboradores – que possuem atuações e saberes específicos – e suas percepções próprias.

Estudos no âmbito da formação de professores podem incluir, nesse sentido, pensar sobre os saberes próprios desses profissionais, produzidos e compartilhados entre os diversos agentes educacionais. Desse modo, podemos trilhar caminhos distintos para este aprofundamento e, conseqüentemente, devemos reconhecer que, durante esse processo, assumimos determinados posicionamentos ideológicos, epistemológicos e culturais, relativos não só aos docentes, mas também ao ensino e aos alunos (García, 1997). Estar ciente dessas posições é fundamental, pois elas também estão presentes nas narrativas de professores(as), nas produções de pesquisadores(as) que fazem uso desses relatos, nos mais diversos ambientes formativos e neste trabalho, ainda que de forma pouco nítida.

Diante disso, atentamo-nos para alguns aspectos que poderiam ser pensados e outros que deveriam ser levados em conta nas discussões relativas à formação de professores de Matemática. Ao relacionar o saber do(a) professor(a) à sua formação, foi necessário considerar,

por exemplo, que ela não ocorre apenas em ambientes institucionais ou acadêmicos, onde são feitos estudos, mas também a partir de vínculos com a comunidade escolar, no exercício da docência e demais trabalhos desenvolvidos pelo(a) professor(a). Nesse sentido, esta formação não é uniforme e nem linear, acontecendo em instituições, escolas e ambientes distintos, sob diferentes legislações que mudam nos espaços ao longo do tempo, sob circunstâncias socioeconômicas divergentes e gerando relações sociais. Além disso, a formação docente engloba também histórias de vida escolares e familiares dos professores e toda a construção do saber profissional na carreira e na prática docente.

Durante a leitura do livro de Tardif (2012), eu já participava ativamente dos encontros do Ghoem, estudando sobre narrativas, História Oral e produções de pesquisadores(as) membros, e conhecendo, portanto, fontes historiográficas que haviam sido ou estavam sendo produzidas no grupo. Desse modo, inúmeras foram as discussões sobre trabalhos desenvolvidos com base em entrevistas feitas a partir da HO e as questões levantadas, tangentes, por exemplo, à interiorização de cursos de formação de professores de Matemática no Brasil, mostravam a mim que os estudos desse autor aproximavam-se do movimento analítico dos(a) pesquisadores(as) do grupo, pois nele as pesquisas mobilizavam os contextos relativos às histórias dos colaboradores com suas singularidades, às suas experiências e atuações, à mobilização de saberes nestas e às relações sociais estabelecidas entre eles e outros indivíduos.

Para continuarmos na direção dessas reflexões precisamos destacar que nesta pesquisa não nos opomos a presença da subjetividade, pelo contrário, escolhemos abraçá-la, pois ainda que nossos passos não tenham sido determinados pela HO, ela tem sido uma marca expressiva. Vianna (2010) afirma que a subjetividade é intrínseca à HO, que está presente não apenas nas entrevistas, mas em todo o percurso característico da metodologia. Nesse sentido, por trabalharmos com narrativas produzidas com a HO, nos pareceu adequado considerar a ideia de subjetividade atrelada às(aos) professoras(es) e, conseqüentemente, às suas formações.

A História Oral permite estudar as histórias de vida dos(as) colaboradores(as) e, no caso de educadores(as) matemáticos(as) entrevistados(as), conhecer suas trajetórias formativas a partir de um relato amplo de suas vivências e experiências¹⁰. Tardif (2012) defende que não devemos conceber esses(as) profissionais como agentes estritamente submetidos e conduzidos por suas realidades sociais nem como técnicos(as) que aplicam conhecimentos produzidos por cientistas e acadêmicos(as), mas considerá-los(las) sujeitos competentes que atuam segundo significados que produzem propriamente – e, portanto, dotados(as) de subjetividade. Ainda

¹⁰ Discutiremos a História Oral e suas relações com esta pesquisa mais detalhadamente adiante, na seção “Alguns artefatos...”.

nesta direção, Gómez (1997) considera equivocado conceber a atividade profissional docente como puramente técnica, mas sim reflexiva, ainda que esteja permeada por aplicações de caráter técnico. Posto isso, para adotar essa perspectiva, pensar a subjetividade docente torna-se indispensável nos estudos que versam sobre os(as) professores(as).

Segundo Tardif (2012), existem algumas orientações teóricas de trabalhos nessa direção, estando uma delas em consonância com os pressupostos da HO, pois vai além de questões cognitivas do indivíduo, envolvendo toda sua história de vida e, no caso dos(as) professores(as), suas afetações em instituições de ensino, como aluno(a) e trabalhador(a), suas concepções pessoais e seus sentimentos. Por supor, nesse tratamento, dimensões afetivas, normativas e existenciais, esse autor afirma que a essa orientação está atrelada uma visão crítica da formação docente, na qual estes aspectos costumam ser negligenciados ao privilegiar o institucionalismo formativo e o(a) professor(a) como transmissor(a) de conhecimentos produzidos na universidade.

[...] é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (Tardif, 2012, p. 234).

Diante disso, nesse momento da pesquisa, acreditamos ser necessário e relevante direcionar um olhar atento para os(as) professores(as) como agentes educacionais para realizar as leituras e categorizações das textualizações no âmbito da formação de professores que ensinam Matemática, em especial, pensando que muitos(as) colaboradores(as) de trabalhos do Ghoem são educadores(as) matemáticos(as) e diversas pesquisas estão atreladas a essa linha de pesquisa. Nesse sentido, Tardif (2012) apresenta algumas ideias que nos possibilitaram pensar nesse movimento de reconhecer as práticas dos(as) professores(as), as mobilizações de seus saberes nestas e em outras ações e as subjetividades dos sujeitos em seu processo formativo:

A primeira delas associa-se à defesa de que os(as) professores(as) – sujeitos do conhecimento – devem ter o direito de criticar, intervir e participar da estruturação de suas formações no que tange a conteúdos e formas tanto em universidades quanto em outros espaços formativos. Nóvoa (1997, p. 30) também assume essa ideia e considera que “os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”. García (1997), ao discutir sobre a formação de professores na Espanha, assinala para a necessidade de avaliações dos programas de formação, algo que poderia contar com a atuação e colaboração de professores(as), com potencial para estreitar, inclusive, as relações destes(as) com as universidades. À vista disso, devemos nos

atentar, ao ler as textualizações sob a perspectiva da formação docente, não somente a cursos, instituições, programas e determinações legislativas e formais, mas suas relações com professores(as), o papel destes(as) nessas formações quanto à estruturação, por exemplo, sejam eles(elas) alunos(as) ou formadores(as). Sendo assim, em nosso trabalho com as narrativas também precisamos nos atentar à forma como os(as) entrevistados(as), sejam eles(elas) professores(as) de Matemática ou não, discorrem sobre espaços de formação, sobre estruturas curriculares de cursos, conteúdos, os corpos discente e docente que os compõem, seus aspectos sociais como objetivos, localidades, acessibilidade e políticas de “permanência estudantil”, permitindo-nos observar as associações estabelecidas entre professores(as) e seus contextos formativos.

A segunda consideração feita por Tardif (2012) ressalta que formações de professores deveriam ter como base conhecimentos específicos e originados da profissão, contrapondo-se à predominância conteudista e disciplinar, a qual, muitas vezes, distancia os trabalhos desenvolvidos em universidades e outras instituições daqueles conhecidos e praticados pelos(as) docentes em suas realidades. Esta ideia nos instiga a leituras atentas à composição de cursos e outras formações vivenciadas pelos(as) entrevistados(as), os vínculos com a atividade profissional, as aproximações entre os formadores(as) e espaços formativos e as escolas ou locais de atuação dos(as) professores(as) formandos(as). Desse modo, estas questões podem ser percebidas nos relatos dos(as) colaboradores(as), levando o leitor a compreender como se dão as organizações de conteúdo em cursos de formações de professores.

Pensando nas condições dessas duas considerações e nas ideias apresentadas anteriormente é possível afirmar que a formação docente pode acontecer de diversas formas e sob diferentes objetivos. No entanto, percebemos que estimular um pensamento crítico-reflexivo que movimente saberes próprios da profissão docente em relação àqueles apresentados nas disciplinas universitárias precisa ser um compromisso ao concebermos o professor como sujeito da educação. Sendo assim, esse entendimento que envolve distintos saberes docentes e subjetividades, requer pensar sobre a ação reflexiva do(a) educador(a). Segundo Nóvoa (1997), a concepção de um(a) professor(a) reflexivo(a) é capaz de contribuir para a autonomia e autoformação participada, tendo em vista que estar em formação implica investimento pessoal. Com isto, este autor justifica inclusive uma urgência de espaços que possibilitem interações entre as dimensões pessoal e profissional, que possibilitem aos(as) professores(as) “apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida” (Nóvoa, 1997, p. 25). Cabe a nós, portanto, voltarmos-nos para as relações entre estas dimensões vivenciadas por professores(as) e presentes em suas narrativas,

a fim de conhecermos um pouco do encontro reflexivo dos mais diversos saberes nas trajetórias dos(as) colaboradores(as).

Meu interesse por estudar, com as textualizações de entrevistas, a formação de professores que ensinam Matemática atentando para perspectivas subjetivas colocou, após essas leituras iniciais, o pensamento reflexivo dos(as) professores(as) entrevistados(as) como ação a ser observada com cuidado nos textos. Segundo Gómez (1997, p. 103), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos”.

Para pensar sobre isso, Schön (1997) discorre, como proposta, sobre o conceito de *practicum* reflexivo, um cenário que representa um mundo da prática que possibilita, na presença de um tutor, fazer experiências, cometer erros, conscientizar-se deles e realizar novas tentativas de modos diferentes em meio a diálogos de palavras e desempenhos. No que tange aos(as) professores(as), Schön (1997) defende que *practicums* reflexivos podem ocorrer em vários momentos da formação e prática profissionais, sendo necessárias, para seu desenvolvimento, dimensões que abrangem pensar sobre: as compreensões de determinados conteúdos pelos(as) alunos(as), como percebem e interpretam certas situações; as relações entre professores(as) e alunos(as), de que modo se desenvolvem e transcorrem em diferentes contextos; e questões burocráticas da prática docente, em relação a deliberações escolares que limitam ou favorecem práticas docentes reflexivas. Nesse sentido, ainda que estas propostas não apareçam explicitamente nas formações de professores narradas nas textualizações, os aspectos pertinentes ao conceito de *practicum* reflexivo, especialmente estas três dimensões, podem auxiliar a entender como se deu o pensamento reflexivo de docentes em seus processos formativos.

Diante disso, entendo que as narrativas produzidas por pesquisadores(as) do Ghoem em conjunto com seus(suas) colaboradores(as) em entrevistas são resultado de um processo reflexivo destes(as) e podem apresentar tais dimensões no momento em que a pessoa entrevistada conta sua história de vida mediante as estratégias utilizadas pelo(a) entrevistador(a), como questões ou fichas temáticas. Estes instrumentos podem provocar a imersão consciente do(a) entrevistado(a) no mundo de suas experiências ao buscar relatá-las, manifestando e expressando, em sua subjetividade, posicionamentos, crenças, afetações, práticas e saberes. Além disso, as textualizações também são capazes de mostrar como certas ações reflexivas ocorreram e impactaram professores em formação. Logo, sob essa perspectiva,

podemos considerar que as narrativas são construídas por indivíduos submetidos a processos de reflexão ao longo de suas trajetórias, inclusive nos momentos de entrevista.

Por fim, Tardif (2012), ainda pensando em programas de formação docente, considera que esses estão marcados pelo caráter disciplinar, ou seja, oferecem um conjunto de disciplinas majoritariamente teóricas e com pouca ou nenhuma movimentação com a prática dos professores ou entre elas. O autor aponta para a necessidade de se pensar um trabalho que não elimine completamente esta característica, mas que permita envolvê-la, consciente e intencionalmente, com as subjetividades docentes. Pensando nisso, atribuímos valor a uma leitura de textualizações que torne possível observar e estudar essa lógica disciplinar, que perpassa muitos espaços, e também como se deram os processos de apropriação e mobilização de disciplinas e práticas por parte dos professores, munidos de suas crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas.

Perante o exposto, esses autores e textos permitiram-me começar a estudar formalmente sobre formação docente antes de iniciar as leituras das textualizações por meio de alguns tópicos que considerei relevante para esse tema e que não podem ser negligenciados durante a categorização. A subjetividade configurou uma característica a ser considerada para conhecer as histórias dos entrevistados sem buscar uma verdade ou versão histórica única, mas concebendo cada colaborador(a) como um ser humano único que vive em sociedade, dotado de sentimentos, concepções, conhecimentos, saberes e outras matérias que o distinguem de outros, mas constituídos socialmente. A construção e mobilização dos saberes docentes também constituiu um ponto relevante neste estudo, permitindo articular, de modo mais arraigado, formação de professores e prática docente. E para pensar estes aspectos, nos foi importante conceber o educador como sujeito reflexivo, cuja ação reflexiva modifica sua trajetória e, conseqüentemente, sua formação.

Ressalto que as ideias apresentadas nos últimos parágrafos estão enredadas numa iniciativa minha de conscientizar-me principalmente do caráter subjetivo valorizado e ressaltado pela HO, a qual permite ao(à) pesquisador(a) mobilizá-lo nas narrativas que compõe, mas que leva em consideração a noção de subjetividade sugerida por autores fora do âmbito da pesquisa em História Oral. As considerações trazidas pelos autores mencionados, em especial por Maurice Tardif, contribuíram para a formulação de percepções sobre este domínio que podem auxiliar-me a observá-lo nas textualizações. Desse modo, pude realizar um movimento necessário de familiarização com o conceito de subjetividade – com as subjetividades –, segundo esses autores, que atravessa a formação de professores. Minha pretensão, portanto, não foi direcionar e limitar olhares para essas questões e nem adotar diretamente as perspectivas

dos autores, mas conhecê-las a fim de constituir concepções próprias. Sendo assim, não busquei ir para as leituras com “cartas na manga”, mas com atenção ampliada, como professora, pesquisadora e ser humano em formação – subjetiva.

Após esses estudos, proponho uma pausa nas discussões sobre formação de professores, um ligeiro afastamento, como um pássaro que se afasta do centro do ninho, pois chegou sua hora de alçar voo. Agora, leitor, vou pôr as mãos na massa, ler as textualizações, categorizá-las e estudá-las com esses cuidados em mente. Voltarei a escrever sobre formação docente quando estiver avançada nesse processo, entusiasmada com os rumos que irei tomar a partir dele. Ainda não estou satisfeita com o que sei sobre esse tema, mas já não tenho medos diante disso, sinto-me feliz e empolgada, prestes a abrir algumas portas que escondem mundos dos quais apenas ouvi falar. Sigo, portanto, minha aventura, mas sei que em breve voltaremos a nos encontrar. Vejo você lá!

SEÇÃO 2

ALGUNS ARTEFATOS...

Apresentamos um dos textos mais desafiadores e exigentes desta pesquisa qualitativa, a seção metodológica, que neste caso não se resume a uma metodologia. Salientamos de antemão – especialmente a possíveis leitores-pesquisadores que estejam buscando um suporte teórico-metodológico – que não utilizamos e não apresentaremos uma receita metodológica nem nada que possa ser mecanicamente replicado em outra pesquisa. O que trazemos nesta parte da dissertação é o registro de um processo de construção – e, por isso, não é apenas uma base – de uma estudante de mestrado que buscou adotar uma postura de “arquiteta” como aquela que se propõe a idealizar, planejar, especificar materiais, elaborar desenhos de espaços ou obras arquitetônicas e, eventualmente, acompanhar os trabalhos de sua execução (Oxford Languages, 2022). Nesse sentido, esta seção constituiu-se durante todo o período da pesquisa – e o será até o momento logo após a defesa – a fim de narrar o percurso que possibilitou a produção de uma espécie de arquitetura escrita¹¹, ou seja, a fim de registrar objetivos, perguntas, planos, decisões, receios, caminhos, procedimentos, inspirações, teorias e circunstâncias relativas a este trabalho.

Destacamos que essas escolhas estão de acordo com o posicionamento do Ghoem no que tange aos aspectos metodológicos mobilizados por seus pesquisadores. No grupo, metodologia significa um conjunto de procedimentos que requer uma fundamentação e sobre o qual deve-se conhecer seus limites e potenciais a fim de abordar e/ou compreender algo (Garnica; Fernandes; Silva, 2011). Além disso, o Ghoem concebe metodologia como algo dinâmico, constituído e avaliado em trajetória, visto que cada pesquisa desenvolvida no grupo implica argumentações próprias sobre porque, quando e como, sob determinados condicionantes (Ibidem). Desse modo, fomos construindo nossa metodologia ao longo da investigação, diante de questionamentos, dados, objetivos, necessidades, desejos, prazos etc., num movimento de compreender como fazer e viver essa pesquisa, ou seja, diante de questões metodológicas. Além disso, as escolhas dessa ordem, em especial as relações metafóricas com a Arquitetura também compõem nossa intenção de contribuir, como um arquiteto que projeta para um cliente, para pesquisadores que estejam explorando e constituindo seu fazer metodológico, uma vez que tentamos apresentar a nossa jornada investigativa, com suas

¹¹ Neste caso, partimos do termo “Arquitetura” concebido como conjunto de obras arquitetônicas realizadas em países, continentes, civilizações ou épocas diferentes (Michaelis, 2022). No nosso trabalho, buscamos trabalhar algumas metáforas com conceitos arquitetônicos, na esperança de enfatizar o processo de elaboração, desenvolvimento e análise que promovemos para criar algumas “obras arquitetônicas” que são nossas compreensões apresentadas nos textos que compõem esta dissertação.

construções, demolições, reformas e os incidentes que ocorreram entre essas ações. Esperamos expressar possibilidades e potencialidades metodológicas com esta história desenvolvida em trajetória, inspirando não apenas um processo de singularidades, mas uma postura receptiva frente a acontecimentos no trabalho.

Os caminhos tomados no início não foram simples e demandaram um tempo que muitas vezes não tínhamos. Precisei aventurar-me em busca de inspirações metodológicas que dessem certa segurança a uma jovem pesquisadora ao mesmo tempo que desafiassem limites e instigassem a criatividade em conjunto com as narrativas. Foi necessário entender e respeitar os momentos em que me encontrava no meio acadêmico, o que havia de recém licenciada e como me constituía enquanto mestrande e membro do Ghoem. Sendo assim, abracei a ideia de pensar metodologia como algo mais amplo do que um conjunto de procedimentos, na medida que a concebia em trajetória. Busquei, por essa razão, apresentar uma narrativa metodológica em todos os textos desta dissertação, estabelecendo um “diálogo” com o(a) leitor(a) sobre o que me levou a fazer determinadas opções e sobre o que percebi com elas. Decidi atrelar a metodologia ao meu estilo de escrita incluindo algumas metáforas relativas à Arquitetura não só para mostrar ao leitor como fiz o que fiz, mas para que eu mesma pudesse compreender o que estava fazendo, onde estava pisando e o que estava explorando e admirando. Apesar disso, é nesta seção que pretendo contar e explicitar os aspectos metodológicos da minha pesquisa, de modo que seja possível estabelecer uma relação estreita e permanente entre este texto e os demais.

Ao longo desta dissertação apresento as metáforas que mobilizei e que me ajudaram a pensar sobre meus questionamentos de pesquisa, porém nesta seção também exponho alguns aspectos que levaram à articulação com conceitos arquiteturais. Ao discorrer sobre o processo de elaboração de um projeto arquitetônico, Baron e Francisco (2015) seguem a ideia de que um projeto de arquitetura é produzido para solucionar um determinado problema e nessa produção é preciso sempre considerar que os seres humanos poderão interagir com a construção proposta. Pensando nisso, pudemos nos lançar às nossas questões e nosso objetivo sem perder de vista o compromisso que assumimos em enfatizar a possíveis pesquisadores-leitores as potencialidades do uso das textualizações produzidas no Ghoem como fontes para trabalhos historiográficos ou não.

Com este trabalho, desejamos que as narrativas dos membros do grupo sejam mobilizadas internamente e fora dele, que os relatos de professores(as), pesquisadores(as), estudantes e outros agentes envolvidos na Educação Matemática possam ser considerados em estudos diversos como as fontes legítimas que são. Sendo assim, buscamos priorizar o processo

de elaborar compreensões sobre potencialidades e tentamos apresentar essa ênfase na escrita e no formato da dissertação, trazendo para todas as etapas investigativas, a reflexão pretendida por Baron e Francisco (2015) no que tange aos nossos caminhos percorridos, de pensar uma questão – que seria o problema – considerando sua dimensão social.

A fim de introduzi-la, esta seção é composta por três subseções. A primeira, na qual apresentamos um estudo breve sobre historiografia e alguns conceitos relativos a história e atrelados a posicionamentos que nos foi importante assumir para desenvolver esta pesquisa. Na segunda, demos continuidade aos estudos da seção anterior pensando nas práticas e concepções próprias do Ghoem a fim de apresentar também o fazer metodológico do grupo e, conseqüentemente, como os dados do tipo com que trabalhamos foram desenvolvidos e mobilizados, de modo geral, por pesquisadores(as) membros. Por fim, a última subseção é dedicada aos aspectos metodológicos mais específicos deste trabalho, com a apresentação dos objetivos e questões de pesquisa, material que configurou nossos dados, metodologias que nos ajudaram a caminhar e os procedimentos que adotamos e desenvolvemos ao longo da investigação.

... históricos.

Ao ingressar no PPGEM, comecei a participar dos encontros do Ghoem, cujas leituras iniciais levaram-me para temas e espaços ainda inexplorados por mim. As primeiras leituras foram “História e política, ou a arte de fazer escolhas” de Durval M. de Albuquerque Júnior e a entrevista de Jailson S. Silva a Ailton Krenak, intitulada “A Potência do Sujeito Coletivo”. Elas suscitaram-me curiosidades e questionamentos sobre, além de seus próprios temas, o lugar que eu estava integrando. Alguns aspectos apareciam-me como uma imersão em tópicos que tangenciei ao estudar sobre Etnomatemática durante a graduação, como as diferentes Matemáticas e os distintos modos de trabalhá-las em culturas específicas, e outros eram totalmente novos, como quando professora Heloisa discutia com os demais membros do grupo se poderiam ou não ser considerados historiadores ou pesquisar História da Educação Matemática.

Apesar das novidades e de um certo estranhamento frente aos diálogos, pude notar que o grupo assume um compromisso com o tema da História, com algumas concepções sobre a definição de História, sobre produzir, escrever e estudar História, e sobre os impactos das posturas relativas adotadas. Essa percepção foi ressaltada com minha participação na disciplina

do PPGEM “História e Educação Matemática: Aspectos Metodológicos”, cujos estudos entrelaçavam-se com as discussões no Ghoem e cujo texto inicial – primeiro capítulo de “História e Memória” de Jacques Le Goff – despertaram-me uma necessidade de também pensar criticamente essa temática de modo a buscar assumir alguns compromettimentos a serem estendidos à minha pesquisa de mestrado.

Esses estudos mostraram-me que me posicionar seria uma ação coerente para buscar meu objetivo de elaborar compreensões sobre as potencialidades de textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem, no que tange à formação de professores que ensinam matemática. Compreensão esta realizada com fontes historiográficas não tradicionalmente acadêmicas, produzidas em situações de entrevistas com diferentes narradores(as), professores(as), estudantes, ex-alunos(as) de cursos e instituições específicos, familiares, pesquisadores(as) etc. Estudo feito a partir de textualizações compostas em trabalhos com objetivos, temporalidades e em espaços distintos, por mestrandos(as), doutorandos(as) e orientadores(as) com histórias de vida, experiências e trajetórias acadêmicas variadas. Nesse sentido, percebi que, durante o desenvolvimento do projeto, mais especificamente ao discorrer sobre os aspectos metodológicos e produzir meus “Croquis...” de formação docente, seria importante apresentar brevemente um estudo sobre História.

Este trabalho não está inserido na linha de História da Educação Matemática e não se trata de uma pesquisa historiográfica, porém, realizei um estudo, ainda que breve, para pensar no(s) significado(s) de História, de fazer História e concepções relativas mobilizadas¹². Para isso, utilizei como o base o livro “A História Repensada” de Keith Jenkins (2007), indicado pela professora Heloisa logo no início da pós-graduação, quando me encontrei confusa frente aos termos empregados por Jacques Le Goff. Nesse sentido, apresento, nesta subseção, algumas considerações advindas de reflexões provocadas por essa obra em consonância com minha investigação e com discussões realizadas tanto no Ghoem quanto no grupo de orientação da professora.

Dediquei-me a pensar sobre História¹³ de modo consciente durante a Educação Básica, principalmente no Ensino Médio, quando a professora trabalhava os conteúdos do livro didático de modo que tudo parecesse muito lógico, encadeado e linear a partir de causas e efeitos. Fazia muito sentido começarmos pela Grécia, aprofundarmos na Europa e só depois, estudar Brasil,

¹² Naquele primeiro texto lido, de Albuquerque Jr (2019), o autor traz a etimologia da palavra história, segundo o qual está associada à atividade de pesquisar ou investigar acontecimentos dos quais os seres humanos participaram.

¹³ Adotamos a ideia de Jenkins (2007) para a grafia da palavra história, na qual, história fica referente às produções de historiadores e História ao conjunto total, como um campo de conhecimento que inclui inúmeras histórias.

quando os livros estabeleciam uma separação: história do Brasil e história do mundo. A linha de raciocínio construída pela professora nos garantia uma história clara – em todos os sentidos – e que cabia bem nos moldes necessários a uma vestibulanda.

Apenas na faculdade, comecei a perceber a ênfase colocada na reflexão de um passado centrado na França e em outros países europeus quando estudávamos História propriamente, algo que ainda se mantinha nas disciplinas da graduação. Iniciávamos o estudo da educação no Brasil a partir das ações praticadas pelos jesuítas, sem investigar ou questionar aspectos pedagógicos próprios das comunidades indígenas que constituíam o país no início do século XVI. Apesar das direções tomadas nesse movimento e dos destaques em uma ou outra cultura, pensava estar estudando os acontecimentos, os fatos, o passado da educação brasileira, as Reformas Benjamin Constant, Francisco Campos e Gustavo Capanema tal como ocorreram, conhecendo o que as provocou e seus resultados.

No mestrado, minhas perspectivas foram mudando, ainda que com muita resistência e dificuldade de revolucionar algumas concepções. Comecei, neste trabalho, a ir na direção do que Jenkins (2007) preconiza, romper com a ideia de história como algo simples e óbvio, reconhecendo a existência de múltiplos tipos de histórias que almejam estudar o passado e também o argumento de que história é apenas um dentre vários discursos sobre o mundo. Deixei-me abalar pelos pensamentos registrados logo na apresentação dessa obra, pela historiadora Margareth Rago, sobre criticar a convicção de que fatos e acontecimentos passados são contados apenas analisando documentos com uma determinada metodologia. Neste momento, os livros didáticos utilizados na escola deixaram não só de serem suficientes, mas também detentores da “história verdadeira”.

Tendo isso em mente, estudei algumas narrativas constituídas no Ghoem sem tentar descobrir como um programa formativo específico aconteceu, por exemplo, mas buscando elaborar compreensões minhas em conjunto com a orientadora, sob a perspectiva da formação docente, sobre o que certos entrevistados(as) relataram, os significados que atribuíram a determinados acontecimentos e como isso pode ser mobilizado como fonte para pesquisas em temas diversos. Empenhei-me em resistir ao desejo de traçar uma linha do tempo, de me render a categorias independentes e de comparar falas em busca de legitimidade. Essa postura me foi indispensável para tecer entendimentos diante de tantos trabalhos diferentes, sobre algumas temáticas que observei nos próprios relatos, resultando em uma espécie de narrativa coletiva minha, dos(as) entrevistados(as) e dos(as) pesquisadores(as) que compuseram as textualizações. Uma história feita de histórias.

A ruptura do constructo passado-história – unicidade que por muito tempo concebi, empregando facilmente a expressão “fazer história”, como produção de algo que em algum momento seria o próprio passado – foi uma ação a ser trabalhada logo no início deste estudo. Jenkins (2007) faz uma distinção que permite repensar essa sentença, na medida que considera “passado” tudo o que passou e “historiografia” a história, referindo-se a produções de historiadores. Começando sua obra desse modo, o autor discute diferenciações que permitem refletir sobre conceitos e modos de pensar História relativos ao passado e à historiografia.

Discernir esses dois conceitos, no entanto, demandou não apenas verificar suas diferenças, mas estudar suas estreitas relações, que mesmo sob essa perspectiva se mantêm. Para Jenkins (2007), a história tem o passado como um objeto da atenção de historiadores, ela é um tipo de discurso sobre o passado, sendo, portanto, livre e diferente desse e reconhecendo-se que é possível conceber várias leituras históricas do passado a partir de diferentes interpretações e práticas discursivas. Segundo o autor, não é possível conhecer o passado – no sentido de saber com exatidão e totalidade o que aconteceu em situações que se passaram –, pois ele já passou e apenas temos acesso às narrativas sobre ele que constituem a realidade, com as quais não podemos verificar se correspondem ao que de fato aconteceu, tendo em vista que a cada nova história produzida a realidade é reconfigurada. Indo além nesta ideia, Albuquerque Jr. (2021, p. 63)¹⁴, defende que

O historiador não deve enxergar o passado como algo acabado, encerrado e fechado sobre si mesmo, mas como um arquivo sempre aberto, sempre disperso e lacunar, sempre heterogêneo, atravessado por silenciamentos e encobrimentos, tomando seu trabalho não como a da cópia, da representação, do decalque desse passado, mas de sua invenção e criação por imagens sempre diferenciadas e distintas.

Dessa discussão, emergem questões complexas de caráter epistemológico, metodológico e ideológico presentes no âmbito teórico e prático da História. Para Jenkins (2007), é impossível seguir em direção à meta que alguns historiadores estabelecem de obter um conhecimento real e verdadeiro de seus objetos. Cada profissional é afetado por pressupostos dessas três ordens e problemas práticos singulares que não podem ser eliminados do seu fazer, desde suas intenções de estudo iniciais até seus registros, posteriormente

¹⁴ Este trabalho foi desenvolvido tendo em mente ideias que se aproximam das de Jenkins (2007), o qual apresenta perspectivas diferentes de Albuquerque Jr. no que tange à temporalidade, ao conceito de passado. Entretanto, ambos discordam da ideia de que o tempo pode ser concebido de forma única ou que constitui uma ideia que deve ser universalmente aceita por historiadores. Sendo assim, decidi mobilizar algumas noções de Albuquerque Jr. que também me ajudaram a pensar sobre historiografia e sobre meu processo, na tentativa de exercitar meu ponto de vista e continuar pensando sobre essas questões. Na subseção seguinte, é possível observar mais sobre esse meu movimento.

apropriados por pessoas externas a esse campo de conhecimento e por outros historiadores que carregam predileções próprias.

Jenkins (2007) trata da “fragilidade epistemológica” na história defendendo que não se pode estudar a totalidade infinita e exata do que aconteceu, recuperar o passado ou simplesmente conhecê-lo tal como se deu, sendo necessário considerar a história como um constructo pessoal do historiador, o qual a condiciona com suas visões e seu presente. Além dessas observações que remetem à ideia de que história é sempre menos que o passado, o autor (2007, p. 34) enfatiza que “graças à possibilidade de ver as coisas em retrospecto, nós de certa maneira sabemos mais sobre o passado do que as pessoas que viveram lá”. Assim, mesmo que estudar acontecimentos anteriores para tentar compreendê-los seja uma ação frágil, ela nos permite pensar nos significados atribuídos a eles por pessoas que se inscrevem na História. Essas são ponderações que se aproximam de ideias compartilhadas no Ghoem, no qual pesquisadores(as) comprometem-se, em meio aos seus objetivos e objetos, a analisar certos eventos num tempo, espaço e sob uma perspectiva específicos a fim de produzir compreensões que alteram a realidade.

No que tange aos aspectos metodológicos na historiografia, Jenkins (2007) propõe quebrar a expectativa de que rigorosidade metodológica – conjunto de procedimentos ordenadamente pré-estabelecidos – garante conhecimento e legitimidade. Para o autor, os métodos de pesquisa são inúmeros e não há um consenso para selecionar um deles, ficando a interpretação para além do método, das fontes e de “conceitos historiográficos concebidos como universalmente aceitos”. Quanto a estes, encontramos o tempo, a empatia, prova/corroboração, causa e efeito, semelhança e diferença etc., os quais não devem ser considerados alicerces absolutos, mas expressões particulares desenvolvidas no trabalho de certos historiadores (Ibidem). Para Albuquerque Jr. (2021), há uma ilusão quanto à existência de um espaço estável e firme para que se produza conhecimento histórico, sendo necessário rompermos com essa ideia de que em algum local reside a verdade histórica, com os esquematismos prontos, e pensar a historiografia como criadora de conceitos diferentes.

Nesse sentido, a produção do historiador também depende das escolhas metodológicas que faz, as quais não se dissociam de seus objetivos, seus objetos, suas fontes e sua subjetividade. Segundo Albuquerque Jr (2019), é isso que nos permite conceber a prática do historiador como uma atividade política, exercida na escolha de métodos, problema de pesquisa etc.

As epistemologias e metodologias empregadas pelo historiador verificam-se tanto no ato de produzir histórias quanto no de estudar, também necessário para que aquela produção

ocorra. Assim, as considerações trazidas por Jenkins (2007, p. 85) podem ser úteis quando pensamos nos modos como aprendemos história, questionando a ideia de que “aprender história tem muito a ver com aprender a jogar do mesmo jeito que aqueles que já estão no jogo, ou no ofício, (jogam)”. Assim, corrobora-se para a manutenção de práticas dominantes na produção e no aprendizado da História, que se legitimam com base em conceitos tidos como universais para “descobrir naturalmente os fatos passados”, mas que advêm de escolhas e interesses de alguns profissionais.

Diante dessa impossibilidade de assumir conceitos absolutos no processo de produzir história, Jenkins (2007) propõe refletir sobre a questão ideológica na historiografia. Para ele, uma história é sempre ideológica e a distinção que se faz entre “história ideológica” e “história propriamente dita” é fruto de uma intenção associada a esta que em geral é a dominante, mas ainda assim, resultado de significados atribuídos ao passado por pessoas externas a ele. Desse modo, colocamo-nos diante da questão “Para quem é a história?”, com a qual é possível pensar que essa produção de significados está ligada a necessidades do indivíduo de buscar no passado as legitimações para seu presente e futuro, sendo, portanto, “a maneira pela qual as pessoas criam, em parte, sua identidade” (Ibidem, p. 42). Assim, a história constitui-se como um conjunto de interpretações, no qual algumas dominam e outras são silenciadas por essas, mas todas dotadas de ideologias que se manifestam em documentos, livros, discursos e outras práticas historiográficas.

Essa foi a perspectiva com a qual iniciamos o estudo de narrativas de professores(as), pesquisadores(as) e outras pessoas envolvidas na Educação Matemática de modo geral. Por meio delas, colaboradores(as) de entrevistas relataram suas histórias, em um processo de lembrar de eventos e situações, tanto relativos às suas vidas como um todo (im)possível, quanto a momentos específicos requisitados pelo entrevistador(a). O(A) entrevistado(a), ao narrar e produzir significados a partir de suas lembranças e dos questionamentos do(a) entrevistador(a), vai estabelecendo sua realidade, inscrevendo-se na história. Diante disso, torna-se necessário, para o trabalho com as fontes constituídas, exercitar um respeito consciente às concepções dos(as) narradores(as).

Rovai (2013), ao discutir sobre produção e estudos com testemunhos de pessoas que sofreram experiências traumáticas, destaca que não cabe ao(à) entrevistador(a) dar voz ao(à) narrador(a), visto que nem tudo pode ser descrito explicitamente, mas oferecer-lhe atentamente seus ouvidos e olhos, os quais devem estar direcionados para os significados produzidos pelo(a) narrador(a) ao relatar algo. A postura assumida com o(a) colaborador(a) não deve se orientar pela busca de verdades objetivas ou informações que permitam verificá-las, mas sim pelo

reconhecimento de que narrar permite constituir-se como sujeito, construir realidades e se inscrever na história (Ibidem). Desse modo, as narrativas produzidas em situações de entrevista possuem aspectos que refletem as ideologias dos(as) entrevistados(as), das quais o estudo advindo dessas produções e fontes de pesquisas não pode, no sentido de impossibilidade, se desvencilhar.

Destacamos ainda que neste trabalho não dedicamos atenção especial às textualizações por considerá-las fontes originais, mais verdadeiras ou mais profundas. Priorizamos-las em relação aos trabalhos completos nos quais foram produzidas e as tomamos como nossas fontes principais por querermos estudar as potencialidades dos relatos de sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na Educação Matemática. Não é de nosso interesse classificar as narrativas das entrevistas e as teses e dissertações em fontes primárias e secundárias, visto que não estamos trabalhando com uma ideia de hierarquização. Além disso, não traçamos nossa jornada em busca da verdade e nem queremos comprovar hipóteses com essas textualizações, exceto, talvez, a ideia subjetiva de que possuem potenciais para além de seus trabalhos de “origem”, enfatizando nossas compreensões sobre essa ideia.

O entendimento da inexistência de uma história única e verdadeira, bem como das discrepâncias entre os acontecimentos passados e suas histórias, não foi elaborado apenas pensando nos documentos, entrevistas e outros arquivos utilizados para desenvolver estudos, sejam eles historiográficos ou não. Essa noção também resulta de reflexões sobre aspectos práticos que envolvem a produção de histórias. Dentre todos os tipos, há aquele que reúne produções de historiadores, em geral no meio acadêmico, às quais escolas e universidades têm acesso. Esses profissionais, assim como pessoas entrevistadas para certos fins investigativos, também carregam ideologias e subjetividades que influenciam seus modos de produzir conhecimento.

Jenkins (2007) discorre sobre algumas questões pertinentes ao trabalho dos(as) historiadores(as) que o tornam singular, aspectos práticos que nos ajudam a pensar o conceito de história e as problemáticas relacionadas a ele. Um(a) historiador(a), ao realizar estudos e produções com eles não pode ignorar ou afastar-se de si mesmo, ou seja, desenvolve suas ações em meio a valores, posicionamentos, perspectivas ideológicas e pressupostos epistemológicos próprios, mesmo que de forma inconsciente (Ibidem). Esses atributos estão presentes na forma de pensar, de construir conhecimento e de criticar desses(as) profissionais, e somam-se aos procedimentos adotados por eles(elas) e à diversidade de materiais publicados ou não por outros(as) historiadores(as), dos quais bebem. Além disso, suas pesquisas precisam ser registradas, o que, de novo, acontece em meio às particularidades do(a) historiador(a), e

consumidas, originando uma série de interpretações que podem não ser exatamente as intenções deste(a) (Ibidem).

Diante disso, o trabalho que desenvolvemos com as narrativas produzidas por pesquisadores do Ghoem considera não apenas as especificidades dos(as) colaboradores(a), que ao narrar apresentam um modo único de contar sua história. Os(As) pesquisadores(as) e/ou professores(as) orientadores(as) que textualizaram essas entrevistas também o fizeram em meio a particularidades epistemológicas, metodológicas, ideológicas e práticas. Considerar essas influências também é um exercício do grupo, que caminha na direção de romper com a busca pela verdade e pela história únicas, legitimando e produzindo compreensões e versões históricas sobre seus temas de interesse.

A verdade, para Albuquerque Jr. (2021), é algo temporal e passageiro, não uma parte essencial, no sentido da essência, que se descobre de um ser ou evento. Ela é, por outro lado, fruto de uma construção, de uma invenção. Uma situação passada que parece, atualmente, tão óbvia e com circunstâncias tão lógicas, pode nem ter sido percebida no momento em que aconteceu. Nesse sentido, ao estudar o passado, o(a) historiador(a) o inventa, como uma escavação arqueológica, atribuindo “sentidos e significados aos eventos lacunares que chegaram até o presente e sempre a partir dele” (Ibidem, p. 72).

Esse posicionamento do grupo e as leituras que realizei e mobilizei nesse texto suscitaram questionamentos iniciais, fundamentais para o estudo com as textualizações. Desse modo, pude repensar algumas ideias sobre História, desconstruindo-as e reconstruindo-as de modo a atentar-me para o aspecto humano presente nesse campo de conhecimento. A cada narrativa, os(a)s entrevistados/entrevistadores(as) me ofereciam os modos como pensaram sobre as perguntas dos(as) pesquisadores(as), os modos como conseguiram expressar pensamentos e lembranças, os modos como reagiram a determinados temas, à presença de uma pessoa questionadora nem sempre conhecida e às circunstâncias da entrevista, entre diversos outros componentes do cenário. Também a cada narrativa, mestrandos(as) e doutorandos(as) revelavam-me, ainda que de modo discreto ou implícito, seus pressupostos ao organizar as entrevistas, estudá-las e textualizá-las em consonância com seus interesses.

Pensar sobre historiografia, ademais, tem sido uma ação que envolve, além dos(as) narradores(as) e pesquisadores(as) autores(as) das narrativas com as quais trabalhei, pensar sobre mim enquanto leitora, estudante e pesquisadora. Em primeiro lugar, devido à atenção que dediquei aos tipos de considerações que eu fazia enquanto lia os textos, aos motivos dos memorandos que escrevia, às categorias que determinava nos parágrafos, ao que achava mais ou menos interessante e aos temas que me levavam a buscar mais informações no trabalho de

origem ou em fontes externas. Em segundo lugar, passei a conceber a minha produção não como algo óbvio ou que qualquer mestrando(a) naturalmente faria no meu lugar, mas como uma composição advinda de concepções que construí e reconstruí ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, frutos de dominâncias e subversividades. Sigo, portanto, no desenvolvimento de compreensões, mobilizando um conjunto de versões históricas que constituem outras compreensões advindas de narrativas singulares sobre temas escolhidos, na intenção, aqui, de pensar sobre temáticas que me atravessam e atravessaram.

... de um coletivo.

O Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática é o coletivo científico do qual faço parte e de onde se originam os principais elementos que mobilizo neste trabalho. Comecei a frequentá-lo no início de 2021, quando ingressei no mestrado, realizando leituras que me eram incomuns e refletindo sobre temas novos para mim. Um grupo de pesquisa, no entanto, não é apenas um espaço onde seus membros frequentam, onde se reúnem esporadicamente em função de algum texto ou evento. É como uma equipe, uma assembleia na qual os participantes com suas singularidades, investigações, contextos e objetivos específicos realizam um esforço de trabalhar em conjunto, compartilhando certas concepções comuns e pensando num projeto amplo que relaciona cada uma das pesquisas. Por essa razão, há uma coerência – ainda que difusa – no que tange a teorias, conceitos, posturas, práticas e metodologias mobilizadas entre seus integrantes. Sendo assim, foi necessário para mim, pensar sobre essas questões na medida que me fazia parte do Ghoem, questões que abordam ou tangenciam a discussão realizada na subseção anterior e que são caras ao grupo.

Para dar início a este estudo, voltemos um pouco ao que discurremos na subseção anterior, sobre o passado e a história, ou mais propriamente, a historiografia, e sobre as diferenças que pensamos entre eles. Ainda que não possamos conhecer eventos passados exatamente, os(as) historiadores(as) realizam, no presente, um trabalho para produzir uma historiografia tomando-os como seu objeto, na perspectiva de Jenkins (2007). O Ghoem, por sua vez, reúne pesquisadores(as) que compactuam com a ideia de passado como uma leitura/criação – entre várias outras possíveis – do presente, a qual permite que ele – o passado – se presentifique de diversos modos, uma vez que as perspectivas são múltiplas e os futuros comportados no passado também (Garnica; Fernandes; Silva, 2011). Nesse sentido, a produção de um(a) historiador(a) precisa figurar uma ausência, apresentando, assim, algo distinto desse

ausente (Albuquerque Jr, 2021). Diante disso, no que tange à historiografia, ambas as perspectivas estabelecem uma relação entre passado e presente, apesar de percebermos em Jenkins (2007) uma divisão mais rígida entre estes, mas que, segundo o próprio autor, não configura uma ideia universal¹⁵.

Segundo Albuquerque Jr. (2019), na impossibilidade de percorrer todas as linhas temporais implicadas por um dado momento histórico, é preciso, na historiografia, escolher algumas linhas para trabalhar. Diante dessa ideia, fui pensando em outras possibilidades temporais, outros modos de conceber o(s) tempo(s), na medida que estudava os textos do Ghoem e de autores externos mobilizados pelo grupo. Nessa direção de pensar o passado como leitura do presente, Albuquerque Jr. (2021, p. 60) na reflexão dos estudos de Henri Bergson e Walter Benjamin, afirma que “o passado está inteiramente contraído no presente, que tem a missão de desdobrá-lo. O passado se contrai, no presente, no plano da ação e se desdobra no plano do sonho, da imaginação de futuros possíveis”. Desse modo, vão se esvanecendo as divisórias entre passado, presente e futuro ao pensarmos o fluxo contínuo do tempo, o seu ir e vir não segmentável e o seu caráter qualitativo e intensivo no processo historiográfico (Ibidem). Vamos deixando de pensar o tempo como conjunto de recipientes onde os eventos estão inseridos e são segmentados.

Fica a cargo do(a) historiador(a), portanto, estabelecer um diálogo entre (um) presente e (um) passado – e conseqüentemente (um) futuro –, arbitrando origens e utilizando fontes variadas para constituir “narrativas que possam dar conta de conhecer práticas, estratégias, concepções, políticas – pontos de vista – que desconhecíamos, que esquecemos ou negligenciamos” (Garnica; Fernandes; Silva, 2011, p. 228). Essa postura, portanto, permite que a atenção de quem escreve história se volte para diferentes dimensões da realidade social e considere diversos atores, reconhecendo múltiplas perspectivas de análise (Ibidem).

Dependendo do fragmento de passado que o historiador escolher redimir, ele pode, no seu choque com o tempo presente, no seu choque com o agora, produzir iluminações sobre o sentido da própria existência humana, dando qualidade e espessura ao próprio tempo que passa e que flui (Albuquerque Jr., 2019, p. 187).

No Ghoem, mobiliza-se intensamente a metodologia da História Oral, a qual possibilita assumir essa conduta, visto que apresenta a intenção de produzir fontes historiográficas e estudá-las. Essas fontes são narrativas disparadas pela oralidade e produzidas a partir de entrevistas, sendo posteriormente divulgadas em formato de texto escrito – chamado

¹⁵ O tempo, para Jenkins (2007), é um dos conceitos historiográficos concebidos como universalmente aceitos por diversos estudiosos, assim como prova e empatia, mas que devem ser vistos apenas como expressões particulares desenvolvidas no trabalho de certos historiadores, rompendo com a ideia da existência de alicerces absolutos.

textualização – nas teses e dissertações dos(as) pesquisadores(as) que as desenvolveram e analisaram. Os(As) oralistas do grupo assumem, portanto, a oralidade como ponto de partida para a compreensão e a narrativa escrita como ponto de partida para a análise formal (Garnica; Fernandes; Silva, 2011).

Nesta pesquisa, não fazemos uso direto da História Oral, porém, sentimos necessidade de estudá-la por trabalharmos com fontes produzidas no Ghoem com essa metodologia, constituindo também um modo de compreender o grupo e um princípio epistemológico deste trabalho. Os membros do Ghoem, apesar de não conceberem metodologia como um simples conjunto de ações, consideram alguns procedimentos relativamente estáveis a serem seguidos em pesquisas do grupo que envolvem a História Oral. Ressaltamos ainda que abordamos a História Oral em Educação Matemática praticada pelo Ghoem, a qual difere da metodologia aplicada em outras áreas de conhecimento em razão da distinta natureza dos objetos trabalhados no grupo (Garnica; Fernandes; Silva, 2011).

Os procedimentos básicos mantidos pelo Ghoem ao empregar a História Oral em cada investigação são: estabelecer um conjunto inicial de entrevistados(as) com base nos objetivos e questões do(a) pesquisador(a); produzir um roteiro de entrevista a ser disponibilizado previamente aos colaboradores, se solicitarem; determinar se as narrativas serão constituídas com a perspectiva da História Oral temática – caso haja interesse em compreender um tema específico – ou da História Oral de vida – se o interesse estiver no âmbito amplo de vivências e experiências relatadas por determinados atores sociais; e as ações relativas ao momento da entrevista e posterior, com gravação das sessões, transcrição – ou de gravação bruta – e textualização, seguidas pela assinatura da carta de cessão de direitos pelos(as) entrevistados(as) para que os materiais possam ser analisados e divulgados (Garnica; Fernandes; Silva, 2011).

A textualização é o texto produzido após a transcrição, com sua editoração, reorganizado e apurado quantas vezes forem necessárias mediante negociações com a pessoa colaboradora (Garnica; Fernandes; Silva, 2011). Durante a redação desta narrativa, busca-se eliminar ideias repetidas e traços mais acentuados da oralidade, realizar correções gramaticais, adicionar notas de rodapé explicativas e reorganizar o texto em uma composição mais fluida (Fillos, 2019). Esse processo depende da sensibilidade e do estilo de escrita do(a) pesquisador(a), que deve tentar manter o tom vital do(a) entrevistado(a) de modo que ele(ela) se reconheça na textualização (Garnica; Fernandes; Silva, 2011).

As textualizações são as narrativas consideradas pelo Ghoem como fontes potencialmente historiográficas. A História Oral, no entanto, pode fazer parte de uma operação historiográfica ou ser praticada de forma desvinculada de tal operação, de modo que ela pode

servir de aporte metodológico a pesquisas que fogem da pretensão de estudar a “história de algo” (Garnica; Fernandes; Silva, 2011). Independente das perspectivas investigativas que levam alguém a produzir as textualizações, não se pode determinar se essas narrativas serão ou não utilizadas como fontes historiográficas, o que garante um potencial historiográfico a elas (Ibidem). Por essa razão, a operação historiográfica também constitui um alvo da atenção dos(as) oralistas, o que

(...) implica o estudo da Historiografia e seus agentes, implica questionar-se sobre o que é escrever História, o que são e como são elaboradas – com as reorientações dadas pelo contexto e pelos métodos – narrativas históricas; implica, em resumo, defender uma concepção sobre o que é História e sobre quais os modos de praticar Historiografia (Ibidem, p. 237).

Com a HO, pesquisadores geram fontes historiográficas e as estudam, o que pode originar uma outra fonte sobre o contexto abordado pelas narrativas segundo as possibilidades que apresentam e/ou os objetivos do investigador. As textualizações, porém, estão sempre dispostas para novas interpretações, além daquelas realizadas pelo pesquisador no contexto de seu trabalho. Garnica, Fernandes e Silva (2011) sugerem que a apropriação de uma textualização pode fazer surgir novas questões e possíveis encaminhamentos para elas e permitir elaborar novas compreensões num processo inesgotável.

A ideia de um processo interminável de elaboração de compreensões com as fontes historiográficas produzidas a partir da HO está não somente atrelado ao conteúdo propriamente de cada narrativa, mas também ao modo de estudá-las diante de um objetivo ou questão de pesquisa. A realização das entrevistas pelos(as) integrantes do Ghoem nos pressupostos da HO e o estudo com elas expressam uma aproximação com a abordagem micro-histórica, a qual em todas as suas singularidades nos convida a repensar a construção do social em suas concepções, exigências e procedimentos, nos convida a repensar a análise histórica dominante de ordem macro que prevaleceu até meados de 1970 (Revel, 1998). Segundo este autor, na micro-história busca-se enriquecer a análise social intensificando suas variáveis, em número, complexidade e mobilidade, o que contribui para a percepção do embaralhamento das lógicas sociais. Direciona-se atenção aos acontecimentos no micro, às histórias individuais de pessoas, não apenas para retomar sua linguagem, mas para fazer dela o indício de um trabalho amplo e profundo de “construção de identidades sociais plurais e plásticas que se opera por meio de uma rede cerrada de relações” (Ibidem, p. 25). Nesse sentido, coloca-se em prática a preocupação com as condições de observação e análise, reconhecendo que uma realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise, ou da escala de observação.

Na perspectiva macro-histórica, especialmente anterior às reações desencadeadas de ordem micro-histórica no decorrer da década de 1970, a escala de observação não era concebida pelos historiadores como uma variável do estudo. As discussões reacionárias que emergiram passaram a problematizar essa ideia, defendendo que a escolha de uma escala particular de observação produz efeitos de conhecimento com implicações políticas para a produção de conhecimento (Revel, 1998). Na escala de nível macro própria da macro-história, se “deixa escapar tudo o que diz respeito aos comportamentos e à experiência social, à constituição de identidades de grupo, e se proíbe, por força de seu próprio método de trabalho, de integrar dados ao mais diversificados possíveis” (Ibidem, p. 21).

A micro-história, porém, não foi desenvolvida pela proposta de opor história global e local nem privilegiar a escala micro em detrimento da macro, mas pela ideia de que as escolhas feitas nesse âmbito provocam versões históricas e historiografias diferentes. De acordo com Revel (1998), a escolha do individual leva a uma compreensão distinta do social “ao acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a medida das relações nas quais ele se inscreve” (Ibidem, p. 21). Nesse sentido, mudar a escala de observação não significa aumentar ou diminuir o tamanho do objeto, nem representar uma realidade constante em tamanho maior ou menor, mas modificar a forma e a trama do objeto, transformar o conteúdo da representação, de modo que as realidades que aparecem possam ser muito diferentes (Ibidem).

Há, porém, uma ideia essencial no que diz respeito às relações entre as abordagens macro e micro de análise, é justamente a variação da escala de observação que constitui um recurso promissor e de excepcional fecundidade, pois possibilita a construção de objetos complexos considerando diferentes análises da estrutura social (Revel, 1998). Não há privilégio em uma escala particular, o benefício está no cotejo entre estudos com diferentes escalas de observação. O micro, individual, particular não se opõe ao macro, social, geral, mas seus estudos, que demandam formas diferentes de analisar, estão interrelacionados, a história social, assim, associa-se aos indivíduos a partir de suas relações com outros indivíduos.

No Ghoem, os(as) pesquisadores(as) que lançam mão da HO estudam seus temas e buscam seus objetivos estabelecendo um recorte temporal, espacial e material e enfatizando as narrativas constituídas com seus(suas) entrevistados(as). As compreensões elaboradas, sejam elas de ordem historiográfica ou não, partem das fontes produzidas, tomando-as como o principal material de estudo. Nesses casos, porém, além das histórias de cinco, dez ou quinze narradores(as), o(a) pesquisador(a) também se vale de outras fontes, tais como documentos, teses e livros que versam sobre a temática ou o contexto em questão. Não há uma intenção

comparativa, mas justamente uma mobilização conjunta do conhecimento que já foi produzido, de modo mais geral, e daquilo que se estabelece a partir de um novo acervo legítimo com atenção ao micro, individual, singular e relacional.

Neste trabalho, porém, propomos uma variação da escala de observação de modo diferente. Não estabelecemos um recorte espacial, temporal ou material precisos, não há um contexto rígido daquilo que tratamos. Trabalhamos com um vasto repertório de narrativas, estudando relatos sobre a formação de professores que ensinam Matemática em diferentes situações, não para comparar ou verificar hipóteses, mas para compreender a potencialidade que apresentam para pensar esse tema. Estamos cientes de que os acontecimentos se dão em meio a um conjunto de circunstâncias e não nos colocamos na intenção de dizer que uma determinada ocorrência se deu da mesma forma em vários momentos. O que escolhemos é variar a escala partindo da abordagem micro, com atenção principal às narrativas, mas agora a muitas, entrelaçadas pela metodologia e pelas concepções de um mesmo coletivo de pesquisa. Diante disso, buscamos ser cautelosas na mobilização de outras fontes, pois trabalhamos com histórias muito diversas que não podem servir de ilustração ou confirmação de proposições. Assim, estabelecemos um compromisso com as textualizações que permite incluí-las em trabalhos outros e escalas outras, que ultrapassem os limites necessários em que foram construídas. Exercitamos uma perspectiva diferente, de olhar para um repertório de mais de cem narrativas pensando na formação docente, buscando compreender o que elas podem na visão de alguém que não as produziu – ou daqueles(as) que produziram, mas, na ocasião desta pesquisa, são pessoas diferentes – o que elas podem além do contexto onde se deram, como o tema pode ser compreendido quando nos afastamos – com cuidado – das especificidades e olhamos para o todo que compõem no Ghoem.

Nesta proposta, assim como nas demais pesquisas do grupo, enfatizamos trajetórias, verdades e subjetividades dos(as) narradores(as), mobilizando-as em estudos científicos e elaborando compreensões que não se limitam às histórias de algumas pessoas, mas que partem delas para entender uma temática. Desse modo, buscamos pensar sobre as potencialidades de textualizações para pesquisadores que não as produziram a fim de que haja uma mobilização dessas narrativas como fontes legítimas que são, capazes de realçar subjetividades em textos acadêmicos e estudos científicos diversos.

Para Garnica, Fernandes e Silva (2011) é possível enfatizar – especialmente com uso de narrativas advindas da oralidade – a subjetividade de pontos de vistas ao promover um diálogo entre várias perspectivas e, assim, reconduzir a subjetividade para dentro das práticas historiográficas e científicas. As fontes produzidas com a oralidade apresentam essa

potencialidade na medida que contam os feitos de um povo, o que seus integrantes queriam fazer, o que acreditavam estar fazendo e que pensam que fizeram (Ibidem). Desse modo, as textualizações e as narrativas constituídas a partir da análise delas ressaltam a subjetividade dos colaboradores, sem deixarem de ser imparciais e objetivas (Ibidem).

Toda fonte guarda em si características da subjetividade de quem a constituiu, mas a constituição das fontes pelos parâmetros da História Oral permite que o pesquisador participe de modo vital desse registro da subjetividade, que compartilhe com os interlocutores as condições da produção dos registros e que por isso possa explicitar, a seus possíveis leitores, as negociações, idas e vindas, circunstâncias, familiaridades e afastamentos desse momento de captar e prender, pela escrita, aspectos de sua subjetividade que o narrador julgou adequado compartilhar (Martins-Salandim, 2012, p.61).

Hannah Arendt estabelece que a imparcialidade e a objetividade se manifestam no compromisso de apresentar, num movimento historiográfico, diferentes facetas e versões daquilo que está sendo historiografado, deixando de lado o interesse em um único lado (Garnica; Fernandes; Silva, 2011). Tais aspectos são considerados na tentativa de articular posições conflitantes e, respeitando-as, criar significados a partir delas e de suas relações (Ibidem). Desse modo, rompe-se com a ideia de que objetividade e subjetividade são conceitos opostos e de que a imparcialidade só existe quando o pesquisador se situa num não-lugar livre de desejos, interesses e circunstâncias humanas (Ibidem).

Os(As) pesquisadores(as) que lançam mão da História Oral reconhecem, portanto, as fontes que produzem como legítimas, verdadeiras, dotadas de objetividade, subjetividade e num movimento imparcial, no sentido que apresentamos. Essas narrativas, porém, podem ser mobilizadas em estudos diversos sem que essa metodologia seja praticada, mas tomando-as como fontes de mesmo valor que livros, documentos oficiais e artigos científicos, tendo em vista o rigor e o compromisso assumido por oralistas quando foram produzidas.

... específicos desta construção.

Nesta investigação, adotamos uma abordagem qualitativa, opondo-nos a uma concepção de modelo único de pesquisa baseado no estudo positivista¹⁶ das ciências naturais. Nesse sentido, nossa produção não se deu por processos quantificáveis – nossos dados não são padronizáveis, o que nos exigiu sensibilidade, criatividade e flexibilidade no trabalho – e nem resulta em leis e explicações gerais (Goldenberg, 2004). Pela postura adotada, concordamos

¹⁶ O positivismo foi fundado por Auguste Comte (1798-1857), o qual “defendia a unidade de todas as ciências e a aplicação da abordagem científica na realidade social humana” (Goldenberg, 2004, p. 17).

com essa autora ao afirmar que nossa pesquisa não pode ser considerada plenamente neutra, pois advém de interesses nossos, sobre os quais estamos conscientes, assim como outras interferências, a fim de pensarmos em seus possíveis impactos.

Cientes de nosso impacto subjetivo na pesquisa, apresentamos de antemão o questionamento que guiou este processo investigativo, para que a leitora ou o leitor conheça ainda mais nossos interesses e possa ser afetado: *O que contam e o que podem, no que tange à discussão sobre e para processos formativos de professores que ensinam Matemática, textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem para além dos contextos em que foram produzidas?* Com esta questão buscamos compreender potencialidades das narrativas para além daquelas discutidas nos trabalhos que as originaram, potencialidades relacionadas à formação de professores que ensinam Matemática e potencialidades para pesquisadores outros, tanto aqueles que não produziram as textualizações quanto aqueles que as produziram e, nesta ocasião, já são outros, já se encontram em momentos diferentes, já foram, em seus devires, transformados.

A fim de refletir e buscar soluções para esse questionamento, estabelecemos um objetivo geral: elaborar compreensões sobre potencialidades de textualizações de entrevistas produzidas, nos anos de 2016, 2017 e 2018, pelo Ghoem, no que tange à formação de professores que ensinam Matemática. Com isso, explicitamos nossas intenções principais para este trabalho, as quais determinaram escolhas teóricas e práticas, atribuindo, desse modo, um caráter subjetivo à pesquisa.

As ideias, propósitos, desejos e curiosidades que deram forma ao objetivo e à questão não constituem apenas um ponto de partida, mas são parte de uma trajetória cujo início arbitramos em Oliveira (2013). Em seu doutoramento, esse pesquisador desenvolveu um sistematizador eletrônico de textualizações – Hemera¹⁷ – de entrevistas produzidas por membros do Ghoem em teses, dissertações e trabalhos de iniciação científica com uso da História Oral. A intenção por trás do Hemera foi reunir as textualizações produzidas por esse grupo, potencializando a criação de novas narrativas sobre temas já estudados pelo Ghoem ou não (Oliveira, 2013). O autor inclusive realizou, em sua tese, alguns ensaios utilizando as textualizações cadastradas no sistematizador, os quais permitem observar o potencial que as fontes historiográficas produzidas pelo Ghoem possuem para a elaboração de compreensões sobre assuntos diversos na perspectiva de outros(as) pesquisadores(as).

¹⁷ O sistematizador de textualizações Hemera pode ser acessado e utilizado por meio do link: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php>.

A fim de disponibilizar e incentivar a mobilização das textualizações produzidas pelo Ghoem, o Hemera apresenta vários recursos para o trabalho com elas. Para aqueles que pretendem realizar estudos ou apenas acessar os textos cadastrados no sistematizador, há uma página online de filtros. Nela, a pessoa pode determinar o(s) nível(níveis) do trabalho que contempla as narrativas (Iniciação Científica, Mestrado ou Doutorado); o ano de publicação/defesa dele; o(a) pesquisador-autor(a) do trabalho; a textualização (escolhendo o(a) colaborador(a) entrevistado(a)); categorias que deseja nos parágrafos filtrados e as que gostaria que não estivessem neles; possíveis expressões desejáveis; e a ordem de apresentação dos parágrafos.

Figura 1 - Página online inicial de filtros do Hemera.

Hemera Ghoem

Filtrar Parágrafos

Nesta página você pode realizar filtros a partir dos dados das textualizações já inseridas no Hemera. Você pode selecionar mais do que uma opção usando a tecla CTRL ou a tecla SHIFT (para intervalos).

ELABORAR FILTRO

Nível do Trabalho: --- Qualquer nível ---
 Doutorado
 Iniciação Científica
 Mestrado

Ano de Publicação: --- Qualquer Ano ---
 2003
 2004
 2006

Pesquisador

--- Qualquer Pesquisador ---
 Déa Nunes Fernandes
 Emerson Rolkouski
 Fernando Guedes Cury
 Heloisa da Silva
 Ivani Pereira Galetti
 Ivete Maria Baraldi
 Lidiane Camilo Sossolote
 Luzia Aparecida de Souza
 Maria Ednéia Martins

Depoimento

--- Qualquer Depoimento ---
 Alexandre Pereira Sousa (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 José Gilson Sales (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 Leila Ribeiro Veiga (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 Maria Cristina Moreira da Silva (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 Joaquim Texeira Lopes (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 Marise Piedade de Carvalho (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 José Eduardo Gonçalves de Jesus (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 Raimundo Merval Moares Gonçalves (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)
 José de Ribamar Rodrigues Siqueira (Doutorado - Déa Nunes Fernandes)

Que contenha

TODAS as categorias selecionadas

--- Qualquer Categoria ---
 'Lei do Cão'
 'Tijolão' (Livro Didático)
 1º grau
 2º grau
 3º grau
 4º grau
 Abadia Diniz
 Abandono da escola
 Abastecimento de Água
 ABC Paulista
 Abigail Lins (Bibi)
 ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
 Abono Salarial
 Abraham Lincoln
 Abraim Dabus
 Abrão de Moraes
 Abrão Salum
 Abrão Timoner
 Abstração

Que não contenha

NENHUMA das categorias selecionadas

--- Pode conter qualquer Categoria ---
 'Lei do Cão'
 'Tijolão' (Livro Didático)
 1º grau
 2º grau
 3º grau
 4º grau
 Abadia Diniz
 Abandono da escola
 Abastecimento de Água
 ABC Paulista
 Abigail Lins (Bibi)
 ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
 Abono Salarial
 Abraham Lincoln
 Abraim Dabus
 Abrão de Moraes
 Abrão Salum
 Abrão Timoner
 Abstração

Que contenha a expressão**Apresentar os parágrafos em ordem**

crescente

do Ano de Publicação e, em seguida, do nome do nível do trabalho

Gerar Relatório

Fonte: Hemera Ghoem.

Após a seleção dos filtros, é gerado um relatório dos parágrafos com exibição dos filtros selecionados. Os parágrafos são apresentados e agrupados por textualização e são numerados para facilitar a localização no texto integral. Junto a eles, estão informações sobre seus principais dados, como título do trabalho e nomes do(a) pesquisador(a) e colaborador(a). Há, também, ícones para acessar as textualizações e os trabalhos na íntegra; quais outras categorias os parágrafos filtrados apresentam; indicações e exibições das notas de rodapé e de possíveis anexos das textualizações.

Esses são os recursos disponíveis para as buscas nas textualizações já cadastradas. O Hemera, contudo, possui muitos outros em sua versão completa, que pode ser baixada em computador pessoal na página online do sistematizador. Nela, a pessoa pode criar um usuário e com ele, cadastrar novos colaboradores, trabalhos, textualizações, parágrafos e categorias ou consultar os dados já presentes. Além disso, nessa versão, é possível criar projetos que possibilitam o registro de parágrafos utilizados para o desenvolvimento de uma determinada pesquisa e estabelecer vínculos entre esses parágrafos e eixos referentes à temática em estudo, para auxiliar na elaboração de novas narrativas.

Nesse sentido, Oliveira (2013) estabelece que os recursos e as ferramentas que compõem o sistematizador podem contribuir para pesquisas cientificamente éticas, favorecendo uma investigação profunda nos temas escolhidos. O dispositivo dá acesso a grande quantidade de informações, entre as quais destacam-se as textualizações com seus parágrafos categorizados em temas, os trabalhos completos nos quais esses textos estão inseridos e os dados de autores, entrevistados e das entrevistas.

No entanto, mesmo com acesso ao Hemera e ciente do potencial do sistematizador, o Ghoem utiliza pouco as textualizações cadastradas para novas investigações¹⁸, limitando o potencial da própria metodologia da História Oral, por meio da qual, intencionalmente, o pesquisador produz fontes historiográficas. Ainda são mobilizadas apenas as teses e dissertações nas quais as narrativas das entrevistas estão inseridas, utilizando a narrativa “exclusiva” do pesquisador. Diante disso e em discussões com membros do grupo, ainda se percebe certa resistência em valer-se das expressões de agentes diversos envolvidos no sistema educativo para elaborar novas compreensões, mesmo que tais narrativas possam contribuir significativamente para a pesquisa em Educação Matemática, por exemplo.

¹⁸ Os(As) pesquisadores(as) de todos os trabalhos que escolhemos para estudar as textualizações não utilizaram as narrativas cadastradas no Hemera para desenvolver suas pesquisas, sem que esse tenha sido um critério para nossa seleção.

À vista desse não uso do sistematizador, o Hemera encontra-se desatualizado desde 2016 e muitas textualizações produzidas em teses, dissertações e iniciações científicas por membros do Ghoem não foram cadastradas. Sendo assim, considerando as possibilidades apresentadas pelos documentos produzidos, este trabalho tem a pretensão de retomar os movimentos de Oliveira (2013), elaborando compreensões sobre as potencialidades narrativas de textualizações de entrevistas produzidas nos anos de 2016, 2017 e 2018 – ainda não cadastradas no Hemera –, por alguns membros do grupo no que tange à discussão sobre e para processos formativos de professores que ensinam Matemática.

Ressaltamos, no entanto, que não temos a intenção direta de atualizar o Hemera, apenas de contribuir para sua atualização, tendo em vista nosso objetivo e nossa questão de pesquisa. Por isso, categorizamos todas as textualizações que selecionamos, segundo as necessidades técnicas do Hemera, produzindo um material com as narrativas com seus parágrafos numerados e com uma planilha contendo as categorias de cada parágrafo. Assim, outras pessoas em posse do material de categorias que produzimos¹⁹ podem facilmente atualizar o sistematizador sem precisar ler as narrativas, apenas cadastrando os parágrafos e as categorias. Desse modo, decidimos utilizar o tempo que seria dedicado ao cadastro no sistematizador, para estudar as potencialidades das entrevistas textualizadas de acordo com nossas intenções investigativas, sem prejudicar esse compromisso de contribuir para uma futura atualização.

Iniciamos este projeto com essa possibilidade, porém, o estudo da tese de Oliveira (2013), especialmente de seu processo de categorização²⁰, nos fez repensá-la. Segundo esse autor, a ação de categorizar está atrelada às percepções e experiências de quem a realiza, bem como as linhas investigativas nas quais trabalha. Assim, as linhas com as quais o(a) leitor(a) trabalha podem provocar alterações que o levam não apenas a compreender aspectos diferentes, mas também a perceber potencialidades diferentes nas narrativas. Diante disso, considerei que para o momento em que me encontrava na pesquisa em Educação Matemática e para o tempo disponível no curso de mestrado, não seria adequado categorizar as textualizações “livremente”, sem direcionamento temático, e imediatamente cadastrá-las no sistematizador.

¹⁹ O material é constituído por doze teses e dissertações defendidas por pesquisadores(as) do Ghoem nos anos de 2016, 2017 e 2018 em PDF (*Portable Document Format*), cujas textualizações tiveram seus parágrafos numerados e categorizados por nós. Além disso, para cada trabalho foi feita uma pasta, contendo uma planilha para cada textualização. Nas planilhas estão os nomes dos entrevistados, os números dos parágrafos categorizados e as categorias correspondentes a cada um deles. Todo esse arquivo está disponibilizado para consulta e pode ser acessado pelo link:

https://drive.google.com/drive/folders/1RRPi9kmfuBZHA5BWK6P1eOzYEcQH0bzj?usp=share_link.

Ademais, as planilhas contendo as categorias de cada narrativa categorizada estão disponíveis no apêndice desta dissertação.

²⁰ Apresentamos o processo de categorização desenvolvido por Oliveira (2013) mais adiante nesta subseção junto com os detalhes do nosso.

Ainda que nosso objetivo não seja abastecer o Hemera com novos cadastros, as condições de desatualização em que ele se encontra constituíram parte de nossos critérios para selecionar textualizações a serem categorizadas. Verificamos no sistematizador que era possível acessar trabalhos de mestrado e doutorado defendidos até o ano de 2015, o que nos levou a escolher trabalhos defendidos entre os anos de 2016 e 2020. Em função da grande quantidade de trabalhos com textualizações produzidas pelo Ghoem²¹, decidimos categorizar e analisar apenas aquelas referentes a teses e dissertações de pesquisadores(as) orientados(as) pelos professores doutores Antonio Vicente Marafioti Garnica, Heloisa da Silva, Ivete Maria Baraldi (in memoriam) e Maria Ednéia Martins Salandim, únicos que são ou foram docentes-pesquisadores da UNESP e membros do Ghoem, instituição e grupo aos quais estou vinculada.

A escolha dos trabalhos orientados por esses professores aconteceu num processo de aproximação com o grupo de pesquisa. Eu desejava conhecê-lo e integrá-lo, permitindo que os trabalhos desenvolvidos nele e as discussões nos encontros compusessem e potencializassem a minha formação, de modo geral, além do projeto. Ademais, pensamos na ideia afirmada por Oliveira (2013) de que o meio em que o(a) pesquisador(a) se encontra, as linhas de pesquisa com as quais trabalha e sua trajetória de vida alteram suas percepções no estudo das narrativas. Sendo assim, selecionamos trabalhos com relações mais estreitas com o ambiente acadêmico onde me inseri, intensificando minha atenção neste e com este espaço para o trabalho com as textualizações. Desse modo, foi possível estabelecer vínculos entre as teses e dissertações que continham as narrativas, compreender seus objetivos, o modo de trabalhar do grupo e instigar, no próprio coletivo, o começo de uma mobilização mais intensa dessas fontes historiográficas em mais de uma pesquisa.

Além dessas escolhas, realizadas no início do projeto, decidimos respeitar nosso cronograma para a categorização das textualizações – pois ainda não sabíamos exatamente quantos meses isso levaria – de modo que não ficássemos com um tempo curto para as análises, logo, estabelecemos um prazo para o término desse processo – março de 2022 – iniciando com trabalhos de 2016 e prosseguindo até no máximo 2020.

Os critérios estabelecidos para a escolha dos trabalhos garantiram-nos 12, com 7 teses e 5 dissertações, cujas textualizações de entrevistas somam 106. No que tange aos orientadores dessas pesquisas, tivemos 6 do professor Antonio Vicente, 1 da professora Heloisa, 2 da

²¹ O Ghoem constitui um grupo multi-institucional com pesquisadores da UNESP, UFMS, IFMA, UFPB, UFMG, UFU, UFRN, FURB, UFPR, UEM e de outras universidades e instituições. Portanto, o grupo possui muitos trabalhos em desenvolvimento ou concluídos com uso da História Oral no período escolhido, o que nos levou a estabelecer outros critérios para limitar a quantidade de textualizações e garantir certa conexão entre os trabalhos.

professora Ivete e 3 da professora Maria Ednéia. Em relação aos anos de defesa desses trabalhos, tivemos 4 de 2016, 5 de 2017 e 3 de 2018. Essas narrativas foram categorizadas de acordo com as necessidades técnicas do Hemera e de nossas análises. No quadro 1 sintetizamos essas informações para facilitar a consulta da leitora ou do leitor.

Quadro 1 - Síntese dos trabalhos selecionados para estudo.

| | ANO | Mestrado ou Doutorado | Orientador(a) | Pesquisador(a) | Número de Textualizações |
|-----|-----|-----------------------|---------------|---------------------------|--------------------------|
| 1. | 16 | D | VICENTE | SILVANA MATUCHESKI | 12 |
| 2. | 16 | D | VICENTE | CARLA A. SOUZA | 13 |
| 3. | 16 | M | IVETE | WILLIANE B. MOREIRA | 8 |
| 4. | 16 | M | MARIA EDNÉIA | FÁBIO BORDIGNON | 7 |
| 5. | 17 | D | VICENTE | MARIA ELIZA F.P. NAKAMURA | 9 |
| 6. | 17 | D | VICENTE | KÁTIA G. GONZALES | 14 |
| 7. | 17 | D | VICENTE | MARCELO B. MORAIS | 13 |
| 8. | 17 | M | HELOISA | ADRIANE E. CAVAMURA | 6 |
| 9. | 17 | D | IVETE | FERNANDA M.C. ROSA | 6 |
| 10. | 18 | D | VICENTE | ROSEMEIRY C. PRADO | 7 |
| 11. | 18 | M | MARIA EDNÉIA | CLAUDINÉIA S. SILVA | 6 |
| 12. | 18 | M | MARIA EDNÉIA | CILINE M. FONTES | 5 |

Fonte: quadro produzido pela autora.

No momento em que definimos esses trabalhos para nossa pesquisa, realizamos a leitura de seus textos de resumo e introdução para conhecer o tema de cada investigação e como o(a) pesquisador(a) trabalhou, de modo geral. Nesse sentido, também consideramos válido saber seus objetivos, as linhas de pesquisa nas quais eles se inserem e situá-los em relação aos seus aspectos espaciais, temporais e materiais. Além disso, buscamos entender, nos trabalhos, quem eram os(as) colaboradores(as), de modo geral, antes de ler, categorizar e estudar as textualizações de suas entrevistas. A partir desses estudos iniciais, apresentamos uma revisão geral sobre esses trabalhos:

1. O trabalho *Diferenciação e Padronização: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná* constitui a tese de doutorado de Silvana Matucheski, defendida em 2016, sob orientação do professor Antonio Vicente, e está inserida nas linhas de História da Educação e Formação de Professores. Seu objetivo foi estudar a implementação da proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR – iniciado em 2004 e localizado na cidade de

Matinhos, estado do Paraná –, considerada diferenciada em relação às propostas dos demais setores da UFPR e de outras instituições brasileiras de Ensino Superior, além de registrar o modo como alguns professores e gestores se apropriavam dessa proposta. Segundo a pesquisadora, esse estudo permitiu evidenciar mudanças no cenário político interno e externo à UFPR que provocaram mudanças no Setor Litoral – burocratização, defesa pela padronização, opção pela normatização – levando-o a perda de algumas de suas características iniciais.

2. A tese intitulada *Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações* foi defendida em 2016 por Carla Alves de Souza, sob orientação do professor Antonio Vicente, e está inserida na linha de História da Educação Matemática. O objetivo do trabalho foi compreender aspectos do movimento de circulação e apropriação de um ideário educacional – Didática da Matemática Francesa – que evidenciasse mobilizações, em termos acadêmicos, com expressiva intencionalidade e repercussão. A pesquisadora observou que a História da Educação Matemática no Brasil revela que o ensino da Matemática se apresenta influenciado por trabalhos de estudiosos de outros países.
3. A dissertação “*Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...*”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia pertence à Williane Barreto Moreira, a qual defendeu em 2016 sob orientação da professora Ivete. O trabalho está inserido nas linhas de História da Educação Matemática e Formação de Professores. Em sua pesquisa, a autora produziu uma versão histórica sobre a formação de professores de Matemática na região do Médio Araguaia, estado de Mato Grosso, partindo do Projeto Inajá, no período de 1980 a 1990, época de grande fluxo migratório para a região com significativo aumento populacional. Moreira (2016), afirma que mesmo constituindo um curso de caráter emergencial, o Projeto Inajá foi inovador no atendimento aos professores leigos e provocou mudanças na realidade educacional das localidades envolvidas.
4. O trabalho “*Venha Cá*” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba constitui a dissertação de mestrado de Fábio Bordignon, defendida em 2016 sob orientação da professora Maria Ednéia. Ela está inserida nas linhas de pesquisa de História da Educação Matemática e Formação de Professores. O autor produziu uma história sobre a formação de professores de Matemática na região de Barreiras, estado da Bahia, antes da institucionalização dos cursos de Licenciatura em

Matemática, iniciada em 2006. Com isso, Bordignon (2016) mostra que cursos voltados à capacitação²² de professores de Matemática no interior do Brasil acabaram substituindo os cursos de Licenciatura na área, em função da falta de professores e para adequá-los a exigências legislativas vigentes no âmbito educacional.

5. A tese *Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960* foi defendida em 2017 por Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura, sob orientação do professor Antonio Vicente. Ela está inserida na linha de História da Educação Matemática e seu objetivo foi constituir uma história dos Ginásios Vocacionais Estaduais. Segundo Nakamura (2017), o estudo possibilitou elaborar uma compreensão sobre uma história dos Vocacionais desde sua idealização até sua extinção, sobre algumas questões relativas ao ensino e à aprendizagem da Matemática nesses espaços e sobre aspectos relativos ao contexto da época, como aqueles atrelados à Ditadura Militar.
6. O trabalho intitulado *Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul* constitui a tese de doutorado de Kátia Guerchi Gonzales, defendida em 2017, sob orientação do professor Antonio Vicente e inserida nas linhas de História da Educação Matemática e de Formação de Professores. O objetivo da pesquisa foi compreender aspectos das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática oferecidas pela UEMT e pela UFMS, respectivamente, nas décadas de 1970 e 1990. Nesse trabalho, a autora pôde discutir situações particulares do contexto educacional da região em estudo e carências e urgências que permitiram que cursos como as Licenciaturas Parceladas fizessem parte da formação de professores de Matemática antes e depois da divisão do Mato Grosso Uno.
7. A tese *Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte* foi defendida em 2017 por Marcelo Bezerra de Moraes, sob orientação do professor Antonio Vicente. O trabalho insere-se nas linhas de História da Educação Matemática e de Formação de Professores. Seu objetivo foi compreender e elaborar versões históricas de como se deu a formação dos professores que ensinavam Matemática no estado do Rio Grande do Norte nas séries que correspondem aos atuais ensinos fundamental e médio, “incluindo possíveis aspectos relacionados ao

²² Expressão utilizada pelo pesquisador em seu trabalho.

desenvolvimento desse processo de formação antes e durante o período de criação dos quatro mais antigos cursos superiores que habilitavam professores em Matemática nesse estado” (Morais, 2017, p. 711).

8. A dissertação *Formação Continuada de Professores de Matemática na Década de 2000: Um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca)* foi defendida em 2017 por Adriane Eloisa Cavamura sob orientação da professora Heloisa. Ela está inserida nas linhas de História da Educação Matemática e Formação de Professores. Seu objetivo foi apresentar uma versão histórica sobre a constituição, trajetória e permanência do Cecemca (Unesp – campus de Rio Claro). A partir desse estudo foi possível elaborar uma compreensão sobre a formação continuada de professores de Matemática na década de 2000 e sobre como se constituíram os centros de formação continuada que surgiram nesse período (Cavamura, 2017).

9. O trabalho *Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva*, constitui a tese de doutorado defendida em 2017 por Fernanda Malinosky Coelho da Rosa sob orientação da professora Ivete. A pesquisa, inserida na linha de Educação Matemática Inclusiva, objetivou tecer compreensões sobre “como os alunos e seus responsáveis legais, em suas vidas pessoais e durante sua formação escolar, percebem o processo de escolarização no contexto da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (Rosa, 2017, p. 9). Com esse estudo, a pesquisadora pôde pensar sobre o cotidiano de alunos com deficiência visual, sobre a atuação das mães perante tratamentos e educação dos filhos, sobre como a escola e seus profissionais lidam com esses alunos, sobre percepções próprias deles com relação a si mesmos, à deficiência e aos outros que não a têm. Ela defende não só uma educação colaborativa entre escolas e universidades a fim de capacitar²³ e especializar professores para o trabalho com esses estudantes como também o questionamento e a ruptura de ideias de padronização, normalidade e idealização de discentes homogêneos.

10. A tese *As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado* foi defendida em 2018 por Rosemeiry de Castro Prado sob orientação do professor Antonio Vicente e está inserida na

²³ Expressão utilizada pela pesquisadora em seu trabalho.

linha de História da Educação Matemática. Seus objetivos foram produzir uma versão histórica dessas instituições e compreender o surgimento ou estabelecimento de um discurso sobre uma matemática escolar “nova” e própria da educação tecnológica. A autora apresenta singularidades das Fatec, o contexto político, social e administrativo de suas criações, o surgimento delas no cenário educacional e a demanda por professores de Matemática, além do lugar da própria Matemática em sua estrutura.

11. A dissertação *Escolas rurais como espaços formativos: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP* foi defendida em 2018 por Claudinéa Soto da Silva sob orientação da professora Maria Ednéia. Está inserida nas linhas de História da Educação Matemática e Formação de Professores. Seu objetivo foi elaborar uma compreensão sobre escolas rurais enquanto espaços formativos na região de Borebi, estado de São Paulo, na década de 1980. A partir desse estudo, a autora tematizou elementos que considerou relevantes como a formação de professores nesses espaços, o uso de livros didáticos, a multisseriação, a municipalização do ensino e a urbanização da educação nessa região.

12. O trabalho *Projetos de recuperação/reforço em matemática no estado de São Paulo: um estudo sobre o decênio 2007-2016* constitui a dissertação de mestrado de Cilene Maria Fontes, defendida em 2018 sob orientação da professora Maria Ednéia e inserida na linha de História da Educação Matemática. O objetivo da pesquisa foi “investigar e compreender como tem se efetivado projetos de recuperação de Matemática em instituições públicas oficiais de Educação Básica paulista, ao longo do decênio 2007-2016” (Fontes, 2018, p. 7). Segundo a autora, esses estudos permitiram elaborar uma compreensão de como os projetos foram propostos, como foram suas execuções e como eles se inserem no espaço escolar.

Esses trabalhos, como podemos observar, constituem pesquisas sobre diversos temas, realizadas em regiões distintas e em diferentes períodos. Além disso, são marcados por uma multiplicidade de personagens envolvidas, autores(as), orientadores(as) e entrevistados(as) – professores(as), pesquisadores(as), funcionários(as) institucionais, membros de comunidades escolares etc. Sendo assim, pensávamos que eu deveria debruçar-me sobre as textualizações como fez Oliveira (2013) em seus ensaios com elas, “livremente”, categorizando os parágrafos dessas sem um tema orientador para esse movimento, mas seguindo minhas percepções e de acordo com minhas experiências. Desse modo, somente após categorizar os textos para

cadastrá-los no Hemera, eu estudaria, a partir deles, alguns aspectos pertinentes à formação de professores, que sempre foi a linha de pesquisa na qual meu projeto esteve inserido.

No entanto, como já apresentei em meus “Croquis...” anteriores, esse processo não me parecia adequado para o momento acadêmico em que me encontrava. Sentia-me capaz de permanecer receptiva às diversidades de assuntos que as textualizações poderiam me fornecer, porém meus conhecimentos prévios não seriam suficientes para lidar, de forma consistente, com um processo de tamanha intensidade, que possui um caráter inesgotável no que tange às releituras. Desse modo, conversei com a professora Heloisa e sugeri realizar a categorização das narrativas de modo mais delimitado, tomando como norte a própria linha de pesquisa de meu projeto, a formação docente, com atenção especial para a formação de professores de Matemática, que ensinam ou que ensinaram Matemática.

... analíticos.

A leitora ou o leitor pode pensar que escolhendo essa temática ainda estamos permanecendo num campo muito amplo, o que não deixa de ser verdade. Por outro lado, pode-se considerar que essa determinação limita o potencial das textualizações, ao restringir o processo de categorização. Contudo, não tomamos essa decisão para “diminuir” a amplitude, e sim para delimitar uma multiplicidade que pudesse orientar minhas perspectivas, algo que considerei necessário para uma pesquisa em tão curto período de tempo que demandasse diversos estudos teóricos. Além disso, não acreditamos que seria possível esgotar as potencialidades das textualizações caso categorizássemos-las sem um tema orientador, pelo contrário, poderíamos acabar fazendo-o genérica e superficialmente pela impossibilidade de dedicarmos atenção, formalmente, a todos os campos de conhecimento presentes nas narrativas.

A formação de professores não foi uma escolha arbitrária atrelada apenas ao meu interesse e à linha de meu projeto. Essa temática constitui explicitamente a linha de pesquisa de 7 dos trabalhos selecionados para minha investigação, os quais estão inseridos no projeto do Ghoem “Mapeamento da Formação e Atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil”. Sendo assim, ele constitui um tema presente nas discussões do grupo e que atravessa, portanto, os trabalhos dos pesquisadores, mesmo que eles não o abordem intencionalmente. Além disso, diante de nossa questão de pesquisa, almejávamos “escutar” o que os colaboradores contaram para além dos objetivos do(a) pesquisador(a) ao realizar suas entrevistas, assegurando aos nossos “ouvidos” o plano de fundo da formação docente.

Realizamos, portanto, uma categorização semelhante a desenvolvida por Oliveira (2013), atribuindo aos parágrafos das textualizações categorias que ali percebêssemos presentes no que tange à formação de professores. Esse modo de categorizar por parágrafos é algo que se mantém dos procedimentos exercidos pelo pesquisador para atender às demandas técnicas do Hemera e possibilitar uma atualização futura do sistematizador. Outra semelhança é que Oliveira (2013) realizou esse processo em conjunto com uma aluna de graduação e nós também trabalhamos com uma estudante de Licenciatura em Matemática, a qual categorizou as textualizações dos trabalhos de Matucheski (2016), Moreira (2016) e Gonzales (2017) e participou de algumas discussões sobre categorias e temas de estudo potenciais relativos às narrativas.

Oliveira (2013) não apresenta uma base teórico-metodológica específica para seu processo de categorização, mas conta sobre os seus passos durante essa etapa. Ele, em conjunto com uma aluna de iniciação científica, realizou leituras de textualizações, categorizando seus parágrafos de acordo com os temas que neles percebia. Segundo ele, para o cadastro no Hemera, algumas dessas unidades de divisão do texto foram alteradas – recortadas ou unificadas – por abordarem muitos assuntos ou um mesmo tema. As categorias cadastradas a partir dessas leituras estavam associadas aos temas apresentados nos parágrafos e foram discutidas e relidas ao longo do doutoramento do pesquisador. Nessas releituras, o autor e a estudante percebiam categorias a serem excluídas, acrescentadas ou unificadas.

Ao realizar os ensaios, Oliveira (2013) também não explicita uma metodologia previamente estabelecida, mas produz a sua própria fazendo uso do Hemera. No texto “Sobre a Ditadura Militar no Brasil: um ensaio apoiado nas memórias de agentes da educação”, o autor buscou no Hemera todos os parágrafos relacionados à categoria “Ditadura Militar”. Com os parágrafos, ele percebeu alguns eixos que poderiam direcionar seus estudos e reuniu em cada um deles os parágrafos associados. Diante do relatório apresentado pelo sistematizador e dos agrupamentos das categorias realizados em eixos e projetos no Hemera, ele estudou as textualizações às quais os parágrafos eram pertencentes, com foco nesse tema e, a partir do que elas apresentavam sobre, produziu o ensaio. Para essa composição, o pesquisador fez uso de bibliografia externa, autores e teorias além das narrativas presentes no sistematizador. Porém, para os ensaios posteriores, restringiu-se apenas aos textos cadastrados no Hemera, tecendo compreensões exclusivamente com textualizações de entrevistas produzidas por membros do Ghoem.

A metodologia utilizada por Oliveira (2013) foi, segundo observamos, produzida pelo pesquisador ao longo de seu estudo e é apresentada pelo autor em toda a tese, conforme ele

narra seus procedimentos, seus passos, caminhos e decisões. Desse modo, ele desenvolveu o Hemera e produziu a categorização, sua análise e três ensaios fazendo uso do sistematizador.

À vista dessa postura assumida por Oliveira (2013), pensamos em seguir seu caminho metodológico de modo geral, adequando-o aos nossos estudos. No entanto, ao realizar a categorização das textualizações do primeiro trabalho, de Matucheski (2016), via-me com muitas dúvidas sobre como relacionar categorias aos parágrafos de modo que pudesse analisá-las durante esse processo e posteriormente, visto que a cada nova leitura poderiam se alterar. Devido a isso, busquei teorias metodológicas que empregassem categorização em pesquisas qualitativas para me inspirar, pois essa seria uma parte crucial de meu trabalho, apesar de não constituir uma ação exercitada e priorizada pelos(as) pesquisadores(as) do Ghoem, os quais preferem análises narrativas de narrativas, estudando as textualizações na íntegra e sem categorizá-las. No grupo, aqueles(as) que mobilizam a HO em seus trabalhos, tanto na linha de Formação de Professores, quanto nas de História da Educação Matemática e Educação Matemática Inclusiva, estudam as narrativas advindas da oralidade sem dividi-las ou categorizá-las, num contexto determinado, com atenção para a forma, para os discursos e para as relações num espaço, tempo e matéria específicos. Nesse movimento, produz-se uma nova narrativa, própria do(a) pesquisador(a), da análise das e com as entrevistas cedidas pelos(as) colaboradores(as), constituindo uma nova versão histórica de seu objetivo investigativo. Muitos pesquisadores do grupo fundamentaram esse processo analítico no que Bolívar, Domingo e Fernández (2001) chamaram de *análise narrativa de narrativas*.

Durante essas buscas, encontrei o artigo “Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação” de Prigol e Behrens (2019), no qual discorrem sobre a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), questionando e caracterizando seus passos e discutindo sobre possíveis aplicações na pesquisa em educação. As autoras mobilizam a TFD desenvolvida por Charmaz (2009)²⁴, de cunho qualitativo e perspectiva teórica.

Essa metodologia capta a diversidade de fatos, dados, informações, experiências da realidade, além da multidimensionalidade e a multicausalidade dos fenômenos. Além disso, preenche possíveis lacunas que podem surgir entre a teoria e a pesquisa empírica, pois propõe um conjunto de princípios e práticas/diretrizes básicas, como a codificação, a redação de memorandos e a amostragem, orientando o pesquisador nas etapas do processo de pesquisa, bem como o caminho a ser percorrido para a descoberta da teoria (Prigol; Behrens, 2019, p. 3-4).

²⁴ A socióloga Kathleen Marian Charmaz foi orientanda de Anselm L. Strauss e aluna de Barney G. Glaser em sua pós graduação e em Charmaz (2009) apresenta sua interpretação da teoria fundamentada, originalmente criada por esses estudiosos em 1967, retornando aos seus enunciados clássicos e reexaminando-os através de uma lente metodológica do século XXI para a pesquisa qualitativa.

A partir disso, estudamos o texto de Charmaz (2009), encontrando nele uma base teórico-metodológica que nos auxiliou no desenvolvimento desta pesquisa²⁵. Em seu livro, a autora não apresenta um mapa metodológico a ser seguido, mas questões e estratégias iniciais para indicar possíveis roteiros de investigação. Ela considera que o trabalho final será sempre uma construção do pesquisador, pois depende de onde ele começa, para onde vai, com quem interage, o que ouve e vê, e como aprende e pensa. Desse modo, a pesquisadora espera que a leitora ou o leitor de sua obra faça uso de sua construção dos métodos da teoria fundamentada para criar outras teorias fundamentadas, com instrumentos analíticos adequados aos trabalhos de quem está lendo. Nesse sentido, para Charmaz (2009), as diretrizes da TFD fornecem um caminho para a pesquisa ao descreverem as etapas do processo investigativo e os pesquisadores podem adotá-las e adaptá-las para estudos diversos. Com isso, a autora defende que a forma como os pesquisadores utilizam as diretrizes não é neutra, assim como não o são os pressupostos de seus trabalhos.

A postura adotada por Charmaz (2009) na produção dessa TFD aproxima-se de algumas ideias preconizadas por nós, tais como a necessidade de uma metodologia qualitativa flexível, que proporcionasse um trabalho de categorização não dedutivo e um estudo não neutro. Fizemos uso de sua teoria, portanto, para compor nossos processos metodológicos e apresentaremos, em seguida, aspectos principais dessa teoria e como eles foram incorporados a este trabalho.

A pesquisa com a TFD começa, segundo Charmaz (2009) com uma amostragem inicial para definir critérios de seleção de pessoas ou eventos para a coleta²⁶ de dados, seguida por essa ação, com entrevistas ou busca de documentos ou outros materiais pertinentes ao trabalho desenvolvido. Essa etapa foi apresentada anteriormente, nesta seção, sobre o processo de definirmos parâmetros para quais textualizações de entrevistas seriam utilizadas em nosso trabalho e que nossas categorizações e estudos aconteceriam tendo como base a formação de professores que ensinam ou ensinaram Matemática. Além disso, pensando nesse movimento inicial realizamos um estudo²⁷, anterior ao processo de categorização, sobre esse tema, a fim de

²⁵ Salientamos que essa busca por uma metodologia se deu principalmente pelo trabalho com categorização (essencial para a atualização do Hemera), porém não buscamos uma “receita metodológica”, mas um suporte metodológico que nos ajudasse a desenvolver esse processo de forma sistemática e nos inspirasse na determinação de procedimentos para nossas análises. Nesse sentido, apesar de escolhermos uma metodologia, nossas ações foram orientadas pelas textualizações e por aquilo que suas leituras nos demandavam.

²⁶ A autora utiliza o termo “coleta de dados” para a realização de entrevistas e para a seleção de documentos e outras fontes necessárias ao estudo e análise, e considera “produção de dados” para a composição analítica advinda desses dados anteriores. Nós também consideramos que dados foram coletados ao selecionarmos as textualizações para categorização e estudo, uma vez que elas não foram por nós produzidas.

²⁷ Referente ao texto desta dissertação “Formação docente nos “croquis” de uma recém licenciada em Matemática”.

estudá-lo de modo preliminar e formal, elaborando compreensões que pudessem intensificar minha atenção durante as leituras das narrativas.

Com as textualizações obtidas, demos início às leituras e a um processo de categorização baseado na codificação de Charmaz (2009). Segundo essa autora, codificar faz parte do movimento analítico da TFD, no qual o(a) pesquisador(a) questiona os dados coletados. Apesar de não produzirmos as entrevistas, realizar as leituras das narrativas com uma postura analítica nos foi necessário para lidarmos com a diversidade temática delas, seus personagens múltiplos e a sua quantidade. Assim, as leituras não foram feitas apenas para entender sobre o que os(as) entrevistados(as) falavam, sobre as respostas dadas aos(às) pesquisadores(as) a partir de um roteiro ou sobre as pesquisas nas quais as entrevistas foram produzidas. Os questionamentos que podem ser feitos durante a codificação proposta por Charmaz (2009) contribuem para indicar novos dados a serem coletados e estudados em função de suas questões preliminares e novas inquietações que surgirem a partir dos primeiros dados. Sendo assim, à medida que líamos as textualizações, criávamos categorias questionando-nos sempre sobre suas relações com o tema da formação docente, o contexto em que elas fazem sentido, os diferentes significados que poderiam ser atribuídos a elas e se permitiam-nos identificar outras temáticas, no parágrafo em questão, relativas à formação docente, mas que não notamos numa primeira leitura. Desse modo, pudemos, a cada narrativa categorizada, refinar esse processo e perceber tendências analíticas.

Para Charmaz (2009, p. 69), “codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados”. Além disso, a autora afirma que os códigos originados revelam o modo como os dados são selecionados, separados e classificados pelo(a) pesquisador(a) em suas intenções analíticas, tendo em vistas que as questões de estudo surgem dos dados, não de um esquema prévio aplicado a eles. Nesse sentido, ressaltamos que a codificação na TFD não emprega a lógica quantitativa de aplicar categorias preconcebidas aos dados, os quais permitem ao(à) pesquisador(a) gerar categorias ou códigos mediante seu estudo desses e, portanto, segundo sua perspectiva.

A primeira fase da codificação da TFD recebe o nome de codificação inicial, na qual realiza-se um estudo rigoroso dos fragmentos de uma textualização de entrevista, por exemplo, adotando uma postura receptiva frente a quaisquer possibilidades de estudo apresentadas por eles e reconhecidas pelo(a) leitor(a). Segundo Charmaz (2009), nessa etapa há a geração de códigos por um processo de leitura aberto e de comparação entre enunciados e incidentes de uma mesma entrevista e de entrevistas diferentes. A autora considera esses códigos como

provisórios, comparativos e fundamentados nos dados e afirma que desse modo o(a) pesquisador(a) pode começar a identificar lacunas que possam reorientá-lo. Sendo assim, esse momento contribui para estabelecer possíveis categorias conceituais para análise (Prigol; Behrens, 2019).

Neste trabalho, porém, não criamos códigos, mas categorias. Sampaio e Lycarião (2021), em seu estudo de Saldaña (2012), afirmam que a finalidade geral do código é condensar, filtrar ou resumir dados, sendo ele uma etiqueta para a classificação de partes de um conteúdo e organização de dados. Segundo esses autores, as categorias, por sua vez, são construtos analíticos, “são elementos que nos dão meios para descrever o fenômeno sobre investigação, aumentando o conhecimento e gerando conhecimento” (p. 46). Diante de nosso compromisso com as narrativas, com respeito aos discursos proferidos pelos(as) colaboradores(as) e às textualizações produzidas pelos(as) pesquisadores(as), compreendemos que os códigos nos levariam a uma síntese excessiva, algo que poderia comprometer a análise dos textos, uma vez que eles seriam levados para a atualização do Hemera.

Em nossa “codificação inicial” mesclamos as principais determinações de Charmaz (2009), os procedimentos de Oliveira (2013) e as movimentações de que sentimos necessidade. Após selecionarmos as textualizações, lendo os resumos e introduções dos trabalhos aos quais pertencem e buscando os roteiros utilizados nas entrevistas e informações sobre seus(suas) colaboradores(as), fizemos a leitura das narrativas escolhidas categorizando seus parágrafos de acordo com a identificação de temas apresentados e pertinentes à formação de professores que ensinam ou ensinaram Matemática²⁸. Em função das associações que fizemos com Oliveira (2013) e nosso compromisso com a mobilização das fontes historiográficas, chamamos esse movimento de categorização inicial, na qual criamos categorias iniciais (CI) que se aproximam dos códigos de Charmaz (2009), sem produzir uma etiquetagem ou síntese excessiva. Essa autora sugere que ela seja feita por palavra ou por linha, no entanto, categorizamos por parágrafos, pensando no modo de cadastro de textualizações no Hemera e também para evitar uma separação e redução muito intensas das ideias. Durante essa ação, realizamos comparações, mas pensando nas CI geradas, não nas narrativas em si, tanto numa mesma textualização quanto em diferentes, para pensar quais informações estavam sendo atreladas às categorias. Além disso, observávamos quais dessas já estavam no sistematizador e quais eram novas.

²⁸ Lembramos também que antes desse movimento com as textualizações desenvolvemos um estudo sobre formação docente apresentado na seção “Formação docente nos “croquis” de uma recém licenciada em Matemática” o qual, sem dúvidas, nos atravessou no momento da categorização.

Esse processo foi realizado com suporte do editor de planilhas eletrônicas Microsoft Excel²⁹. Para cada tese ou dissertação abrimos uma pasta de trabalho com o sobrenome do(a) autor(a) e ano de defesa, na qual incluímos planilhas para cada textualização. Nessas, constam o nome do(a) entrevistado(a), os números dos parágrafos³⁰ e as CI de cada um deles, tal como na figura 2. As categorias que não constavam no Hemera foram grifadas em amarelos.

Figura 2 - Exemplo de planilha gerada na categorização inicial.

| 1 | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L |
|----|-----------------|-----------|---------------------|--------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|---------|-------------------|
| 1 | TEXTUALIZAÇÃO | PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 |
| 2 | Maria Rivaneide | 2 | Origem | Família | Mérito | | | | | | | |
| 3 | | 4 | Família | Infância | Trabalho | Carência Financeira | | | | | | |
| 4 | | 6 | Formação Básica | Professor/a | Ensino Primário | Carência Financeira | Exame de Admissão | Família | Estudos | Trabalho | Ginásio | Conflito Político |
| 5 | | 8 | Vestibular | Início de Docência | Carência Formativa | Plano de Aula | Gosto pela Matemá | Docência | Graduação | Curso de Matemática | | |
| 6 | | 10 | Família | Maternidade | | | | | | | | |
| 7 | | 16 | Juventude | | | | | | | | | |
| 8 | | 18 | Juventude | Patu/RN | | | | | | | | |
| 9 | | 24 | Escola Isolada | | | | | | | | | |
| 10 | | 28 | Educação Familiar | Família | Paternidade | | | | | | | |
| 11 | | 30 | Formação Básica | Ensino Primário | Sistema de Ensino | | | | | | | |
| 12 | | 32 | Formação Básica | Ginásio | | | | | | | | |
| 13 | | 36 | 2º Grau | Patu/RN | Mossoró/RN | Vestibular | Início de Docência | | | | | |
| 14 | | 38 | Início de Docência | | | | | | | | | |
| 15 | | 44 | Estudos | Vestibular | Interesse Discente | | | | | | | |
| 16 | | 46 | Formação Básica | Disciplinas | | | | | | | | |
| 17 | | 48 | Formação Básica | Professor/a | Sistema de Ensino | Ginásio | Carência Financeira | Desempenho Escola | Gosto pela Matemática | | | |
| 18 | | 50 | Gosto pela Matemá | Graduação | | | | | | | | |
| 19 | | 52 | Sistema de Ensino | | | | | | | | | |
| 20 | | 54 | Metodologia de Ens | Formação Básica | | | | | | | | |
| 21 | | 56 | Formação Básica | Trabalho | | | | | | | | |
| 22 | | 60 | Exame de Admissão | Legislação | Ginásio | | | | | | | |
| 23 | | 62 | Início de Docência | Motivação para Lec | Professor/a de Mat | Graduação | Curso de Matemática | | | | | |
| 24 | | 64 | Formação Pedagógica | Carência Formativa | Docência | | | | | | | |
| 25 | | 66 | Formação Pedagógica | Autoformação | | | | | | | | |
| 26 | | 68 | NURE - Núcleos Reg | Curso de Aperfeiço | Formação de Professores | | | | | | | |
| 27 | | 70 | NURE - Núcleos Reg | Curso de Aperfeiço | Formação de Profes | Tempo de Curso | | | | | | |

Fonte: imagem produzida pela autora.

Após a codificação inicial, Charmaz (2009) propõe uma codificação focalizada³¹, na qual são selecionados os códigos mais frequentes ou significativos para analisar dados em grandes porções, verificando a adequação dos códigos e quais deles são mais interessantes para a elaboração de compreensões analíticas. Prigol e Behrens (2019) ressaltam que é nesse momento que os códigos começam a originar categorias que permitem a análise dos dados.

Nossa codificação focalizada, intitulada categorização focalizada, foi iniciada após a categorização inicial de algumas textualizações, pois consideramos parte dela as discussões com a estudante de iniciação científica³². Em nossas reuniões, discutíamos sobre as CI, seus

²⁹ Utilizamos esse editor para registrar com simplicidade as categorias de cada textualização, de modo que elas e os textos referentes pudessem ser cadastrados no Hemera por quaisquer pessoas e assim facilitar sua atualização.

³⁰ Nos textos PDF das teses e dissertação que utilizamos, os parágrafos das textualizações foram numerados para facilitar a localização e a atualização do Hemera.

³¹ A autora não estabelece uma ordem totalmente linear entre as fases da codificação, podendo-se ir e voltar nelas, configurando uma dinamicidade ao processo analítico.

³² A aluna desenvolvia categorizações – do mesmo modo que eu – de textualizações de trabalhos já categorizados por mim, discutindo seus processos em reuniões quinzenais comigo e com a professora Heloisa.

significados e como elas se manifestavam em diferentes entrevistas. Nessa etapa, realizamos diálogos, listagem das categorias de cada texto, destaque e estudo de trechos mais significativos, releituras de algumas textualizações e um segundo estudo sobre formação docente³³. A partir disso, elaborei novas planilhas (Figura 3) para relacionar as CI a categorias focalizadas (CF), nomeadas apenas como categorias por Charmaz (2009). Para cada trabalho, estudamos as CI geradas, buscando não as mais frequentes, mas dispô-las em conjuntos que as relacionavam cujos nomes originavam as CF. Vale ressaltar que não impomos às CI um esquema de análise fixo ou predeterminado, mas estudamos e produzimos as CF pensando no trabalho em específico no qual aquelas foram geradas. Desse modo, as planilhas da categorização focalizada não apresentam um padrão único.

Figura 3 - Exemplo de planilha gerada na categorização focalizada.

| | A | B | C | D | E | F |
|----|--|-----------------------------|---|-------------------------------------|------------------------|-----------------------|
| 1 | Atuação Profissional | Discência | Aspectos Políticos | Atuação Profissional Docente | Formação Básica | Docência |
| 2 | Administração Escolar | Aluno Egresso | Atuação Política | Aula Particular | Autoeducação | Avaliação |
| 3 | ANPEd - Associação Nacional de Professores | Bolsa de Estudo | Didática Militar | Corpo Docente | Educação Básica | Docência |
| 4 | Aposentadoria | Conhecimentos Prévios | Divisão de Mato Grosso | Desenvolvimento Docente | Exame de Admissão | Metodologia de Ensino |
| 5 | Atuação Profissional | Corpo Discente | LDB - Lei 5.692/1971 | Docente | Formação Básica | Plano de Ensino |
| 6 | Cargo | Desempenho Acadêmico | LDB - Lei 9.394/1996 | Falta de Professor | Ginásio | |
| 7 | Cargo Público | Desistência | Manipulação Política | Início de Docência | Tabuada | |
| 8 | Concurso | Desistência de Curso | PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais | | | |
| 9 | Coordenador/a | Dificuldade de Aprendizagem | Posicionamento Estadual | Professor | | |
| 10 | Emprego | Estudante | Preconceito | Professor Primário | | |
| 11 | Início de Trabalho | Evasão | | Professor Visitante | | |
| 12 | PDV - Programa de Demissão Voluntária | | | Tutoria | | |
| 13 | Salário | | | | | |
| 14 | | | | | | |

Fonte: imagem produzida pela autora.

As planilhas construídas durante a categorização focalizada foram nomeadas com o sobrenome do autor de cada trabalho seguido pelo algarismo 2. Nelas, as CI foram organizadas em conjuntos preliminares (as colunas da planilha na figura 3), a fim de constituírem CF (na figura 3, são aquelas em negrito). Com esse movimento, iniciei a busca por algumas tendências interessantes e passíveis de análise (CF) que me possibilitassem discutir um determinado grupo de CI segundo o que a textualização me contava no que tange à formação de professores. Esse processo foi orientado pelas próprias textualizações e pelo segundo estudo sobre formação docente, mediante uma questão que eu fazia constantemente às CI e ao texto: “O que isso me conta sobre formação de professores que ensinam ou ensinavam Matemática?”. Salientamos também que é possível que CI possam pertencer a diferentes conjuntos, ou seja, estarem associadas a mais de uma CF. No entanto, cada uma das CI de um mesmo trabalho foi atrelada a apenas uma CF, de acordo com o significado mais expressivo no conjunto da tese ou da

³³ Referente ao texto desta dissertação “Formação docente nos “esboços” de uma mestranda em Educação Matemática”.

dissertação. Nesse sentido, entre trabalhos diferentes é possível observar CI de mesmo nome relacionadas com diferentes CF, pois apresentam significados distintos.

Após a codificação focalizada, Charmaz (2009) apresenta uma possibilidade introduzida por Strauss e Corbin (1998) denominada codificação axial, na qual as categorias são relacionadas a subcategorias, para especificar suas propriedades. Ela é uma estratégia de recomposição de dados desenvolvida a partir de questões feitas – Por quê? Como? Quem? – e uma estrutura pré-fixada de organização para identificar as conexões entre as categorias. Diante disso, a autora (2009, p. 93) afirma que esse movimento pode limitar “[...] o que e como os pesquisadores descobrem sobre os mundos que estudam e, assim, restringir os códigos que constroem” e não o considera necessário para estudantes que toleram ambiguidades e preferem trabalhar com diretrizes simples e flexíveis.

Quando li sobre essa etapa, tive dúvidas se a incluiria ou não nos meus trabalhos. Pensei sobre a preferência exposta pela autora dos(as) pesquisadores(as) que adotam a codificação axial e dois aspectos sobressaíram-se. O primeiro deles foi: há em mim, neste momento, uma propensão para o trabalho com esquemas pré-determinados e com vistas a eliminar todas as ambiguidades possíveis. Acredito que seja mais confortável trabalhar dessa maneira, considerando as próprias inquietações e inseguranças do(a) pesquisador(a). No entanto, esta não é uma característica intrínseca a mim, mas um resultado de trabalhos anteriores, produzidos dentro de um roteiro fixo, com procedimentos rígidos que me informavam o que e como eu deveria estudar diante de certas situações. Nessas pesquisas do passado, ao escrever os textos analíticos pensava “estou seguindo a metodologia, o roteiro, então está tudo correto”. Somente há algum tempo vejo os problemas de tal pensamento, percebo que independente das minhas escolhas metodológicas, elas ainda são minhas, não posso isentar-me, devo assumir a responsabilidade e trilhar o caminho necessário à minha pesquisa, com as ambiguidades e subjetividades, pois fazem parte de mim, das narrativas e do processo investigativo, sendo preciso aprender a trabalhar com elas. Diante disso, destaco o segundo aspecto: há um esforço no Ghoem em trabalhar metodologias de pesquisa respeitando-se as diversas trajetórias (Garnica; Fernandes; Silva, 2011), tanto dos pesquisadores quanto de seus projetos, sensibilizando-me e encorajando-me a desprender-me da exigência de estruturas rígidas. Nesse sentido, busquei não me ater a tais esquemas pré-fixados, mas me inspirar nos procedimentos da metodologia para produzir a minha.

Decidi, portanto, ressignificar a codificação axial apresentada por Charmaz (2009), também renomeando-a como categorização axial. Não produzi subcategorias, mas utilizei – também – as questões que as geravam para elaborar compreensões sobre as minhas CF, para

pensá-las junto às CI e olhando para todos os trabalhos, desta vez. Desse modo, pude novamente me debruçar sobre as textualizações, avaliando as CI e refinando as CF de forma relacionada. Após esse processo, as CI receberam o nome de categorias axiais (CA), somente para identificarmos que haviam passado por esse estudo. Sendo assim, apesar do caráter provisório da categorização inicial, eram nossas CI que determinariam os cadastros no Hemera, portanto, foi necessário voltar nelas novamente para verificá-las e aprimorá-las. Ressaltamos, porém, que as textualizações não foram integralmente relidas, mas utilizamos esse movimento de codificação axial para identificar possíveis erros na categorização inicial. Foi nesse momento que minhas anotações esparsas, isoladas e confusas começaram a originar textos de análise e eu pude vislumbrar algumas potencialidades investigativas.

Por fim, Charmaz (2009) apresenta um último movimento de codificação, chamada codificação teórica, a qual se desenvolve a partir das CF com objetivo de estudar as relações entre elas para gerar uma teoria. Há, nesse momento, a geração de códigos teóricos integrativos que auxiliam a desenvolver uma narrativa de análise coerente ao especificar as relações possíveis entre as CF. Nesse sentido, Prigol e Behrens (2019) destacam que essa etapa é direcionada para o entrelaçamento das CF, identificando e apresentando possíveis tessituras entre os textos analíticos desenvolvidos a partir delas.

Adotamos essa etapa sob o nome de categorização teórica, na qual estudamos todas as CF geradas e aperfeiçoadas nas duas etapas anteriores, analisando as relações entre elas e determinando não códigos teóricos, como Charmaz (2009) define, mas potencialidades das textualizações em formato de temas, sobre as quais discorreremos nos textos de análise que compõem essa dissertação. Esse foi o último momento em que trabalhamos de modo enfático com as categorias geradas, garantindo segurança para que elas fossem cadastradas no Hemera. Após ele, buscamos nos afastar de noções categóricas e fragmentadas, estudando as textualizações novamente e relendo quando fosse preciso a fim de produzir compreensões sobre essas potencialidades apresentadas. Deixamos nesse momento uma citação de Prigol e Behrens (2019, p. 17), quando as autoras terminaram de discorrer sobre a codificação de Charmaz (2009):

A TFD possibilita, por meio de seus passos, um caminhar cuidadoso para identificar convergências, divergências e aproximações, levando a um conhecimento que, como uma tecelagem, trabalha cada uma das partes das narrativas para compreender o todo da análise empreendida; o resultado revela que ele não é a soma das partes, nem menor que elas, mas simplesmente um todo único e singular, que, sob nova percepção, pode ter uma nova conclusão, por isso se torna provisória.

Ao final da categorização teórica, havíamos identificado mais de vinte temas relacionados à formação de professores que ensinam Matemática e que poderiam ser estudados

com as narrativas. Dentre eles: relações sociais no processo formativo docente; carências enfrentadas por pessoas em formação docente; instituições de Ensino Superior e cursos de formação docente específicos; inspiração docente no processo formativo de professores; formações de professores leigos; impactos de eventos científicos na formação de professores etc. No movimento de identificação dos temas, buscamos nos afastar das determinações categóricas, relendo algumas narrativas, levando certos questionamentos a elas e relacionando alguns relatos de colaboradores(as). Desse modo, procuramos entender como as narrativas poderiam nos ajudar a pensar algumas temáticas, o que nos levou a escolher sobre quais discorreríamos na dissertação – pensando no material que tínhamos, em nossos interesses, nos estudos teóricos realizados anteriormente sobre formação docente e no tempo disponível.

Escolhemos três temas identificados como potencialidades das textualizações e, por esse caráter de potência e pelo compromisso com a mobilização delas em trabalhos diversos de outros(as) pesquisadores(as), decidimos elaborar compreensões sobre eles também de três modos diferentes que não foram desenvolvidos por causa da temática em si, mas pelo desejo investigativo de realizar estudos sob circunstâncias distintas e expressar o potencial dos temas e das fontes historiográficas com elas. Para o primeiro deles, identificamos um assunto nas narrativas que percebêssemos evidente, que aparecesse em muitas entrevistas e que pudesse já ter sido discutido, ainda que brevemente, em outros trabalhos do Ghoem. Para o segundo, buscamos uma temática mais implícita, que exigisse atenção minuciosa aos relatos singulares das pessoas entrevistadas que passaram despercebidos pelos(as) pesquisadores(as). Nesses dois estudos, os temas surgiram das próprias narrativas, percebidos durante as leituras, e foram desenvolvidos exclusivamente com elas, manifestando apenas um atravessamento velado pelos estudos feitos anteriormente sobre formação docente. O terceiro tema, porém, foi escolhido previamente, em discussões nossas, para ser estudado com as textualizações e também com material bibliográfico externo.

Os textos elaborados para os três temas apresentam as narrativas que foram mobilizadas em cada um deles para ciência do leitor ou da leitora, com notas de rodapé explicativas sobre os trabalhos de origem das textualizações e sobre as relações do colaborador com essas pesquisas. No início de cada estudo, apresentamos um quadro com informações sobre as narrativas articuladas, contendo título do trabalho de origem e ano de defesa, nome do(a) pesquisador(a), nome do(a) colaborador(a) e algumas informações básicas sobre ele ou ela. No que tange a essas últimas, procuramos contemplar o local e a data de nascimento da pessoa

entrevistada e seu(s) curso(s) de graduação³⁴, bem como instituição e ano de conclusão, porém não encontramos tais detalhes em todas as entrevistas, logo, apresentamos aquelas que puderam ser localizadas em seus trabalhos de origem. Ademais, destacamos que diversas notas se repetem em cada um dos estudos, de modo que se possa lê-los separadamente e sem a necessidade de retomar a seção metodológica para compreender o contexto básico de cada entrevista ou o trabalho que a originou.

O primeiro tema trata da formação de professores leigos em algumas regiões do Brasil, algo presente em vários relatos e trabalhos, de tal modo que pudemos, inclusive, utilizar a noção de professor leigo proposta em uma dessas pesquisas. Além de pensar sobre esse assunto e elaborar uma compreensão sobre uma potencialidade das narrativas, desejamos, com essa forma de análise, mostrar a outros(as) pesquisadores(as) que é possível escolher e estudar profundamente uma temática a partir de e exclusivamente com as textualizações, repensando conhecimentos e construindo novos. O segundo aborda as inspirações docentes no processo formativo de professores que ensinam Matemática. De maneira semelhante ao estudo anterior, desejamos mostrar que releituras provocam novas percepções e compreensões, que as potencialidades das narrativas não foram esgotadas nos trabalhos que as compuseram e que podem ser bem exploradas com essas próprias fontes historiográficas. Por fim, a terceira temática versa sobre maternidades vivenciadas por professoras que ensinam/ensinaram Matemática ao narrarem suas trajetórias formativas. Ela foi escolhida em uma reunião entre mim e a professora Heloisa, em meio a discussões que englobam o conceito de gênero³⁵, e seu estudo, neste texto, apresenta a outros(as) pesquisadores(as) a potencialidade das narrativas para o estudo de um tema pré-determinado e com uso de material bibliográfico externo, mostrando que é possível mobilizá-las em pesquisas que já possuem um projeto estabelecido.

Construir esses três diferentes estudos com as narrativas foi um modo que encontramos de expressar nosso compromisso com elas, de evidenciar suas potencialidades e de contribuir para sua mobilização em trabalhos outros, sem advogar para que pesquisas sejam desenvolvidas exclusivamente com elas. Segundo Martins-Salandim (2012), é interessante estudar com diferentes fontes, reconhecendo, porém, a legitimidade de todas sem hierarquização. Cada fonte nos leva a uma compreensão distinta e, em nosso caso, nos permitiu pensar sobre as

³⁴ Não adicionamos cursos de pós-graduação, pois assim poderíamos induzir uma hierarquização das narrativas segundo as pessoas entrevistadas ao diferenciá-las quanto ao seu título. Ao longo de nossos estudos, porém, buscamos descrever os(as) colaboradores(as) mais detalhadamente, sendo possível ao(à) leitor(a) conhecê-lo melhor, quanto à sua atuação e participação no trabalho de origem, por exemplo.

³⁵ O surgimento dessa temática em nossas reuniões é apresentado no próprio estudo analítico do tema, na seção “O terceiro firmamento: maternidades vivenciadas por professoras que ensinam/ensinaram Matemática ao narrarem suas trajetórias formativas”.

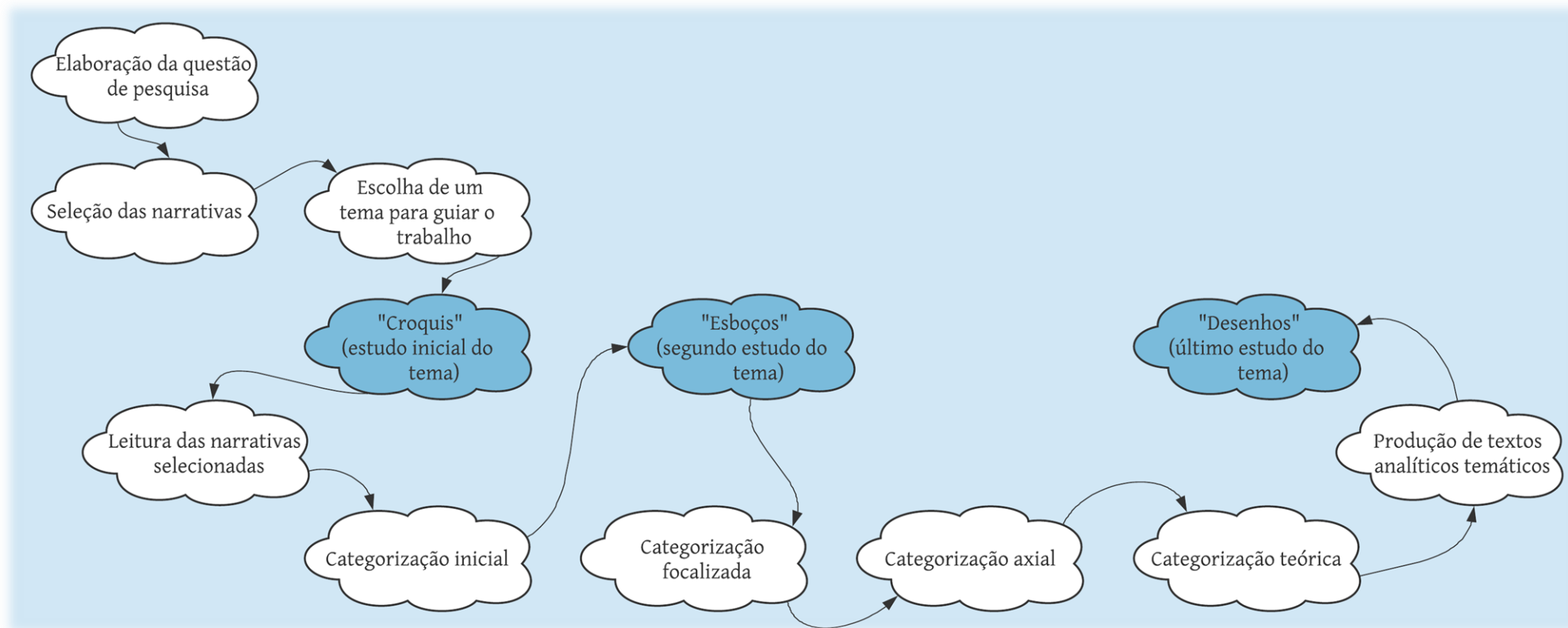
potencialidades das textualizações também de modos diferentes. Consideramos, então que a “potencialidade da História Oral para a historiografia não deve ser buscada na autossuficiência das fontes orais em detrimento de outras fontes, mas na natureza qualitativa das informações que as fontes orais incorporam à operação historiográfica” (Martins-Salandim, 2012, p. 53).

Destacamos novamente que a escolha dos modos de analisar e trabalhar cada uma das temáticas não se deu por causa dos temas, mas foram pensados antes da definição dos assuntos abordados. O uso ou não uso de bibliografia externa não é justificado pelo conteúdo do texto, mas por essas intenções nossas de realizar diferentes formas de estudo ao assumir um compromisso com as fontes historiográficas e com a contribuição para seu uso por diversos pesquisadores(as).

A dissertação termina com um quarto e último texto analítico³⁶, apresentando uma compreensão final sobre formação de professores que ensinam Matemática após todo o trabalho feito e, principalmente, à luz das narrativas. Mobilizamos as três seções anteriores repensando os estudos feitos sobre formação docente nos “Croquis...” e “Esboços...” e articulando um referencial teórico que se mostrou significativo e coerente diante de nossa construção. Busquei também apresentar nele meus últimos movimentos neste mestrado e encerrar essa longa metodologia.

Encerramos, de modo mais direto e intencional, este estudo metodológico cientes de que os caminhos foram tortuosos e a ideias abundantes. Uma metodologia não é feita de retas e caixas, mas de curvas e ideias. Pensando nisso e no desejo de contribuir para o fazer metodológico de outros(as) pesquisadores(as), deixamos um fluxograma que resume o que permaneceu após um intenso percurso de considerações e abandonos.

³⁶ Seção: Formação docente nos desenhos de uma estudante-pesquisadora em Educação Matemática.

Figura 4 - Fluxograma metodológico.

Fonte: imagem produzida pela autora.

SEÇÃO 3

FORMAÇÃO DOCENTE NOS “ESBOÇOS” DE UMA MESTRANDA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Caro(a) leitor(a), finalmente nos reencontramos para falar sobre formação docente, há um tempo não escrevo sobre esse tema, mas penso e leio sobre ele todas as semanas. Elas, por sinal, estão passando rapidamente, leio o tempo todo, passo o dia inteiro e boa parte da noite com textualizações, planilhas e o Hemera abertos no computador. Os enfrentamentos que vieram com o processo de categorização não foram poucos, questionamentos a todo vapor, pausas para entender conceitos e contextos próprios dos trabalhos estudados, novos caminhos e outros deixados, além de uma vontade enorme de ficar modificando o texto daquela primeira seção de “Croquis...”. Essa última não se deu por eu discordar do que escrevi, mas porque à medida que lia e refletia sobre as narrativas queria incluir mais ideias sobre formação de professores e alterar algumas partes que achei que estavam cruas. No entanto, após algumas semanas parei, decidindo que aquele texto pertencia a uma pessoa que, naquele momento, teve uma quantidade limitada de reflexões e que estava, de fato, bastante crua. Foi escolha minha respeitar um momento anterior quando pensei e escrevi sobre esse tema, e, já tendo dito o que disse, não poderia simplesmente apagá-lo. Ademais, nossa proposta tripla de estudo sobre a temática deixaria de ser necessária e fecunda se a todo momento reformulássemos o texto inicial com os novos conhecimentos e compreensões.

Pensar e escrever sobre formação de professores constituíram ações permeadas de mudanças durante esta pesquisa, cujo percurso nos levou a diferentes direções, leituras, autores e teorias. Os estudos iniciais sobre esse tema, apresentados na seção “Croquis...”, retratam o momento anterior à produção mais significativa de nossos dados: a leitura, a categorização e o estudo de textualizações. Relembro que aquele primeiro texto foi escrito numa etapa de – ainda mais – incertezas, ambiguidades e explorações, trilhada como quem percorre um caminho sem saber onde irá ou quer chegar exatamente. Nele, deixei-me levar pelo tema, acolhendo, com a minha perspectiva de recém licenciada, o que alguns de seus estudiosos poderiam me oferecer.

No segundo semestre do mestrado, iniciei as leituras e categorizações dos trabalhos selecionados, em meio às disciplinas do curso e outras atividades de pós-graduação, como seminários, eventos científicos e reuniões discente, de orientação e do Ghoem. Durante esse processo, houve, portanto, muitos acontecimentos, vivências e experiências que me modificaram e, durante os quais, eu seguia lendo textualizações de entrevistas dos mais diversos assuntos, construindo planilhas de Excel e remexendo no Hemera. As narrativas que li são

diferentes dos textos aos quais estava habituada, da escrita acadêmica de artigos científicos, seguindo formatos variados, com pequenos e grandes parágrafos, com ou sem as perguntas feitas pelo(a) pesquisador(a), marcadas por notas de rodapé e expressões regionais, sem as citações e movimentações constantes de autores, as quais, até o momento, eram, para mim, a maior expressão de uma pesquisa científica, uma regra absoluta e incontestável, especialmente por alguém como eu, cujo conhecimento é um átomo de gota no oceano. Pensar sobre formação de professores com as histórias presentes nas narrativas provocou, portanto, uma grande perturbação, como se eu tivesse sido expulsa da geometria euclidiana e estivesse diante da possibilidade de uma soma de ângulos internos de um triângulo diferente de 180° . Encontrei-me, portanto, num espaço novo, cujas coordenadas que antes me forneciam caminhos e direções deixaram de ser suficientes. Foi necessário compreender o mapa desse novo espaço ao meu redor – que pode não ser novo, mas que só percebi nesse momento – não apenas para saber aonde ir ou no que estou pisando, mas para conhecer o que posso naquele ambiente e o que ele pode fazer comigo, enquanto indivíduo interessado em elaborar compreensões sobre formação de professores que ensinam Matemática.

Realizei, durante a categorização das textualizações, leituras de textos de pesquisadores(as) atrelados a elas, ao modo de operá-las com a HO no Ghoem e ao projeto Mapeamento da Formação e Atuação de Professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil. Desse modo, esta seção é composta por reflexões direcionadas pelo livro “Cartografias Contemporâneas”, organizado pelo professor Vicente³⁷ e também por um processo inicial e informal de análise das narrativas lidas e categorizadas. Nesse livro, escrito por membros do Ghoem, há um conjunto de capítulos iniciais que versam sobre o projeto mencionado no que tange a natureza, metodologia, fundamentos, limitantes e potencialidades e outro grupo de capítulos advindos de pesquisas particulares dos(as) autores(as), com suas especificidades regionais e temáticas.

Conhecer sobre esse projeto do Ghoem mostrou-se uma ação necessária para entender esse novo espaço e de que modo as pesquisas cujas textualizações eu li, se conectam e se movimentam nele. À vista disso, estudar e compreender a ação de mapear ou cartografar no grupo foi algo que buscamos nos “Croquis...”. No entanto, algumas definições foram colocadas nesta seção, pois a ligação com o tema da formação docente mostrou-se estreita e, portanto,

³⁷ Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Livro organizado pelo professor doutor e líder do Ghoem Antonio Vicente Marafioti Gamica.

necessária para o desenvolvimento deste texto³⁸. É pensando nisso que começamos e nos aventuramos nesta segunda narrativa sobre formação de professores que ensinam Matemática.

Mapeamento constitui um conceito central no projeto ao qual este trabalho está associado. Esse projeto, em contínuo desenvolvimento a partir das ações e particularidades do Ghoem, contempla investigações sobre formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil, ao longo do tempo, com uso de testemunhos orais e outras fontes para produzir atos ou efeitos de “mapear” (Gomes, 2014). Garnica (2014) concebe o mapeamento como um conjunto de narrativas que permitem a criação de outras narrativas, entendidas como seu húmus, e que possibilitam a criação, produção, manifestação e movimentação de discursos, práticas e realidades sobre, neste caso, formação de professores. No grupo, o mapeamento também se apresenta com o adjetivo histórico pois, ainda que nem todos os trabalhos de seus membros sejam desencadeados por questões historiográficas, estas aproximam-se dos movimentos do Ghoem pelo uso da HO, que possibilita a produção intencional de fontes historiográficas (Gomes, 2014).

Segundo Garnica (2014), no caso do projeto proposto no Ghoem, o mapeamento permite compreender e elaborar discursos sobre a formação de professores de Matemática no Brasil, compondo mais do que um ponto de partida, por meio de um caráter aberto, dinâmico, fluido e amplo. Nesse sentido, trata-se de um conceito marcado por potencialidades narrativas e que, portanto, nos permite explorar nossa questão de pesquisa mesmo sem a produção de fontes historiográficas a partir de entrevistas e da HO, como acontece nos trabalhos inseridos nesse projeto. No nosso caso, dedicamo-nos a pensar sobre – potencialidades de – narrativas que podem ser construídas a partir das fontes produzidas no projeto de mapeamento.

As propriedades de amplitude, dinamicidade, fluidez e abertura caracterizam a ação de mapear ou cartografar como um projeto que permite compreender formações e práticas de professores que ensinam Matemática por cotejamentos cautelosos entre instituições, programas e legislações associadas a formações docentes e que permite perder-se pois nunca gera um mapa definitivo que satisfaça todas as intenções de cotejamentos (Garnica, 2014). Além disso, o mapeamento configura uma proposta sem conclusão prevista, pois está diante de objetos muito diversos e plurais, e “desconsiderar essa variação imensa seria negar a disposição de enfrentar os cenários [...] nos quais transitam os professores que ensinam Matemática” (Garnica, 2014, p. 49). Existe, à vista disso, forte diversidade nesse estudo, o qual apresenta como intenção

³⁸ Como afirmado na introdução e também na seção “Alguns artefatos...”, o processo metodológico desta pesquisa está presente em toda a dissertação, por atribuímos atenção especial ao processo de pesquisa, deixando de enfatizar exclusivamente os resultados.

central um compromisso com a pluralidade de perspectivas que podem ser desenvolvidas nos trabalhos sobre formação de professores.

Assim, enfrentamos a tarefa de esboçar um mapeamento para criar um registro mutante das condições em que ocorreu/ocorre a formação de professores de Matemática, dos modos com que se deu/dá a atuação desses professores, de como esses professores se apropriam/apropriavam dos materiais didáticos, seguiam/seguem ou subvertiam/subvertem as legislações e outras disposições vigentes (Garnica, 2014, p. 50).

Pensar nesse compromisso assumido e nas características do mapeamento desenvolvido no Ghoem requer atentarmos para o que Gomes (2014) revela: a formação de professores de Matemática tem sido pensada de modo muito genérico, segundo uma abordagem universalista e unificadora, a qual encobre dois aspectos essenciais. O primeiro aspecto é que professores que ensinam ou ensinaram Matemática na Educação Básica brasileira são muito diversos no que tange às formações formais da profissão, às escolas onde atuam e às regiões do país, nos sentidos geográfico, histórico, econômico, político e sociocultural. Como segundo aspecto, a autora afirma que esses professores vivem em comunidade no tempo, exercendo seu ofício em um país de educação tardia mesmo diante das ideias de fracasso no ensino da Matemática.

Para compreender melhor esses dois aspectos em consonância com as concepções do Ghoem, reli e destaquei alguns trechos de textualizações categorizadas por mim e narradas por professores que ensinam Matemática. Mobilizamos trechos das narrativas sem intenção ilustrativa, exemplar ou confirmativa, mas indicando como elas deram forma aos nossos estudos em todo o processo de pesquisa e como as articulamos como nosso principal material.

A seguir, apresento um excerto da entrevista do professor de Matemática Marcos Aurelio Zanlorenzi a uma pesquisadora em Educação Matemática cuja pesquisa tinha por objetivo estudar a implementação da proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR, considerada diferenciada em relação às propostas dos demais setores dessa universidade e de outras instituições brasileiras de Ensino Superior, além de registrar o modo como alguns professores e gestores têm se apropriado dessa proposta (Matucheski, 2016).

[...] eu tentei vários vestibulares... Eu queria fazer Engenharia Elétrica no Cefet [Centro Federal de Educação Tecnológica], mas a Matemática sempre me derrubava! Sempre... Sempre era a Matemática... Eu devo ter feito uns sete ou oito vestibulares... E, na época, o vestibular do Cefet era junto com o vestibular da UFPR, então não dava para fazer os dois vestibulares ao mesmo tempo... Tinha que escolher um dos vestibulares e eu sempre optava pelo Cefet... E a linha de corte do Cefet era muito alta! Eram nos décimos que se decidiam as vagas. E daí chegou um momento em que eu falei: “Não dá mais!” ... A última vez que fiz vestibular no Cefet eu me preparei muito, e fiquei logo depois dos últimos classificados. Mas como não tem desistências... Daí eu falei: “Este ano eu preciso fazer uma universidade.” ... E aí abri um leque de possibilidades. Fiz uns quatro vestibulares, dentre eles o vestibular da PUC-PR... E na PUC eu fiz vestibular para Licenciatura em Matemática – na época era Licenciatura e Bacharelado. E por que eu escolhi Licenciatura em Matemática? Eu passei em todos os outros vestibulares que eu fiz naquele momento, mas eu fiz a

opção pela PUC porque eu já trabalhava na Telepar [Telecomunicações do Paraná], como telefônico, e já estava envolvido com o movimento sindical; e as minhas leituras sindicais, partidárias da militância, eram mais da esquerda... E no currículo de Matemática tinha: Ética, Psicologia, e outras coisas que me interessavam... Então, na realidade, o que chamou muito a minha atenção foram essas leituras... Aí eu pensei: “Faço a Licenciatura em Matemática, me aproprio desse conhecimento que eu uso na minha militância e, ao mesmo tempo, aprendo esse raio dessa Ciência... Depois eu volto e faço Engenharia.”... Mas, no caminho, a docência foi me conquistando... A Matemática, de certa forma, também... Eu vi que a Matemática não era a Matemática que os meus professores tinham trabalhado comigo. Matemática era outra coisa – tinha muito mais riqueza, é uma produção histórica fantástica. E aí eu decidi que gostaria de ser professor, mas um professor diferente daqueles professores que eu tive antes da graduação... (Matucheski, 2016, p. 301).

Essa citação configura o segundo parágrafo da entrevista do professor Marcos, nascido em 1964 na cidade de Curitiba (PR) e docente no Setor Litoral da UFPR, e permite observar um pouco de seu caminho até a realização da Licenciatura em Matemática, durante o início dos anos 1990, curso que não foi sua primeira opção. O docente conta sobre sua dificuldade com a disciplina de Matemática, algo que contribuiu para que ele prestasse vestibular para Engenharia Elétrica sete ou oito vezes. Somente depois de todas essas tentativas, Marcos fez o vestibular e ingressou no curso de Licenciatura Matemática, em função de disciplinas alinhadas com suas perspectivas e ações políticas. Além disso, a docência tornou-se uma opção profissional em um processo de “conquista”, possibilitado por uma reflexão feita pelo professor entre a Matemática e os professores de sua formação básica e a Matemática da graduação e as possibilidades de ser um professor diferente daqueles.

A próxima citação é um trecho – parágrafos nove e doze – da entrevista concedida por Lucília Bechara Sanchez, nascida em Bragança Paulista/SP em 1936, professora e supervisora de Matemática no Ginásio Vocacional de São Paulo durante a década de 1960. A textualização pertence ao trabalho de Nakamura (2017), cuja investigação tinha o objetivo de constituir uma história dos Ginásios Vocacionais Estaduais do estado de São Paulo.

Sempre fui uma aluna estudiosa e com muito sucesso em Matemática. Já na pré-escola, Madre Maria, minha professora, gostava de exibir minhas conquistas no cálculo. Na época, os inspetores visitavam a escola e faziam avaliações com os alunos; numa destas visitas, Madre Maria me chamou para fazer uma continha de dividir por dois, (pré-escola, seis anos) e o inspetor ficou animadíssimo de ver como uma menina de pré-escola já sabia dividir! Assim, começou minha autoestima pelo desempenho em matemática (...) Fui fazer o bacharelado e a licenciatura em Matemática, em Campinas, porque meu pai temia uma cidade grande como São Paulo para uma jovem de 18 anos. Em Campinas, morava no pensionato das Filhas de Jesus (as freiras do colégio), na Av. Barão de Itapura (perto do agrônomo). Para ir à Universidade, tomava o ônibus ou o bonde Taquaral, vinha almoçar no pensionato e à tarde voltava para estudar na biblioteca. Tinha o hábito de, à tarde, passar a limpo, em caderno, as aulas da manhã (tinha uma letra muito boa, mas com o tempo e o uso de computadores, ficou péssima). Cadernos de Mecânica Celeste, Álgebra Vetorial, Cálculo Numérico, enfim todos os meus cadernos da faculdade que, hoje, fazem parte do acervo do Ghemat [Grupo de Pesquisa de História da Educação Matemática] (Nakamura, 2017, p. 186-187).

Em sua narrativa, Lucília expressa seu gosto pela Matemática e bom desempenho na disciplina durante sua formação básica, o que a levou a ingressar no curso de Matemática, durante a década de 1950. Além disso, ao narrar sobre o início da graduação, a professora apresentou o motivo para a escolha do local onde faria o Ensino Superior, Campinas, pois seu “pai temia uma cidade grande como São Paulo para uma jovem de 18 anos” (Nakamura, 2017, p. 187). Desse modo, nota-se aspectos de sua trajetória que a levaram a cursar Matemática na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a afinidade com e o bom desempenho na disciplina e as decisões paternas sobre o local de estudo da filha moça.

A exposição desses dois parágrafos não está associada a uma tentativa rigorosa de cotejamento, algo que não acreditamos que possa ser feito numa pesquisa com a proporção que aqui se propõe – ou seja, mobilizando cerca de cem textualizações –, sem perdas significativas de singularidades e sem romper com os compromissos assumimos pelo projeto de mapeamento do Ghoem e pelas ideias de historiografia do grupo. No entanto, eles permitem vislumbrar diferentes caminhos que levaram ambos os professores ao curso de Matemática e suas relações particulares com a disciplina e com o início do trabalho docente. Um percurso intencional e outro circunstancial, um marcado pela afinidade com a Matemática e outro pelos desafios que ela representava, um narrado com decisões próprias de um homem e outro que apresenta escolhas alheias de um homem sobre uma mulher. Assim, minha intenção é pensar, neste momento, como esse projeto mobiliza e compromete-se com os aspectos da diversidade e das dimensões históricas, essenciais para o estudo da formação e atuação de professores que ensinam Matemática no Brasil (Gomes, 2014).

Observar essas e outras textualizações durante a leitura e a categorização permitiu entender esse empenho do grupo de pesquisa. Muitas delas apresentam professores que ensinam Matemática marcados por diferentes processos formativos, que os levaram à docência por razões distintas, como necessidades financeiras e o gosto acentuado pela disciplina de Matemática. São regiões, períodos, instituições, motivações, atuações e trajetórias diversas que, no conjunto dos trabalhos do Ghoem, podem ser notadas, conhecidas e estudadas. Desse modo, a análise, em cada investigação, dessas questões possibilita imersões nas dimensões históricas que perpassam as pesquisas.

A postura adotada pelos pesquisadores desse grupo de pesquisa revela, por meio do mapeamento, pelo menos três pontos de convergência (Garnica, 2010). Um desses tópicos é relativo à dificuldade de associar os professores que ensinam Matemática a uma identidade – concebida como leitura atribuída por indivíduos a outros indivíduos ou coisas, segundo as

perspectivas daqueles – única e estável, um padrão para suas atuações, que possibilite sujeitá-los “a políticas globais e a pressões de mesma natureza e intensidade” (Garnica, 2010, p. 565). A presença marcante, nas pesquisas, de propostas emergenciais para a formação de professores de Matemática no Brasil ao longo do tempo também constitui uma revelação, a qual mostra o caráter de urgência e carência de ações formativas, refletido em programas diversos, como a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário³⁹. O terceiro ponto associa-se a uma incompatibilidade percebida nas narrativas produzidas: o discurso de igualdade de condições – tanto na acessibilidade e permanência nas instituições quanto à qualidade do ensino em formações de professores – proferido especialmente por vozes que determinam políticas públicas e que ressoam nas salas de aula, não está acompanhado de garantias da igualdade de oportunidades.

Durante o processo de categorização, foi possível perceber a abordagem desses aspectos, o que nos levou inclusive a criar novas categorias, especialmente relativas a projetos de formação de professores, e perceber não só a urgência e a carência de ações que motivaram seus surgimentos, mas características contextuais. Apresento a seguir um fragmento da entrevista do professor Gilberto Luiz Alves⁴⁰, idealizador da proposta Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências⁴¹ no sul do Mato Grosso, concedida à pesquisa de Gonzales (2017), cujo objetivo foi compreender aspectos das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática oferecidas pela UEMT e pela UFMS, respectivamente, nas décadas de 1970 e 1990.

Houve um projeto chamado Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário (Pamp) que, no final da década de 1960, pretendia elevar todos os professores do ensino primário a uma formação de 2º grau. Pela proposta, os professores se deslocavam para os Centros de Treinamento do Magistério em período de férias, onde recebiam a formação correspondente ao antigo ginásio. Depois realizavam a etapa referente ao antigo ensino médio. Pretendia-se até 1970 acabar com todos os professores leigos no Brasil. O grande problema residia no fato de que o pessoal em formação, a cada troca de prefeito, era também trocado. O governo do estado, ao saber dos desejos dos chefes políticos regionais, exonerava eles todos. Os poderes políticos, portanto, mantinham essa situação instável. O ensino primário era margem de manobra importante para os partidos políticos. O professor, quase sempre um cabo

³⁹ Segundo Oliveira (2013), a CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário foi lançada no início dos anos 1950 pelo governo federal através do Ministério de Educação e Cultura preocupado com a carência formativa de professores secundários. Seu público-alvo eram professores ginasiais atuantes (correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental, atualmente). Além disso, os cursos da CADES, muito procurados pelo caráter obrigatório para o exercício da docência, aconteciam no período de férias dos professores, principalmente em janeiro.

⁴⁰ O professor Gilberto foi entrevistado por Gonzales por ser idealizador das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências no sul do Mato Grosso. Na ocasião desta pesquisa, ele é professor da Universidade Anhanguera.

⁴¹ Segundo Gonzales (2017), as Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências constituíram um projeto destinado à formação de professores de Ciências (que lecionavam de forma leiga) no período de férias escolares para atuar no Ensino Fundamental nas disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia.

eleitoral, exercia o magistério porque precisava de um dinheirinho no final do mês. Não importava se ele não trabalhasse, não importava que ele nem soubesse ensinar, que fosse analfabeto, o exercício do magistério era o prêmio que ele recebia por ter apoiado político local que estava no poder. Esse era o quadro da educação à época (Gonzales, 2017, pp. 82-83).

Na análise de Gonzales (2017), a pesquisadora aponta que o professor Gilberto buscou, nesse processo de idealização,

levar para as localidades distantes e de difícil acesso a formação superior, atendendo a um discurso amplamente difundido no contexto da época, que pretendia fixar o professor na região em que vinha trabalhando, sem que fosse preciso deslocar-se para grandes centros à procura de formação (Gonzales, 2017, p. 426).

Segundo essa pesquisadora, mesmo com vários alunos nas Licenciaturas Parceladas que iriam atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, restava uma lacuna nos anos escolares anteriores. Diante disso, foi criado o PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, visando a formação dos professores que atuavam nesses anos iniciais⁴². De acordo com a autora e com o professor Gilberto, o projeto fez parte de uma iniciativa pública de acabar com professores leigos, o que expõe o caráter de urgência e carência relativa à formação desses educadores já atuantes. Não só isso é possível observar, mas também o contexto político inerente, a influência que os governos estaduais e regionais exerciam, em função de seus interesses, na manutenção do programa, principalmente no que tange ao corpo discente. Nota-se que necessidades financeiras levavam pessoas, professores ou não, a lecionarem devido a envolvimento políticos, visto que “o professor, quase sempre um cabo eleitoral, exercia o magistério porque precisava de um dinheirinho no final do mês” (Ibidem, p. 83). Essa situação contribuía, junto ao contexto de carência docente e outras demandas, para o aumento no número de professores leigos e, portanto, instigava a urgência de programas como o PAMP.

As relações entre governos e propostas de formação de professores por meio de políticas públicas, principalmente, podem ser estudadas a partir de narrativas de alunos, docentes, funcionários e outras pessoas que as vivenciaram. As entrevistas possibilitam conhecer o processo e o contexto da implementação e do desenvolvimento destes projetos, segundo as experiências dos colaboradores e, portanto, indo além do que materiais “intencionalmente neutros”, como documentos legais, podem oferecer.

Em Souza (2016), a pesquisadora buscou compreender “aspectos do movimento de circulação e apropriação de um ideário/movimento educacional que evidenciasse, de algum

⁴² O PAMP – Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário foi um programa governamental instituído em 1963, destinado à formação e titulação de professores leigos para atuação no Ensino Primário, com este objetivo buscava-se combater o analfabetismo, a evasão e a repetência escolar (Viana; Santos, 2018).

modo, mobilizações em termos acadêmicos com expressiva intencionalidade e repercussão” (p. 9), escolhendo a Didática da Matemática Francesa para o aprofundamento. Um de seus colaboradores foi o professor Saddo Ag Almouloud, influente nos processos de apropriação e circulação desse ideário no Brasil. Ele, durante sua entrevista, também contou sobre sua atuação como formador de professores no início da criação da Educação Matemática na PUC-SP ao fim dos anos 1990, período de estabelecimento da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996. Nesta narrativa, é possível observar não só exigências governamentais de complementação pedagógica para professores que possuíam Licenciatura Curta em Ciências, mas também uma história sobre um dos primeiros projetos de formação de professores com parceria do estado de São Paulo.

Atuávamos diretamente nas licenciaturas. A gente [docentes da PUC-SP associados à Didática da Matemática] também recebeu professores que tinham uma licenciatura curta em ciências, que o Governo do Estado encaminhava para fazer a complementação pedagógica, exigida por lei. Atuei nessas turmas, nas quais lecionava geometria e, claro, toda a minha fala estava focada nas reflexões didáticas sobre “o ensino de”, em geometria. E, além disso, a partir de noventa e oito, mais ou menos, participamos bastante da formação de professores, o PEC [Programa de Educação Continuada – Formação Universitária], que foi, acredito, o primeiro projeto de formação de professores em parceria com o Estado de São Paulo – a PUC encabeçava o projeto, sediando. Os professores se deslocavam nos polos – para as Diretorias de Ensino – já em mil novecentos e noventa e oito (Souza, 2016, p. 263).

É inegável, portanto, a complexidade presente no tema da formação de professores no Brasil. As narrativas produzidas no Ghoem, porém, permitem a percepção dos aspectos ressaltados por Garnica (2010) e refletem o compromisso assumido pelo grupo em produzir um mapeamento sem considerar O professor de Matemática, mas determinando as características temporais, regionais, culturais, políticas, econômicas e sociais do professor do qual se fala; analisando projetos de formação propostos sob o caráter da urgência e da carência formativa; e observando as condições de acessibilidade, permanência e qualidade relativas a estes.

Elaborar compreensões sobre os movimentos de formação de professores no Brasil requer, nesse sentido, buscar entender não só as condições que deram início, continuidade e conclusão a propostas formativas, mas o que elas representam, seus impactos regionais e de que modo puderam afetar os estudantes. Para pensar nisso, buscamos o trabalho de Martins-Salandim e Garnica (2014)⁴³, o qual revela caminhos tortuosos por meio dos quais cursos de Matemática foram criados e desenvolvidos no estado de São Paulo, principalmente pensando nas licenciaturas.

⁴³ Nesta pesquisa, os autores desenvolveram um estudo, a partir de entrevistas produzidas com a HO, sobre a expansão dos cursos de Matemática com um olhar para as licenciaturas no interior paulista e concepções de formação de professores de Matemática.

Nascidas sem estrutura própria (a julgar pela acepção de formação de professores que defendemos hoje), vitimadas por legislações que nunca tiveram como central a necessidade de atender adequadamente a demanda da escola, as licenciaturas vão se constituindo nos desvãos: nos desvãos das práticas, das teorias, das legislações, dos interesses políticos e econômicos (Martins-Salandim; Garnica, 2014, p. 148).

Martins-Salandim e Garnica (2014), trazem contribuições ao revelar flexibilidades na formação docente que conduzem a uma impossibilidade de atribuir identidade estável às licenciaturas. Para eles, tantos os colaboradores das entrevistas que realizaram quanto os documentos analisados mobilizam os termos “certificar”, “formar” e “graduar” como sinônimos, algo que chamou a atenção da pesquisadora e de seu orientador. Também nesse sentido, eles apresentam algumas reflexões em conjunto com a ideia de diferenciação que nos permitiram pensar sobre aspectos formativos relativos sem desconsiderar os contextos locais e políticos, os impactos regionais e os professores em formação.

Esses autores defendem que graduar-se constitui um modo de diferenciar-se nos mais diversos modelos de formação. Um dos modos como essa diferenciação se apresenta é a priorização de professores graduados sobre os educadores certificados pela CADES no processo de atribuição de aulas. Desse modo, as certificações dadas por projetos de caráter emergencial associados à CADES foram perdendo, em sentido efetivo, suas validades, à medida que cursos de graduação se expandiam pelo Brasil, especialmente em regiões distantes de centros universitários. Com isso, os professores diferenciam-se ainda mais no que tange às suas formações acadêmicas e ficam diante de novas exigências que determinam novos caminhos a serem seguidos para permanecer na profissão.

Um segundo modo de diferenciação nasce a partir das exigências do diploma de graduação para exercício da docência em um contexto de oferecimento de cursos diurnos, os quais não podiam ser frequentados por professores atuantes devido ao horário (Martins-Salandim; Garnica, 2014). Diante disso, foram criados cursos em períodos alternativos cujo objetivo principal era a certificação, originando diferenças não apenas nos dispositivos legais que garantiam o direito de lecionar, mas nos processos de formação, visto que eram pautados em propósitos distintos.

A diferenciação também pode ser percebida, segundo esses autores, na quantidade superior de oportunidades que estudantes formados em instituições públicas, as quais priorizam a pesquisa científica, possuem para o ingresso na pós-graduação em relação aos vinculados a instituições particulares (Martins-Salandim; Garnica, 2014). À vista disso, os tipos de formações realizados pelos professores não só determinam suas perspectivas de atuação docente, mas também a continuidade de seu processo formativo acadêmico, o que,

consequentemente, atinge os modos, locais e condições sob as quais os docentes exercem sua profissão.

Além desses tipos, a diferenciação ocorre entre o professor formado no interior e aquele cujo diploma foi obtido em instituições que configuram “centros de referência” (Martins-Salandim; Garnica, 2014). Nesse sentido, o trabalho docente também irá depender do que o ambiente onde pretende atuar toma como referência, determinando caminhos, oportunidades e impossibilidades. Por fim, segundo esses autores, docentes graduados similarmente distinguem-se daqueles que são mestres ou doutores, principalmente em espaços de alta valorização da pesquisa científica.

Esses, portanto, são modos como os professores podem diferenciar-se segundo suas formações acadêmicas, ressaltando os três pontos de convergência apresentados por Garnica (2010) no projeto de mapeamento da formação de professores realizado pelo Ghoem. No que tange às identidades docentes, os educadores estão submetidos a diferentes leituras, tanto de si quanto daqueles ao seu redor, em função dos locais onde se formam e dos títulos que carregam. A relação entre projetos emergenciais e a diferenciação também se torna evidente à medida que as perspectivas de trabalho se alteram ao considerarmos professores certificados por cursos da CADES, por exemplo, e docentes que realizaram licenciaturas plenas em instituições modelares. Por último, pudemos observar as falácias presentes no discurso proferido sobre igualdade de condições, especialmente nos segundo e terceiro pontos levantados por Martins-Salandim e Garnica (2014), que mostram uma inexistência de garantia quanto à igualdade de oportunidades de trabalho e continuidade de estudos entre, por exemplo, professores formados em cursos diurnos e aqueles formados em cursos com propósito de certificação, mas com horários adequados para os atuantes.

Para concluir esta seção, decidi continuar pensando nestas formas de diferenciação e nestes pontos de convergência do projeto do Ghoem, visto que eram notáveis em minhas leituras de textualizações, prosseguindo com mais um texto que me permitisse compreender com mais intensidade estes aspectos, já pensando nas categorizações que realizei simultaneamente. No que tange à temática da formação de professores, Garnica (2018) apresenta algumas ocorrências na direção do que estamos discutindo, com novas considerações.

Um dos aspectos trazidos por esse autor constitui algo que observamos anteriormente, tanto nas leituras feitas de livros e artigos aqui apresentados quanto no processo de categorização, em contato com dezenas de narrativas. Garnica (2018) explicita que as formações docentes não acontecem exclusivamente em instituições formais, especialmente pela

necessidade de alternativas frente ao processo vagaroso de estabelecimento de cursos superiores voltados à educação no Brasil.

Na pesquisa de Moraes (2017)⁴⁴, a professora Francisca Eunice de Medeiros Brito⁴⁵, nascida em 1957 na zona rural de Caicó (RN), ao ser questionada sobre sua formação para lecionar no fim da década de 1970, quando estava começando o curso de Ciências com habilitação em Matemática, respondeu:

[...] Eu tinha que buscar da minha formação, tinha que me inspirar nos professores anteriores, mas, só que eu queria me espelhar no meu professor de matemática tentando fazer o inverso do que ele fazia... Eu querendo ir à carteira do aluno, eu querendo atender aos alunos, procurar tirar dúvida do aluno, e foi essa a minha caminhada todinha, esses trinta e cinco anos, até hoje. E minha prática... Eu fiz um trabalho científico, porque eu fiz um curso de especialização: “Formação de professores por uma perspectiva interdisciplinar”. Em noventa e oito chegou um curso dos PCN [Parâmetros Curriculares Nacionais] aqui em Caicó e foram nos formar, né? Era da rede estadual de ensino e chegou um professor da universidade e foi falar sobre matemática e interdisciplinaridade. Começou a apresentar, apresentar, e como eu vinha tentando só, sem conhecimento nenhum, reverter algo, que eu não queria que tivesse mais... Aí, ele começou a dar o curso, e eu comecei a mostrar exemplos de trabalhos que eu fazia em sala de aula e ele ficou muito interessado. Quando foi em 1999 chegou um curso de especialização, aqui na universidade, e eu fui fazer, e meu trabalho científico eu vou lhe dizer o título: “Matemática, arte e imaginação: buscando uma prática transdisciplinar”; porque algumas práticas minhas são transdisciplinares, precisa de outras disciplinas pra chegar ao meu conhecimento, eu transcendendo, entendeu? (Moraes, 2017, p.72-73).

Quando li esse trecho, retirado de uma das últimas textualizações categorizadas, lembrei-me fortemente do aspecto trazido por Garnica (2018) que apresentei, não por ilustrar exatamente o que o autor afirma, algo que muitos outros trechos poderiam realizar com perfeição, mas por ir além. Um dos pontos presentes na citação reflete um início prematuro de docência, quando a professora Eunice ainda começava sua graduação. Sem uma instrução formal para a profissão, ela inspirou-se em seus professores anteriores para decidir como agir e como não agir. A inspiração docente constituiu inclusive uma nova categoria⁴⁶ e mostra a postura de vários professores colaboradores, os quais, na ausência de uma formação mais formal, pautavam-se nas ações de seus docentes dos anos escolares. Diante de relatos como esse, acreditamos que as experiências básicas que esses profissionais tiveram com a educação, ainda na posição de aluno, não podem ser excluídas quando pensamos em seus processos

⁴⁴ Moraes (2017) desenvolveu, em seu doutoramento, um trabalho que objetivava compreender e elaborar versões históricas de como se deu a formação de professores que ensinavam Matemática no estado do Rio Grande do Norte nas séries que correspondem aos atuais ensinos fundamental e médio, antes e durante o período de criação dos quatro mais antigos cursos para formar professores de Matemática nesse estado. Para situar temporalmente o leitor, ressaltamos que esses cursos foram reconhecidos nos anos de 1977 e 1987 oferecidos pelas atuais UERN e UFRN (Ibidem).

⁴⁵ A professora Francisca Eunice foi entrevistada por Moraes (2017), pois foi aluna de uma das primeiras turmas do curso de Matemática da UFRN de Caicó (RN).

⁴⁶ A categoria “Inspiração Docente” foi identificada por nós, mas não estava cadastrada no Hemera, por isso a consideramos uma nova categoria.

formativos, pois integram ou integraram suas concepções e práticas de ensino, compondo, conseqüentemente, suas formações.

Não somente esse aspecto do trecho me chamou a atenção quando o li, na verdade só o percebi depois de alguns outros que me pareceram mais associados à formação de professores. A professora Francisca Eunice, já graduada, realizou, quase 20 anos após o seu ingresso na docência, um curso atrelado aos Parâmetros Curriculares Nacionais, voltado à formação de professores da rede estadual de ensino. O curso, segundo ela, era para “formar” e o professor, vindo de uma universidade, abordava matemática e interdisciplinaridade. A professora comentou que até então suas práticas não tinham respaldo em estudos, afirmando que “muitos conteúdos que a gente trabalha lá [universidade], pra ensinar aqui no ensino médio, não servem” (MORAIS, 2017, P. 70). No entanto, disse que o professor do curso se interessou por seu trabalho, permitindo uma relação entre os conteúdos estudados nele e as práticas docentes da professora Francisca Eunice. Isso me fez lembrar uma das considerações feitas e defendidas por Tardif (2012), sobre a importância de basear as formações de professores em suas práticas profissionais com movimentação de teorias nas disciplinas. Diante disso, observamos a necessidade dos cursos externos a instituições, não só para professores sem graduação, mas para aqueles cuja formação era considerada insuficiente, no âmbito legislativo, para a atuação em sala de aula. Desse modo, os professores diferenciam-se, com valorização, nesse caso, daqueles que frequentaram tais cursos.

Em Garnica (2018), o professor apresenta duas outras considerações que também podem ser observadas na narrativa da professora Francisca Eunice. Segundo ele, “nem toda instituição formal para formação de professores se constitui a partir de diretrizes estabelecidas para essa formação” “nem toda instância de formação superior de formação de professores se constitui tendo como modelo instituições de ensino superior” (Garnica, 2018, p. 72). Diante disso, cursos de formação de professores acabaram tomando como modelos as Escolas Normais, cujos trabalhos eram direcionados à docência (Ibidem). Ainda nesse sentido, cursos de formação nem sempre objetivavam formar professores, algo que ocorria nos desvios das formações específicas (Martins-Salandim; Garnica, 2014).

Ao ler isso, pensei na tese de Matucheski (2016) novamente, não por explicitar estas ideias, mas por apresentar um caso particular onde a instituição assume de fato um compromisso com a formação docente. Escolhi para apresentar esta ideia, a narrativa do professor Luiz Fernando de Carli Lautert, doutor em Geografia e docente no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, instituição que apresenta em sua estrutura curricular, propostas pedagógicas diferenciadas.

Então, é importante oferecer cursos de licenciatura aqui... E o curso de Licenciatura em Ciências é importante pela própria demanda das escolas públicas. Não havia um professor específico para a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental. Víamos biólogos, físicos, químicos e matemáticos dando aulas de Ciências nas escolas, parecia que qualquer professor podia trabalhar Ciências. Eu acho importante preparar um profissional vinculado mais especificamente às questões das Ciências... E o nosso curso de Licenciatura em Ciências acaba sendo diferenciado pela própria estrutura dele. Eu não conheço muito bem os cursos de Ciências das outras instituições, mas, seguindo a linha tradicional das licenciaturas, os conteúdos específicos do curso, geralmente, são trabalhados separadamente das disciplinas pedagógicas... Nas universidades em geral, no Brasil, é assim! Os departamentos trabalham os conteúdos específicos dos seus cursos e as disciplinas pedagógicas são trabalhadas pelo Departamento de Educação. E aí os conhecimentos ficam descolados... Aqui nós trabalhamos os FTP [Fundamentos Teórico-Práticos] – os conteúdos – ao mesmo tempo em que trabalhamos o estágio. Os alunos vão para a escola já no segundo semestre do curso... Isso também é diferente! Nos outros cursos o pessoal vai para a escola só no final do curso... Acho que essas são as diferenças básicas. E ainda tem a proposta de trabalhar com projetos, que é algo diferenciado... Enquanto os outros cursos trabalham por disciplina, com um currículo elaborado previamente, nós construímos o currículo com os alunos, partindo de temas geradores e desenvolvendo atividades. Então, penso que o nosso curso é diferenciado! (Matucheski, 2016, p. 212).

Neste trecho, é possível notar que o professor não só apresenta o compromisso assumido pelo Setor Litoral da UFPR com a formação de professores nos cursos de licenciatura como expressa suas percepções acerca das propostas de universidades em geral. Ao afirmar que “o curso de Licenciatura em Ciências é importante pela própria demanda das escolas públicas” (Ibidem, p. 212), o professor atrelou este curso a um objetivo relativo à demanda escolar, a um propósito evidente de formar professores, e que, portanto, provoca impactos na organização de sua estrutura. Além disso, ele pareceu mostrar um descontentamento com a disciplina de Ciências estar sob a responsabilidade de biólogos, físicos, químicos e matemáticos, identificado uma banalização do professor de Ciências e defendendo a formação de um profissional vinculado especificamente a este curso. Nessa direção, o professor Luiz comentou que a Licenciatura em Ciências do Setor Litoral da UFPR não segue a linha tradicional, a qual separa, no trabalho universitário, os conteúdos específicos dos pedagógicos e não integra os estágios supervisionados às disciplinas feitas ao longo de toda a licenciatura. A estrutura do Setor Litoral da UFPR, entre outras razões, é identificada como diferenciada e singular em relação às organizações das universidades brasileiras, por empenhar-se diretamente com a formação docente. Isso torna-se mais evidente quando o professor Luiz narrou “Enquanto os outros cursos trabalham por disciplina, com um currículo elaborado previamente, nós construímos o currículo com os alunos, partindo de temas geradores e desenvolvendo atividades” (Ibidem, p. 212), pois mostra uma constituição de propostas que não segue os princípios das instituições de ensino superior tradicionais, mas que se faz segundo os contextos e sujeitos imersos no Setor Litoral.

O Setor Litoral da UFPR, no entanto, mesmo com uma proposta pedagógica diferenciada está submetido a diretrizes externas, por exemplo, da UFPR. A apropriação destas pelo Setor Litoral ou a necessidade de tal ação provoca modificações, discussões e desentendimentos, devido às diferenças de objetivos, público-alvo, contexto, região e outras condições às quais a instituição está submetida. Garnica (2018) também faz uma consideração nesse sentido, afirmando que as propostas de formação de professores no Brasil ao apropriarem diretrizes o fazem de modos distintos, tendo em vista a diversidade do país, o que, inevitavelmente, provoca uma descaracterização destas. As relações em torno de diretrizes entre a UFPR e o Setor Litoral são assuntos narrados pelos colaboradores de Matucheski (2016), apresentando diferentes aspectos, mas especialmente os impactos ocasionados por elas.

A professora Suzana Cini Freitas Nicolodi, doutora em Educação, em sua narrativa, aproxima o Setor Litoral da UFPR a uma utopia, contando sobre o caso de um curso de especialização promovido denominado Gestão e Processo em Educação, Diversidade e Inclusão (Matucheski, 2016). Segundo a professora, iniciativas como essa proporcionam empoderamento, pois os sujeitos adquiriram independência, no entanto, ela comentou:

(...) eu acho que isso [empoderamento proporcionado pelo curso de especialização do Setor Litoral denominado Gestão e Processo em Educação, Diversidade e Inclusão] só pode acontecer porque a UFPR Litoral tem um projeto que possibilita que isso aconteça. Mesmo que tenha esses entraves burocráticos, que aí não é institucional aqui do Setor, muitas vezes é da Instituição maior, da UFPR... Ainda tem muita resistência, porque tudo que é para o Setor Litoral é muito difícil, é olhado com olhar atravessado, é dificultado, muitas vezes é minimizado... É como se o que a gente faz aqui é outra coisa que não Educação... Só que eu considero que, pelo menos o grupo que eu trabalho, é educação e é emancipatória... Então, para mim, é uma lástima saber que agora o vestibular daqui vai acontecer na mesma data do vestibular de Curitiba e vai acontecer com a mesma prova de Curitiba... Se a gente veio para cá, se esse Setor veio para cá para possibilitar que sujeitos historicamente excluídos tivessem acesso a uma universidade pública e democrática... Esse vestibular vai ser uma peneira que eu não sei se vai ser possível para esses sujeitos transpor... Por conta disso, talvez não fechem as vagas que precisam para os cursos continuarem... Quem é que perde com isso? A comunidade!... Sempre na ponta! É sempre lá na ponta que estoura... E isso é uma pena, porque quem decidiu isso vai continuar onde está... (Matucheski, 2016, p. 37).

Em sua entrevista, a professora afirma que a UFPR gera alguns entraves com o Setor Litoral, cuja proposta enfrenta resistência. Um deles está associado ao processo seletivo que possibilita o ingresso nesta instituição, unificado com o vestibular da UFPR a partir de 2014, provocando impactos na comunidade do Setor Litoral, visto que anteriormente a diferença dos processos estava associada a promoção de oportunidades de acesso à universidade pública a sujeitos historicamente excluídos. Este constitui, portanto, um caso de determinação à qual não foi possível resistir e cuja apropriação afeta a instituição e o público-alvo.

As leituras das textualizações de Matucheski (2016) nos permitiram observar que as diretrizes que chegam ao ou que são estabelecidas pelo Setor Litoral enfrentam resistências no

processo de apropriação. As objeções partem tanto daqueles que defendem o Projeto Político Pedagógico da instituição quanto daqueles que não concordam com sua proposta pedagógica diferenciada, de modo que cada norma, instrução ou orientação sofre alterações.

Por fim, trazemos um último aspecto apresentado por Garnica (2018), com o qual retomamos o tema das propostas de caráter emergencial ou alternativo, as quais, segundo o autor, frequentemente são mais necessárias e eficientes do que formações “formais” advindas de instituições modelares, tendo em vista que o sistema nacional de educação no Brasil é recente. Esses projetos constituem um ponto de convergência nos trabalhos inseridos no mapeamento de formação docente desenvolvido pelo Ghoem e no processo de diferenciação entre professores. Neste terceiro – e final – ponto, pensamos nestas propostas com relação ao impacto que exercem na formação dos professores participantes.

Ao discutir sobre projetos emergenciais de formação de professores, Garnica (2010) apresenta a CADES – “uma verdadeira revoadada educacional para professores em exercício” (p. 78) –, assim como Martins-Salandim e Garnica (2014) e Oliveira (2013), o qual realizou um de seus ensaios com o Hemera sobre a CADES. Apesar de sua marca expressiva na Educação Matemática, as narrativas produzidas no Ghoem também apresentam outras propostas emergenciais, ainda que muitas delas estejam ligadas à CADES de algum modo.

No trabalho de Moreira (2016, p. 5), a pesquisadora estudou sobre o Projeto Inajá⁴⁷, a fim de elaborar uma “versão histórica sobre a formação de professores de Matemática na região do Médio Araguaia, estado de Mato Grosso”. Uma de suas colaboradoras foi a professora Cleude Soares Campos Schmitz⁴⁸ que estudou na segunda etapa do Projeto Inajá, no início dos anos 1990. Ela, natural de Imperatriz (MA), mudou-se no final da década de 1980 com a família para Vila Rica (MT) após diversas migrações anteriores. Nessa cidade, começou a lecionar sem formação adequada aos 16 anos, alfabetizando crianças. Algum tempo depois, conheceu o Projeto Inajá:

Fiquei sabendo, por uma amiga, de um curso chamado Inajá, ofertado para professores leigos que estavam em sala de aula e que não tiveram a possibilidade de ter qualquer tipo de formação. Ao cursá-lo o professor sairia habilitado com o magistério. Esse mesmo curso já tinha acontecido em uma primeira etapa em 1986, quando ela o tinha cursado, e seria ofertado novamente. Resolvi conhecê-lo, assim retomei meus estudos com o Inajá, na segunda etapa que iniciou em 1992 e terminou em 27 de novembro de 1996 (Moreira, 2016, p. 68).

⁴⁷ Segundo Moreira (2016), o Projeto Inajá constituiu uma proposta de caráter emergencial voltada à habilitação e formação de professores leigos em nível de magistério que atuavam na região do Médio Araguaia (MT) em um período de aumento populacional e carência e urgência educacional. O curso foi caracterizado como inovador, ocorrendo no período de férias e organizado com uma metodologia diferenciada. Ele aconteceu em dois momentos: o Projeto Inajá I, em 1986, e o Projeto Inajá II, em 1992, ambos com duração de 3 anos.

⁴⁸ A professora Cleude Soares Campos Schmitz foi entrevistada por Moreira (2016) por ser ex-aluna do Projeto Inajá.

O Projeto Inajá assumiu um compromisso com a formação de professores que até o momento lecionavam de forma leiga em uma região que estava sob intenso fluxo migratório, demandando uma melhoria na educação local. Na entrevista cedida pela professora Cleude, ela comentou: “O Inajá foi tudo para mim em termos de base para minha formação. Porque foi onde comecei a perceber os erros que eu já tinha cometido dos 16 até os 20 e poucos anos, pois eu já tinha experiência em sala de aula” (MOREIRA, 2016, p. 68). Esse relato mostra uma das necessidades da proposta em uma localidade afastada das instituições modelares, as quais concentravam-se na região Sudeste, e que atraía cursistas por diferentes motivos, como para alfabetizar os filhos ou para assumir cargos atrelados à prefeitura (Ibidem).

As leituras e categorizações realizadas durante a escrita desta seção permitiram pensar de forma mais profunda nessas cinco considerações trazidas por Garnica (2018)⁴⁹, permitindo-me não apenas vislumbrá-las em pesquisas recentes do Ghoem, mas compreender de que modo os(as) pesquisadores(as) as contemplam em conjunto com seus colaboradores. Desse modo, pude observar, nas textualizações, singularidades que limitam essas ocorrências ou que as exploram de forma intensa e diversa, ressaltando aproximações e distanciamentos feitos pelos(as) autores(as). Essas movimentações caracterizam o *modus operandi* do grupo, no que tange aos conhecimentos construídos, e compreendê-lo foi essencial para desenvolver um trabalho cuja matéria principal são fontes historiográficas produzidas por seus membros.

Com essas últimas considerações iniciadas por Garnica (2018) em associação com nossas leituras e categorizações, encerramos, por enquanto, nossas discussões sobre formação de professores que ensinam Matemática. Novamente, assim como na seção de “Croquis...”, sinto a necessidade de ressaltar meus movimentos e minhas intenções com estes “Esboços...”, para situar o(a) leitor(a) e eu mesma. À vista disso, declaro que não desenvolvi esta seção sob um sentimento de obrigatoriedade de entender o que é a formação docente para os(as) pesquisadores(as) do Ghoem, algo que o(a) leitor(a) plausivelmente pode ter concluído. Não o fiz para saber o que deveria ou não categorizar ao ler as narrativas, nem para buscar coerências e confirmações entre teorias e essas textualizações. Eu o fiz pois as leituras e categorizações das entrevistas contribuíram para que nascesse em mim um sentimento de pertencimento mais efetivo ao Ghoem. Durante meus estudos, escritas, leituras e principalmente as discussões nesse

⁴⁹ Retomando, Garnica (2018) considera que as formações docentes não acontecem apenas em instituições formais; nem toda instância de formação superior docente tem como modelo de constituição instituições de ensino superior; propostas formativas alternativas ou em contextos emergenciais muitas vezes são mais necessárias e eficientes do que formações “formais” advindas de instituições modelares; “nem toda instituição formal para formação de professores se constitui a partir de diretrizes estabelecidas para essa formação” (p. 18); e as propostas de formação de professores no Brasil apropriam-se de diretrizes de diferentes formas.

e no grupo de orientandos da professora Heloisa foi se desenvolvendo em mim uma percepção de aprendizagem em comunidade, não mais isolada⁵⁰, como eu havia arriscado ao produzir aqueles “Croquis...”. Esta sensação de fazer parte de um grupo de pesquisa, como mestranda, conduziu-me a uma necessidade de buscar aprender, escrever e produzir conhecimento com seus membros, o que me levou a estudar obras de autores(as) que aqui mobilizei e entender como o grupo os(as) mobiliza, estudando, especialmente, o projeto Mapeamento da Formação e Atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil.

Diante disso, dediquei-me a pensar sobre formação de professores com a ciência de pertencer ao Ghoem, de ser uma mestranda, de que estou em formação, de que pouco sei, mas que estou aprendendo muito e que o faço enquanto indivíduo e também em sociedade. Foi-me caro, portanto, escolher alguns caminhos a seguir e, na impossibilidade de lançar-me a todos, deixar alguns trilhados nos tempos de graduação e nesse início de pós. Decidi conhecer melhor o projeto de mapeamento do grupo e, a partir disso, entender conceitos, ocorrências, compreensões e percepções mobilizadas por seus membros, já que agora sou um deles e estou com suas narrativas – e suas histórias – em mãos. Desse modo, meu processo de leitura e categorização foi constituindo um movimento menos incerto e ambíguo, conferindo aos meus trabalhos mais segurança e rigor.

Deixo aqui, portanto, uma Beatriz diferente daquela de alguns meses atrás, daquela autora de “Croquis...”, que estava “perdida” no tema escolhido, cheia de incertezas e sem saber quais rumos tomar, visto que não os conhecia, daquela moça que estava estudando sobre pensamento diferencial e se aventurando nas primeiras participações em eventos científicos, daquela licenciada que tinha acabado de se formar e se via crua diante de um oceano de saberes, com uma necessidade urgente de agarrar o que estivesse ao seu alcance para não se afogar. Não posso dizer, infeliz ou felizmente, que a Beatriz desta seção nada tem daquela anterior no que tange aos seus conhecimentos sobre formação de professores ou apenas à sua própria formação, mas posso dizer que não são a mesma pessoa, talvez irmãs, talvez irmãs gêmeas univitelinas, que apesar das inúmeras semelhanças possuem uma infinidade de diferenças. Até este momento, não havia entendido a complexidade do termo “abandono” usado por pesquisadores(as) do Ghoem para narrar seu processo de pesquisa, mas acredito que estou começando a entender, ou pelo menos a sentir. Deixei alguns caminhos – ainda que não

⁵⁰ Participei do Ghoem desde o momento que entrei no mestrado, no entanto, sentia-me um pouco alheia no início, lia os textos propostos e partilhava pouco sobre eles e sobre meus trabalhos, talvez por timidez, talvez por estar começando meu projeto, talvez por achar que meu trabalho nada tinha a ver com aqueles feitos no grupo, inúmeras possíveis razões que não me permito ficar divagando tanto, afinal, esse sentimento finalmente tem me abandonado...

totalmente, pois à medida que passei por eles deixei que se perpetuassem um pouco em mim – e algumas partes de mim – que em algum momento foram “todo” e não apenas “partes”. Situo-me num novo espaço, um novo tempo e uma matéria nova sobre o tema escolhido e parto agora para um processo mais formal de análise, comprometida a voltar nessas discussões posteriormente. Sendo assim, também deixo aqui uma Beatriz diferente daquela que virá em alguns meses para falar novamente sobre formação docente, pois penso que uma análise tem muito potencial para nos atravessar e nos tocar. Não digo, portanto, adeus, mas até breve...

SEÇÃO 4

FIRMAMENTO: UMA PERSPECTIVA PARA ESCREVER POTENCIALIDADES

Deus disse: ‘Faça-se um firmamento entre as águas, e separe ele umas das outras’. Deus fez o firmamento e separou as águas que estavam debaixo do firmamento daquelas que estavam por cima. E assim se fez. Deus chamou ao firmamento céu. Sobreveio a tarde e depois a manhã: foi o segundo dia.

Gênesis 1, 6-8

A escrita de um estudo bem como o texto que advém dele são questões que incomodam pesquisadores(as), tanto aqueles(as) que se submetem a uma formatação padronizada e repleta de regras para uniformizar as produções acadêmicas quanto aqueles(as) que assumem uma postura desafiadora e criativa para materializar seu trabalho em um texto. Independente das escolhas, escrever é uma atitude intencional, carregada de significados atribuídos por aquele(a) que a executa e por aquele(a) que se apropria por meio da leitura. A partir de nossos estudos de Jenkins (2007); Garnica, Fernandes e Silva (2011); Larrosa (2015); Revel (1998), escrever tornou-se uma questão, uma variável importante na pesquisa. Tendo em vista que esta produção constitui uma dissertação de mestrado de um programa de pós-graduação, percebemos “entre a cruz e a espada”, entre as exigências de uma formatação bem estabelecida e o desejo de subvertê-las.

Apresentamos em nossa metodologia e também no estudo inicial sobre formação docente, algumas decisões sobre a escrita deste trabalho. No entanto, deixamos para este momento a última delas, no que tange a esse aspecto, pela intimidade com este espaço-tempo-matéria. Para os nossos estudos temáticos com as textualizações selecionadas, desenvolvemos propostas distintas, como já explicamos, porém, a princípio, escrevê-las-íamos do modo como fez Oliveira (2013). Este autor utilizou a expressão “ensaio” para reforçar que os estudos que fez mobilizando as narrativas e o Hemera não são definitivos nem abrangentes em relação aos temas que aborda em cada um deles. Esta ideia possibilitou ao pesquisador contemplar as potencialidades do uso das entrevistas com o sistematizador eletrônico.

Nosso foco, no entanto, não está no Hemera, e nosso compromisso relaciona-se mais diretamente com as potencialidades das narrativas produzidas com a História Oral no Ghoem, pensando na mobilização destas em estudos diversos. Nesse sentido, a escolha de Oliveira

(2013) nos parecia interessante, mas não suficiente para apresentar nossas compreensões – temáticas nesse momento – e instigar o uso dessas fontes historiográficas por outros(as) pesquisadores(as). Utilizamos, portanto, a noção de ensaio como inspiração, articulando-a à TFD (Charmaz, 2009) para estudar e escrever cada uma das temáticas⁵¹.

Apesar dessa decisão, ainda estava incomodada com a perspectiva para a realização desses estudos, pois sentia que ela estava associada muito mais às minhas intenções futuras e externas com eles. Sentia que estava contando a algum(a) pesquisador(a): “Veja, não esgotei este tema, não escrevi tudo sobre ele, mas você pode intensificá-lo com as narrativas e estudá-lo, pois é fruto de uma investigação rigorosa”. Sentia meu presente se rendendo a um futuro, meu projeto arquitetônico sendo apenas uma lembrança da construção final de algum engenheiro. Sentia minha formação docente ficando em segundo plano.

Lembrei-me, então, de uma homilia, sobre o primeiro capítulo da Bíblia cristã, Gênesis, a respeito da criação poética do mundo, mais especificamente do céu, denominado firmamento na tradição católica. Essa palavra me causou estranheza, pois, pela sua grafia, parecia estar relacionada àquilo que serve de sustentação, ao ato de firmar. Indaguei-me sobre como essa palavra poderia ter significados tão distintos e, para minha surpresa, o dicionário Barsa apresenta ambos os significados, de céu e de base. Entretanto, buscando mais informações sobre, encontrei a coluna de Rodrigues (2015) na revista *Veja*. O jornalista contou que houve um erro de tradução da palavra *rakia*, que em hebraico significa céu, para o latim, por São Jerônimo, que provavelmente traduziu do grego, cuja ideia foi mal compreendida em razão de uma palavra semelhante em siríaco (*Ibidem*).

Diante dessa história, percebi que essa palavra poderia ser interessante para a produção e para a escrita, principalmente, dos meus textos sobre potencialidades das narrativas no âmbito temático, pensando tanto em meu estudo e em minha formação, quanto no meu compromisso assumido com a mobilização delas por outros(as) pesquisadores(as). Caracterizei cada um dos três ensaios articulados com a TFD como firmamento, justamente pelo duplo sentido que a palavra possui. Cada estudo apresenta uma intenção que ultrapassa os limites dessa pesquisa e que pode se manifestar em outros trabalhos, em mãos alheias que toquem e que permitam ser tocadas pelas fontes historiográficas do Ghoem. Desse modo, cada um deles constitui um alicerce, um fundamento, uma base para que esse compromisso se materialize em outras pessoas. O que foi discutido neles certamente não é tudo o que há e que pode existir sobre, contudo, foi tudo o que houve e que pôde existir quando os fiz. Escrevi tudo o que compreendi,

⁵¹ Os temas foram apresentados na apresentação, na subseção “Alguns artefatos... analíticos” e também no estudo particular de cada um.

percebi e identifiquei sobre os temas com as narrativas, coloquei todo o meu possível nos estudos, fui tudo o que pude neles. Portanto, eles constituem, também, o meu céu, tudo o que contemplei. Assim como um texto é diferente para quem escreve e para quem lê, estes firmamentos também o são, céu para mim, alicerce para você.

SEÇÃO 4.1

O PRIMEIRO FIRMAMENTO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES LEIGOS EM ALGUMAS REGIÕES DO BRASIL

Alicerce e sustentação para pesquisadoras e pesquisadores que se interessam ou podem se interessar por desenvolver estudos com textualizações de entrevistas, este texto constituiu uma amplidão, para mim, sobre um tema que percebi na/com a leitura de narrativas. Inspiradas na prosa ensaística, comprometemo-nos a discorrer sobre a formação de professores leigos em algumas regiões do Brasil, tomando como bibliografia as textualizações produzidas no Ghoem. Tendo em vista essa orientação literária, não almejamos esgotar esse tema, muito menos determinar nossa composição como verdade universal e totalizante, visto que tais intuítos ferem nossos posicionamentos relativos à historiografia e ao trabalho com narrativas. Esse estudo, no entanto, foi pleno no momento em que o desenvolvemos e o escrevemos, quando encontramos e tateamos limites flexíveis que não pudemos desafiar, por razões de prazos. É nesse sentido que buscamos intensificar a ideia de escrever um ensaio com a expressão firmamento, como um estudo de embasamento para outras pessoas, mas que foi, num espaço e tempo específicos, nosso céu.

A formação – e conseqüentemente, diante da produção dos “Croquis...”, a atuação – de professores leigos no Brasil constituiu um tema identificado como significativo, frequente e marcante nas textualizações lidas, abordado por entrevistados(as) tanto por causa dos objetivos e roteiros de entrevistas dos(as) pesquisadores(as), quanto pelos modos como esses(as) colaboradores(as) decidiram relatar suas histórias de vida, contando sobre acontecimentos passados, por exemplo, como inícios de carreira docente sem formação específica. Trabalhos como os de Gonzales (2017) e Moreira (2016) apresentam narrativas que versam sobre determinados programas e formações com foco nos professores leigos, ao passo que Bordignon (2016), Morais (2017) e Souza (2016) desenvolveram seus trabalhos com textos que incluíam discursos de professores(as) entrevistados(as) que começaram a lecionar sem terem um curso destinado a tal profissão e de pessoas que atuaram como formadores de professores. Desse modo, as teses e dissertações selecionadas nos possibilitaram estudar sobre esse tema com as textualizações que as compuseram e que foram escritas enfatizando ou não a formação de professores leigos no Brasil.

Destacamos que nossa compreensão da expressão “professor leigo” foi pautada nas teses e dissertações cujas textualizações estudamos. Segundo Morais (2017), os professores leigos são aquelas pessoas que lecionam sem terem uma formação “formal” suficiente, no âmbito

legislativo, para o ensino nos níveis em que atuam. Esses profissionais possuem apenas uma formação básica de 2º grau ou nível médio, no máximo, sem qualquer tipo de habilitação, magistério ou curso superior no campo da educação ou na área específica.

Além disso, enfatizamos de antemão, outra questão relevante neste trabalho. Este texto, apesar de contemplar uma temática já estudada no Ghoem, não foi produzido para somar ao grupo mais uma compreensão sobre formação de professores leigos no Brasil. Nossa intenção não foi olhar para as entrevistas textualizadas de Gonzales (2017), por exemplo, para confirmar situações, buscar mais informações ou encontrar falhas no que tange ao tema. Além do objetivo geral e do questionamento que apresentamos, trazemos uma proposta diferente para o estudo das narrativas com cada um dos três temas, associada, principalmente, à noção de escala (Revel, 1998)⁵². Nossa proposta difere, a partir da noção de escala, daquelas dos trabalhos que originaram as narrativas, não para complementá-los, mas para pensar as histórias de modo diferente, para além de seus contextos, em meio a diferentes questões e perspectivas para compreender suas potencialidades. Em nossos estudos, nos debruçamos sobre muitas textualizações, constituídas sob objetivos, contextos e por pessoas diferentes, ou seja, ultrapassamos os limites contextuais determinados em cada tese e dissertação. Desse modo, exercitamos a variação da escala de observação, não para compreender mais ou compreender menos um mesmo tema/situação/acometimento nos relatos, mas para elaborar uma compreensão que pode ser diferente ao mobilizar várias fontes orais, para (re)pensar a temática ao analisar esse conjunto amplo de histórias e sua ocorrência nas diferenças. Assim, praticamos, neste e nos estudos adiantes, um novo modo de pensar sobre as potencialidades das narrativas.

Essa atenção nos leva a outra questão que merece cuidado e destaque. Ao identificarmos o tema ou seus subtemas em diferentes narrativas não acreditamos que configurem uma mesma ocorrência. Escrever sobre professores leigos que ensinam Matemática na década de 1960 é diferente de fazê-lo com relação ao início do século XXI, assim como é diferente estudar sobre a formação de professores leigos no interior do Mato Grosso e no Paraná. As diferenças espaciais, temporais e materiais abordadas em cada tese e dissertação produziram situações diferentes e, conseqüentemente, compreensões diferentes, ainda que apresentem aproximações temáticas. Ao discutir sobre distintos acontecimentos a partir de um viés temático, exploramos essas aproximações, apresentando como o tema se manifesta nas diferenças e como esse olhar contribui para compreendê-lo. A conjuntura do(a) narrador(a) é sempre única, em alguns casos

⁵² Discorremos sobre a ideia que mobilizamos de escala na seção “Alguns artefatos... históricos”.

essas singularidades se afastam do que pretendemos discutir e em outros elas se aproximam, é a estes que dedicamos maior atenção.

À medida que conhecia e categorizava os textos, lia principalmente o livro de Garnica (2014) e esboçava meu segundo estudo sobre formação de professores que ensinam ou ensinaram Matemática. Durante esse processo, fui conhecendo e aprofundando-me no modo como o Ghoem mobiliza essa linha investigativa no projeto de Mapeamento e também em seus outros, algo que inevitavelmente contribuiu para que eu percebesse esse destaque como uma potencialidade das textualizações produzidas no grupo e que poderia ser explorada em outras pesquisas com uso dessas fontes historiográficas.

Em Garnica (2010), são apresentados alguns pontos de convergência no que tange ao tema da formação de professores no Brasil percebidos nos trabalhos do grupo⁵³, entre eles está a iniciativa, a implementação, o desenvolvimento e a conclusão de diversas propostas de formação que surgiram sob o caráter da urgência e da carência para suprir a necessidade de professores certificados ou formalmente capacitados a nível de magistério ou superior para o exercício da docência que era fortemente praticada de modo leigo. Além dessa característica, o autor também chama atenção para a dificuldade de determinar um modelo de professor de Matemática, uma identidade única e estável com semelhantes propriedades e necessidades, tendo em vista a diversidade de enfrentamentos, dificuldades e sucessos que estão presentes nas trajetórias docentes. As histórias dos professores que ensinam Matemática foram e são produzidas em espaços, culturas e tempos diferentes que alteram os modos como esses profissionais se percebem, concebem a profissão e a formação docente, avaliam suas práticas e consideram as relações sociais que estabelecem e os impactos que tais ações geram nos âmbitos individual e coletivo.

Diante desses apontamentos e de nossas considerações sobre, decidimos apresentar algumas percepções a respeito da formação de professores leigos em algumas regiões do Brasil a partir de uma escala alterada em relação àquela na qual as narrativas que estudamos e tomamos como fontes historiográficas foram produzidas. Os pesquisadores do Ghoem que trabalham com a História Oral estabelecem delimitações espaciais e recortes temporais para estudos sobre questões específicas. Neste trabalho, porém, mobilizamos textualizações produzidas em trabalhos distintos, desenvolvidos em locais e períodos próprios, com sujeitos diferentes, sob perspectivas e objetivos particulares. Buscamos apresentar essas especificidades

⁵³ Os aspectos convergentes observados por Garnica (2010) estão presentes nas discussões da seção “Formação docente nos esboços de uma mestranda em Educação Matemática”.

durante a construção deste texto, para evitar a perda de singularidades e a generalização, mas com a ciência de que nos debruçamos sobre essas histórias com uma postura e alvos diferentes.

Destacamos essas condutas nossas também para que o(a) leitor(a) esteja ciente de que não intencionamos explorar ou criticar os ditos e não ditos das teses e dissertações aos quais as textualizações pertencem, mas apresentar compreensões próprias que elaboramos a partir do conjunto destas e que entendemos como potencialidades que autores(as) diversos(as) podem mobilizar em seus trabalhos com tais fontes. Neste estudo, os(as) autores(as) que nos guiam e movimentam nossos pensamentos são os(as) colaboradores(as) das entrevistas anteriormente realizadas no Ghoem. Desse modo, optamos por manter certa reserva quanto aos textos mais exclusivos dos(as) pesquisadores(as), buscando-os apenas para nos aprofundar em questões ou termos narrados pelas pessoas entrevistadas.

O tema da formação de professores leigos destacou-se durante as leituras e categorizações e após defini-lo como uma potencialidade das narrativas produzidas pelo Ghoem, voltei às textualizações e categorizações com ele em mente, a fim de elaborar algumas compreensões sobre a formação docente no Brasil, destacadas a partir das fontes analisadas. Com esse movimento, percebemos quatro objetos de discussão que podem contribuir para investigações nessa direção e sobre os quais discorreremos: a laicidade⁵⁴ de professores brasileiros; enfrentamentos políticos na formação de professores leigos; considerações de formadores sobre formações voltadas a professores leigos; e efeitos esperados e causados por formações voltadas a professores leigos. Com esses quatro pontos, buscamos contemplar percepções que tivemos das narrativas de entrevistados(as) sobre essa temática, atrelando-as a reflexões atravessadas, de modo implícito⁵⁵, pelos dois estudos iniciais realizados sobre formação de professores.

Durante a releitura, com esse foco, das narrativas, destacamos trechos que permitiam pensá-lo e buscamos informações básicas das pessoas que os narraram, escritas ao longo deste texto. Apresentamos no quadro 2, resumidamente, algumas particularidades de cada narrativa mobilizada para situar o(a) leitor(a), principal no âmbito temporal. Nós operamos, nesta seção, com 26 textualizações, pertencentes a sete trabalhos diferentes.

⁵⁴ Utilizamos o termo laicidade como qualidade do que é leigo.

⁵⁵ Quando traçamos os objetivos do projeto que originou esta dissertação, assumimos o compromisso de realizar alguns estudos sobre potencialidades das textualizações escolhidas sem mobilizar de modo explícito discussões, estudos e concepções de autores contidos em livros, artigos e outros textos acadêmicos, desejando enfatizar as narrativas das pessoas entrevistadas, compreendê-las e compreender com elas, sem utilizar essas fontes historiográficas como ilustração ou confirmação das palavras dos acadêmicos.

Quadro 2 - Particularidades das textualizações mobilizadas no estudo de Professores Leigos.

| Trabalho e ano de defesa | Pesquisador(a) | Colaborador(a) | Breves informações contextuais sobre o(a) colaborador(a) |
|---|--------------------------|--------------------------------|---|
| Diferenciação e padronização : um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (2016) | Silvana Matucheski | Douglas Ortiz Hammermuller | Nascido em Fernando de Noronha (PE) no ano de 1976, possui graduação em Pedagogia pela UFRGS (2004). |
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | José Luiz Magalhães de Freitas | Nascido em Pindorama (SP), graduado em Matemática (1976) pela Unesp. |
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | Marilena Bittar | Nascida em Franca (SP), licenciada em Matemática (1984) pela UFMS. |
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | Mérciles Thadeu Moretti | Nascido em Criciúma (SC), licenciado em Matemática (1977) pela UFSC. |
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | Paulo Figueiredo Lima | Trabalha em Recife (PE), onde realizou a graduação em Engenharia Civil (1965) e o mestrado em Matemática (1971) pela UFPE. |
| “Venha Cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba (2016) | Fábio Bordignon | Ana Maria Porto Nascimento | Nascida em Barreira (BA) em 1964, é licenciada em Matemática pelo Centro Universitário de Brasília (1984). |
| “Venha Cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba (2016) | Fábio Bordignon | Édula Fernandes Lima | Nascida em 1952 no estado de Sergipe, possui Magistério e formação em Pedagogia (1990). |
| “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia (2016) | Williane Barreto Moreira | Cleude Soares Campos Schmitz | Nascida em Imperatriz (MA) em 1970, é graduada em Matemática pelas Licenciaturas Parceladas em Vila Rica (MT). |
| “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia (2016) | Williane Barreto Moreira | Dagmar Aparecida Teodoro Gatti | Nascida em Alfenas (MG) em 1955, possui graduação em Ciências Sociais pela UNEMAT (2016). |
| “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia (2016) | Williane Barreto Moreira | Dulce Maria Pompêo de Camargo | Licenciatura em Geografia pelas Faculdades Integradas Rui Barbosa (1981), graduação em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1968). Falecida em 3 de março de 2023. |
| “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia (2016) | Williane Barreto Moreira | Luís Carlos Pereira de Paiva | Nascido em Alto do Rio Doce (MG) em 1962, é licenciado em História pela Faculdade de Ciências e Letras São Marcos |

| | | | |
|--|---------------------------|---------------------------------------|--|
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Antônio Carlos do Nascimento Osório | Trabalha em Campo Grande (MS), é graduado em Pedagogia (1981) e Psicologia (1982). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Antônio Lino Rodrigues de Sá | Trabalha em Campo Grande (MS), é graduado em Filosofia pela Faculdade Associada do Ipiranga (1974). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Celso Correia de Souza | Nascido em José Bonifácio (SP), é graduado em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Penápolis (1972). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Edmir Ribeiro Terra | Nascido em Campo Grande (MS), é licenciado em Matemática pela UFMS (1986). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Gilberto Luiz Alves | Nascido em Mirassol (SP), possui graduação em pedagogia pela Unesp (1969). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | José Luiz Magalhães de Freitas | Nascido em Pindorama (SP), graduado em Matemática (1976) pela Unesp. |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Luiz Carlos Pais | Nascido em São Sebastião do Paraíso (MG), é licenciado em Matemática pela UFPA (1980). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Sérgio Delvizio Freire | Nascido em Corumbá (MS), possui graduação em Ciências (1974) com habilitação em Matemática pela UFMS (1976). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Sidnei Azevedo de Souza | Nascido em Dourado (MS), licenciado em Matemática pela UFMS (1991). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Benedito Tadeu Vasconcelos Freire | Nascido em São Benedito (CE) no ano de 1947, formado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1970). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Francisca Eunice de Medeiros Brito | Nascida em Caicó (RN) no ano de 1957, possui graduação em Matemática pela UFRN (1983). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz | Nascida em Caicó (RN) no ano de 1943, possui graduação em Administração pela UFRN. |

| | | | |
|---|---------------------------|---------------------------|---|
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Norman Batista Pereira | Nascido em Caicó (RN) no ano de 1950, é licenciado em Matemática pela UFRN (1978). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Ozório Barboza de Menezes | Nascido em Olho D'Água do Borges (RN) no ano de 1954, possui graduação em Matemática pela UFPB (1982). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Zilar Rocha Fernandes | Nascida em Patu (RN) no ano de 1949, formada em Matemática pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte na década de 1980. |
| Escolas rurais como espaços formativos: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP (2018) | Claudinéia Soto da Silva | Aparecida de Fátima Pinto | Nascida em 1963, concluiu o mestrado em 1983 em Cabrália Paulista (SP). |

Fonte: quadro produzido pelas autoras.

A laicidade de professores brasileiros

Textualizações de entrevistas, especialmente aquelas que tiveram professores(as) como pessoas colaboradoras, apresentam relatos que indicam a intensidade da atuação docente leiga em algumas regiões do Brasil, ao longo do tempo, e também permitem observar as diferenças que permeiam tais atuações e formações de educadores que trabalham ou trabalhavam nessas condições. Este tema constituiu-se, portanto, a partir de narrativas lidas que contemplam a presença marcante de professores leigos atuando no que hoje definimos como Educação Básica no Brasil, tanto no que tange à quantidade expressiva, principalmente em regiões do interior do país, não centrais, onde cursos formativos demoraram a ser desenvolvidos ou o foram diante da necessidade urgente de formação, quanto ao nível escolar em que esses(as) professores(as) formalmente se encontravam. Essas e outras considerações são contadas por entrevistados(as) que vivenciaram a formação de professores leigos no país como alunos ou formadores de formações específicas ou como profissionais que atuaram na docência de forma leiga até poderem prosseguir com estudos na área específica.

Voltemos a um tema introduzido em nossos “Esboços...” e estudado por Kátia Guerchi Gonzales⁵⁶, a formação de professores que ensinam Matemática pelas Licenciaturas Parceladas

⁵⁶ Referente à pesquisa de Gonzales (2017), cujo objetivo foi compreender aspectos das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática oferecidas pela UEMT e pela UFMS, respectivamente, nas décadas de 1970 e 1990.

que ocorreram no Mato Grosso Uno e no Mato Grosso do Sul nas décadas de 1970 e 1990. O idealizador das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências, professor Gilberto Luiz Alves⁵⁷, narrou à pesquisadora que o corpo docente do estado era, pelo menos até a década de 1970, dominado por leigos e que as Licenciaturas Parceladas foram um mecanismo aplicável a muitos estados que também apresentavam esse domínio, cuja intensidade era tamanha que, mesmo constituindo um projeto de caráter emergencial, não foi possível atingir todos os professores que se encontravam nessa situação. Desse modo, começamos a observar as circunstâncias em que certos projetos de formação para leigos eram propostos e executados, associados às realidades docentes de várias regiões do Brasil.

O coordenador das Licenciaturas Parceladas da década de 1990, professor Antônio Lino Rodrigues de Sá⁵⁸ enfatizou esse predomínio, contando que no interior do país, na década de 1970, só havia professores leigos, pois aqueles que possuíam licenciatura plena⁵⁹ moravam nas capitais (Gonzales, 2017). Nesse sentido, o professor de Matemática das Licenciaturas Parceladas Celso Correia de Souza⁶⁰ contou que admitir professores leigos era uma necessidade das escolas, uma vez que profissionais formados em universidades federais prosseguiam com os estudos no meio acadêmico como bolsistas (Ibidem). Não havia, diante desses relatos, uma inexistência de profissionais formalmente habilitados para a docência, mas uma carência desses na Educação Básica, principalmente em regiões não centrais.

Apesar de diferentes circunstâncias, a quantidade de professores leigos atuando constituiu uma marca expressiva na educação de algumas regiões brasileiras, observada, por exemplo, no projeto desenvolvido em 1988 pelo professor Antônio Carlos do Nascimento Osório⁶¹ – idealizador e coordenador das Licenciaturas Parceladas de 1990 – na rede estadual do Mato Grosso do Sul sobre a avaliação de ensino de Primeiro Grau – referente ao Ensino Fundamental hoje – no qual foi realizado um diagnóstico da situação educacional cujos

⁵⁷ O professor Gilberto foi entrevistado por Gonzales (2017) por ser idealizador das Licenciaturas Parceladas de Curta Duração em Ciências no sul do Mato Grosso. Na ocasião desta pesquisa, ele é professor da Universidade Anhanguera.

⁵⁸ O professor Antônio Lino foi entrevistado por Gonzales (2017) por ter sido coordenador das Licenciaturas Parceladas. Na ocasião desta pesquisa, ele é professor adjunto da UFMS.

⁵⁹ Sobre o movimento de criação das Licenciaturas em Matemática na UFMS com discussão entre o oferecimento de licenciaturas curtas e plenas, consultar Bittar e Nogueira (2015).

⁶⁰ O professor Celso foi entrevistado por Gonzales (2017) por ter sido professor de Matemática nas Licenciaturas Parceladas. Na ocasião desta pesquisa, ele é professor aposentado pela UFMS, mas leciona em outras instituições de Ensino Superior.

⁶¹ O professor Antônio Carlos foi entrevistado por Gonzales (2017) pelas suas atuações na Educação do Mato Grosso do Sul e por ter sido idealizador e coordenador das Licenciaturas Parceladas no estado. Na ocasião desta pesquisa, ele é professor titular da UFMS.

resultados mostraram uma grande quantidade de professores leigos na rede à época (Gonzales, 2017).

Essa carência de educadores era demasiada, de modo que os esforços empenhados na formação de leigos não eliminaram por completo a atuação desses professores, segundo entrevistados de Gonzales (2017). O professor Luiz Carlos Pais⁶² narrou que, ao final da década de 1990, os leigos ainda eram a maioria e, no que diz respeito ao Mato Grosso do Sul, o professor Celso contou que hoje – época em que foi entrevistado, 17 de abril de 2014 – ainda há muitos leigos exercendo a docência, especialmente nas disciplinas de Física, Química e Matemática (Ibidem). Ademais, o professor Sidnei Azevedo de Souza⁶³ apresentou um acontecimento contemporâneo à sua entrevista, em que tendo visitado um assentamento, observou professores sem licenciatura plena na área de atuação, pois se não há licenciados disponíveis, as aulas são atribuídas pelo estado a pessoas sem formação específica. À vista disso, não podemos afirmar que não há mais professores leigos atuando no Brasil, que as escolas já não mais sofrem com falta de professores formados e nem que a atenção a tais profissionais seja desnecessária após programas passados.

Observamos uma aproximação a essa condição na narrativa da professora de Matemática Ana Maria Porto Nascimento quando se lembrou de um curso que lecionou em Barreiras (BA) para professores que atuavam sem formação (Bordignon, 2016)⁶⁴. Esse e outros cursos foram parte do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)⁶⁵, que passou a acontecer em Barreiras no ano de 2010. Segundo o relato da professora, em cursos como esses oferecidos pelo Parfor, promove-se a união dos professores em exercício. Além disso, ela contou que muitos professores mais velhos participaram do Parfor e que se aposentariam em breve, porém sua relevância está justamente na conexão direta com o profissional que está em sala de aula, pensando que nem todos aqueles que cursam licenciaturas seguem para a docência. Nesse sentido, o que nos chama atenção é a promoção de formações ao longo do tempo e em diferentes circunstâncias para que, entre outros objetivos, se cumpram

⁶² O professor Luiz Carlos foi entrevistado por Gonzales (2017) por ter sido professor de Matemática nas Licenciaturas Parceladas. Na ocasião desta pesquisa, ele é professor adjunto da UFMS.

⁶³ O professor Sidnei foi entrevistado por Gonzales (2017) por ter sido professor de Matemática nas Licenciaturas Parceladas. Na ocasião desta pesquisa, ele trabalha na Universidade Federal da Grande Dourados (MS).

⁶⁴ Em sua pesquisa de mestrado, Bordignon (2016) buscou produzir uma história sobre a formação de professores de Matemática na região de Barreiras, estado da Bahia, antes da institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática, iniciada em 2006. A professora Ana Maria foi entrevistada pois era uma dos poucos professores formados em Matemática que atuavam em Barreiras nesse período de interesse do pesquisador.

⁶⁵ O Parfor foi criado em 2009 visando a formação a nível superior de professores da rede pública da Educação Básica que lecionam sem a licenciatura na área de atuação (Brasil, 2023). Organizada e financiada pela Capes, essa iniciativa busca assegurar aos educadores básicos a formação exigida pela LDB e contribuir para a melhoria da Educação Básica no país (Ibidem).

exigências legais de 50 anos atrás. Com as narrativas fomos observando que os anos passam, as condições e os momentos mudam, programas e projetos se iniciam e se encerram, mas a preocupação com a existência de um corpo docente leigo permanece e a necessidade de novas propostas e políticas continua.

O professor Celso apresentou um aspecto singular em sua narrativa, segundo ele, os professores leigos que atuam hoje – época de sua entrevista – tiveram chances de se formar, “hoje é tudo mais fácil, mais democratizado para entrar em um curso” (Gonzales, 2017, p. 319). Para justificar sua afirmação, destacou os cursos noturnos da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (Uniderp) que atendem cidades ao redor de Campo Grande (MS), como Camapuã, São Gabriel e Rio Verde. Desse modo, o professor contrapõe a situação dos estudantes, afirmando que os alunos das Licenciaturas Parceladas não eram leigos por vontade própria, mas porque não tinham chances de cursar Matemática. Assim, fomos percebendo diferentes nuances que perpassam a formação de professores leigos, considerações que explicitam a complexidade do tema ao atingir esferas sociais, econômicas e políticas. Nesse sentido, notamos que tanto a formação quanto a existência de um corpo docente leigo possuem, independente de uma “facilidade”, caracteres diferentes em cada espaço, tempo e contexto, o que torna cara a atenção às singularidades presentes nas narrativas que permite vislumbrar certas diferenças nas aproximações.

As textualizações lidas permitiram-nos aprofundar na questão da laicidade docente em algumas regiões do Brasil indo além do aspecto quantitativo e conhecendo algumas circunstâncias de professores que atuavam nessas condições e de programas formadores que possibilitaram observar aspectos envolvidos nesse tema. Edmir Ribeiro Terra⁶⁶, também professor de Matemática nas Licenciaturas Parceladas, comentou perceber, ao lecionar Cálculo, que os alunos desse curso não conheciam os conteúdos trabalhados e precisavam começar pelo básico (Gonzales, 2017). Segundo ele, os professores tinham apenas a experiência da sala de aula, sem conhecimento, com formação, em muitos casos, de Ensino Médio (Ibidem). Os saberes desses docentes eram derivados, segundo o professor Celso, de esforços pessoais em ler livros e repassar o conteúdo a seus alunos (Ibidem). A formação desses educadores, ainda que de modo informal, dava-se durante o exercício da docência, diante das necessidades escolares, principalmente discentes, e dependente do compromisso assumido pelo leigo com estes.

⁶⁶ O professor Edmir foi entrevistado por Gonzales (2017) por ter lecionado Matemática nas Licenciaturas Parceladas. Na ocasião desta pesquisa, é professor assistente da UFMS.

Um dos colaboradores de Souza (2016)⁶⁷, o professor José Luiz Magalhães de Freitas, professor da UFMS que também lecionou nas Licenciaturas Parceladas, ao narrar sobre sua aproximação com a área educacional da Matemática apresentou algumas de suas percepções em cursos de formação de professores nos quais lecionava.

Por exemplo, quando dava curso para professor, percebia a dificuldade deles em produzir provas e justificativas simples – havia muito professor leigo na época. Professor com dificuldade para aceitar que entre dois pontos de uma reta existe sempre um terceiro e que a partir disso era então possível fazer a prova da existência de infinitos pontos entre dois pontos quaisquer da reta. Essas provas simples, as descobertas com materiais, enfim, esse trabalho com os professores – nem tanto com os alunos – é o que me despertava interesse (Souza, 2016, p. 337).

Os professores Sidnei e Luiz Carlos também narraram suas memórias sobre o nível de formação dos professores leigos que estudaram nas Licenciaturas Parceladas (Gonzales, 2017). Segundo eles, as aulas de Matemática eram também lecionadas por pessoas com qualquer formação superior, como engenheiros, médicos e formados em Ciências, os quais consideravam como leigos. Nesse sentido, o professor Sidnei contou que pessoas sem qualquer formação poderiam exercer a docência, mas acreditava que todos os seus alunos das Licenciaturas Parceladas eram formados em Ciências e estavam cursando Matemática. Desse modo, observamos que os professores leigos que ministravam Matemática tinham diferentes níveis de formação, alguns com 1º grau (Ensino Fundamental), outros com 2º grau, que lecionavam no ginásio, e outros com graduação em cursos não relativos.

A professora Édula Fernandes Lima da cidade de Barreiras, na Bahia, foi colaboradora da pesquisa de Bordignon (2016)⁶⁸ e narrou ao pesquisador sua trajetória como professora de Matemática na Educação Básica sem formação específica. Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia desde o início da década de 1990, iniciou na docência em 1978, aos 26 anos, com aulas de Ciências. Ela contou que começou a lecionar Matemática por falta de professor licenciado na área, e para exercer o cargo voltou a estudar Matemática por conta própria, visto que estava há muito tempo distante dos conteúdos dessa disciplina e tinha medo que seus alunos elaborassem perguntas que ela não soubesse responder. Ao ser questionada sobre sua formação, a professora Édula contou que em seu curso de Pedagogia,

⁶⁷ Em sua pesquisa de doutorado, Souza (2016) buscou compreender aspectos do movimento de circulação e apropriação de um ideário educacional – Didática da Matemática Francesa – que evidenciasse mobilizações, em termos acadêmicos, com expressiva intencionalidade e repercussão. O professor José Luiz Magalhães de Freitas foi entrevistado tendo em vista seu doutoramento na França em Didática da Matemática Francesa e sua participação como líder em grupo de pesquisa e projetos nessa vertente no MS.

⁶⁸ Édula foi entrevistada por Bordignon (2016) pois atuou como professora de Matemática na região de Barreiras (BA) no período anterior à institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática.

trabalhou Matemática Básica, Estatística e Metodologia da Matemática. Também realizou cursos mensais em Matemática no começo dos anos 1980 oferecidos na UFBA. Além disso, admitiu sempre ter gostado de Matemática, achando-a maravilhosa, e que isso, na década de 1980, era um fator considerado para a distribuição de aulas em Barreiras. Nesse sentido, observamos que a formação da professora não se deu apenas nos cursos formais que realizou na década de 1980 ou em disciplinas de Pedagogia, mas no empenho particular dela com estudos sobre Matemática enquanto lecionava, o que se aproxima do relato proferido pelo professor Celso (Gonzales, 2017).

Em Souza (2016), os professores colaboradores Paulo Figueiredo Lima⁶⁹, engenheiro civil pela UFPE com mestrado e doutorado em Matemática, e Marilena Bittar⁷⁰, licenciada em Matemática pela UFMS, foram entrevistados que atuaram no ensino de Matemática sem formação específica por um tempo. Ele contou que pouco atuou como engenheiro, tendo sido contratado em 1966 como professor pelo Departamento de Matemática da UFPE dois anos após sua formatura em Engenharia e que terminou o mestrado em 1971. Ao relatar seu envolvimento inicial com o ensino de Matemática, o professor ressaltou que não estudou, durante a graduação, sobre ensino e aprendizagem, mas lecionou Matemática devido aos seus engajamentos políticos e aprendeu sobre pesquisa em Educação Matemática na prática, atuando intensamente em cursos de formação continuada. A professora Marilena, por sua vez, começou a dar aulas logo que passou no vestibular para Licenciatura em Ciências na FUCMT⁷¹, ingressando um ano depois em Licenciatura em Matemática quando o curso foi aberto na UFMS. Dessa maneira, as atualizações também nos permitiram conhecer relatos de professores que atuaram sem a formação completa e específica necessária para lecionar Matemática, mas que estavam estudando em cursos formais de graduação no campo das Ciências Exatas.

No trabalho de Moreira (2016)⁷², lemos a narrativa da professora Cluete Soares Campos Schmitz⁷³, discente do Projeto Inajá II e das Licenciaturas Parceladas. Assim como a professora

⁶⁹ O professor Paulo foi entrevistado por Souza (2016) por ter estado várias vezes na França, ter feito estágio pós-doutorado em Didática Francesa e por encaminhar doutorandos à França. Ele é, na ocasião desta pesquisa, professor efetivo da UFPE.

⁷⁰ A professora Marilena Bittar foi entrevistada por Souza (2016) por ter realizado doutorado em Didática da Matemática pela Universidade Joseph Fourier/Grenoble I na França (1998) e desenvolver/orientar pesquisas nessa área desde então. Ela, na ocasião desta pesquisa, é professora titular sênior do Instituto de Matemática da UFMS.

⁷¹ As Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) foram renomeadas para Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) a partir de 1989 (Souza, 2016).

⁷² Em seu trabalho de mestrado, Moreira (2016) buscou elaborar uma versão histórica sobre a formação de professores de Matemática na região do Médio Araguaia, estado de Mato Grosso, partindo do Projeto Inajá, no período de 1980 a 1990, época de grande fluxo migratório para a região com significativo aumento populacional.

⁷³ A professora Cluete Soares Campos Schmitz foi entrevistada por Moreira (2016) por ser ex-aluna do Projeto Inajá.

Édula, Cleude sempre nutriu grande apreço pela Matemática e iniciou na docência aos 16 anos, tendo como nível formativo apenas a 7ª série – atual 8º ano do Ensino Fundamental –. Conhecendo o Projeto por meio de uma amiga, a professora retomou os estudos com o Inajá II, em 1992. Em sua narrativa, observamos o apreço da educadora pelo programa: “O Inajá foi tudo para mim em termos de base para minha formação. Porque foi onde comecei a perceber os erros que eu já tinha cometido dos 16 até os 20 e poucos anos, pois eu já tinha experiência em sala de aula” (Moreira, 2016, p. 68). Desse modo, fomos notando que, ainda que a formação desenvolvida de modo informal pelo próprio professor leigo em exercício seja válida e significativa, as formações formais promovidas em programas específicos são necessárias em relação à construção de conhecimentos específicos com profissionais de universidades tanto no âmbito pedagógico quanto no matemático.

Pensando no Sul do Brasil, o professor Méricles Thadeu Moretti⁷⁴, docente na UFSC e entrevistado por Souza (2016), tal como a professora Cleude, começou a lecionar muito jovem em Siderópolis (SC), por volta dos 15 anos no início da década de 1970, substituindo ocasionalmente a mãe educadora no Ensino Primário, a qual continuou ministrando aulas preparatórias para o Exame de Admissão mesmo após se aposentar. Sobre esse momento, ele contou que o curso para o Exame oferecia Matemática, Português, Geografia e História, mas que costumava trabalhar mais com os conteúdos matemáticos. Já durante o Curso Científico, Méricles com menos de 18 anos, por falta de um professor na região metropolitana de Criciúma (SC), começou a dar aulas no ginásio de uma escola pública de Matemática, Ciências e Desenho, nos períodos da tarde e da noite. Sua formação específica iniciou-se na faculdade, quando estudou Licenciatura em Matemática na UFSC, de 1974 a 1977, partindo, no ano seguinte, para o mestrado em Ciências Exatas na Unicamp. Observamos, na narrativa de Méricles, a relação entre a falta de professores e a sua atuação, exercida para substituir a mãe no Ensino Primário e por ausência de educador ginásial em uma região muito distante daquelas em que se deram os acontecimentos relatados anteriormente, apesar da proximidade temporal.

Os relatos de colaboradores que atuaram como leigos na docência e de formadores nos permitiram perceber a laicidade em algumas localidades do país segundo a perspectiva da carência de profissionais para lecionar em diferentes níveis escolares e da urgência com que essas necessidades se manifestavam. Sobre esse último aspecto, destacamos as exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que com a Lei 5.692/71,

⁷⁴ O professor Méricles foi entrevistado por Souza (2016) por ter feito doutorado em Didática da Matemática (1992) na Université de Strasbourg, França, e por realizar pesquisas na área. Ele, na ocasião desta pesquisa, é professor titular em exercício voluntário na UFSC.

tornou obrigatória a formação específica em nível superior para lecionar, com exceção da atuação no Ensino Primário (Morais, 2017). Sendo assim, não podemos dissociar o período em que ela entrou em vigor e os momentos em que projetos de formação para leigos foram implementados e em que professores realizaram cursos superiores, ou seja, a formação de professores leigos não está separada de questões políticas.

Aspectos políticos permearam essa temática antes mesmo da promulgação dessa lei. Algumas narrativas lidas e categorizadas permitiram observar uma outra prática docente na qual os professores também não possuíam uma habilitação formal para lecionar, mas exerciam papel fundamental e respeitado nas escolas em que atuavam. No trabalho de *Morais (2017)*⁷⁵, há relatos que apresentam a docência exercida por pessoas de vocação religiosa católica no Nordeste do país, como padres e freiras, e que permitem estudar a presença na Igreja Católica na Educação Básica brasileira. Segundo o autor, esta instituição realizou um intenso esforço para estabelecer escolas católicas em todo o país devido à Proclamação da República do Brasil e à proposta de laicização do ensino (desvinculá-lo da religião católica e torná-lo laico) que levaram a Igreja a um amplo movimento de reestruturação institucional.

O docente aposentado Norman Batista Pereira, um dos primeiros professores que passaram a atuar na UFRN de Caicó (RN) após a criação do curso de Matemática na década de 1970, lembrou professores que eram padres e que eram considerados pessoas com mestrado, pois eram bons e determinados (*Ibidem*). Nesse sentido, a professora Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz⁷⁶, que lecionou Matemática no ensino básico logo após concluir o colegial, também narrou algumas memórias ao ser questionada sobre seus professores, ela contou que no ginásio eram freiras e padres, afirmando que eram excelentes e tinham condições para ensinar (*Ibidem*). As narrativas destes e de outros colaboradores permitiram observar que os religiosos lecionavam, pelo menos, Latim, Francês, Inglês, Português, História e Religião no que hoje corresponde à Educação Básica, sendo estimados pelos estudantes, como contou o professor Benedito Tadeu Vasconcelos Freire, um dos mais antigos da UFRN de Natal:

A gente vivia muito também em função da Igreja Católica. O Padre era uma autoridade com muito prestígio na cidade. Normalmente, os jovens iam à noite para a Casa Paroquial conversar com o Padre e jogar gamão, dama etc. Muitas vezes os pais

⁷⁵ *Morais (2017)* desenvolveu, em seu doutoramento, um trabalho que objetivava compreender e elaborar versões históricas de como se deu a formação de professores que ensinavam matemática no estado do Rio Grande do Norte nas séries que correspondem aos atuais ensinamentos fundamental e médio, antes e durante o período de criação dos quatro mais antigos cursos para formar professores de Matemática nesse estado. Para situar temporalmente o leitor, ressaltamos que esses cursos foram reconhecidos nos anos de 1977 e 1987 oferecidos pelas atuais UERN e UFRN (*Morais, 2017*).

⁷⁶ Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz foi entrevistada por *Morais (2017)* por ter ensinado Matemática nos anos que correspondem à Educação Básica no período de interesse do pesquisador.

iam também, ficavam conversando com o Padre, enquanto a gente brincava (Morais, 2017, p. 269).

As textualizações lidas nos permitiram, portanto, compreender que a laicidade de professores no Brasil não constitui um tópico homogêneo dentro da temática que escolhemos, no que tange a regiões, períodos, níveis, formações etc. Identificamos diversas narrativas de docentes que atuaram como leigos, das quais decidimos apresentar algumas que, para nós, possibilitaram perceber aspectos quantitativos e qualitativos particulares desses(as) professores(as) e relativos a fatores externos que os(as) afetaram. É possível estudar noções mais quantitativas, referentes à predominância de professores atuando de modo leigo no país nas diversas épocas e regiões narradas pelos(as) colaboradores(as); aos seus tempos de atuação de modo leigo; em que nível de formação encontravam-se em cada momento de suas atividades; e em que nível de ensino lecionavam. Cada uma dessas questões pode ser analisada do ponto de vista qualitativo presente individualmente nos relatos, somando-se àquelas pertinentes aos conhecimentos específicos e pedagógicos desses professores, narrados por eles(elas) mesmos(as) ou por formadores; à proximidade que possuíam com as disciplinas ministradas, o interesse que tinham por elas e o modo como isso influenciava na consecução do trabalho docente; aos esforços empenhados para estudar sobre os conteúdos que ministravam e ingressar em e participar de cursos formativos; aos momentos que iniciaram no Ensino Superior ou realizaram esses cursos e as razões para isso; às afetações sentidas pelos professores diante de oportunidades e de participações em cursos; e às diferenças relativas às histórias de vida e trajetórias formativas dos professores que podiam ser inclusive pessoas religiosas. Por fim, todos esses elementos ainda podem ser pensados considerando-se fatores externos que permeiam a formação e atuação dos educadores leigos, tais como as relações entre as exigências da LDB e a busca por estudos formais para o exercício da docência; e as circunstâncias sociais, políticas e econômicas para o ingresso na docência e para o desenvolvimento de formação para leigos.

Enfrentamentos políticos na formação de professores leigos

Ações formativas destinadas a docentes sem formação específica na área de atuação foram idealizadas, praticadas e avaliadas em meio a políticas públicas, estudos de universidades, governos comprometidos ou não com a educação local, regiões carentes no que tange a professores e cursos de formação, entre outras circunstâncias. O caráter da urgência e

da carência, bem como a impossibilidade de conceber um tipo único de professor de Matemática, aspectos percebidos por Garnica (2010) em seus estudos com narrativas sobre formação docente e por nós durante leituras de outras textualizações, levaram-nos a observar e dedicar atenção para alguns enfrentamentos políticos – econômicos e sociais – que formadores e estudantes tiveram em processos relativos a essas formações. Esse subtema desenvolveu-se como um desdobramento da subseção anterior à medida que fatores externos de caráter político eram observados como decisivos na atuação e formação de professores leigos.

A criação das Licenciaturas Parceladas foi, por exemplo, uma política de formação, segundo o professor Luiz Carlos, direcionada para elevar o baixo número de professores formados em instituições públicas (Gonzales, 2017). Segundo o professor Gilberto, o governo estadual do Mato Grosso não tinha interesse na formação do professor leigo da zona rural, pois tanto a administração quanto os professores e as escolas sofriam alterações de cargos em todas as eleições, nas quais a oposição era sempre eleita (Ibidem). Nessa mesma direção, o professor Antônio Carlos lembrou que a Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso do Sul, que assumiu no governo de 1990, considerava “uma coisa absurda” o projeto das Licenciaturas Parceladas e que não era papel do estado formar professores (Ibidem). Diante desse relato, destacamos a importância de dedicarmos atenção, no estudo de cursos de formação docente, à participação ou negligência governamental, observando relatos sobre envolvimento de governos ou ausências na manutenção da carência de professores com formação específica e na necessidade de instituições promotoras de cursos para leigos em certas regiões do interior e não centrais do país.

As narrativas lidas permitiram-nos também observar o posicionamento dos colaboradores diante de programas de formação para professores leigos. Para o professor Sérgio Delvizio Freire, que lecionou Matemática nos cursos de Licenciaturas Parceladas da década de 1970, é dever do estado garantir as condições necessárias para esses professores, considerando indispensável o básico de uma licenciatura para que pessoas possam dar aula (Gonzales, 2017).

[...] é dever do estado suprir essas necessidades, e dar condições para as pessoas que estão fazendo parte da educação, dar formação para aqueles que estão ministrando aula tenham realmente condições, né? Se não, como você vai oferecer o mínimo? É preciso do básico de uma licenciatura para que a pessoa possa dar suas aulas, certo? (Gonzales, 2017, p. 133).

Quando direcionamos nossa atenção para essas localidades afastadas de grandes centros urbanos brasileiros, fomos percebendo a presença de questões políticas no que tange à formação e atuação de leigos. Em Moreira (2016), alguns narradores contaram sobre as relações entre o

trabalho no Projeto Inajá e a situação política da região do Médio Araguaia⁷⁷, em Mato Grosso. A professora Dagmar Aparecida Teodoro Gatti, monitora nos Projetos Inajá I e II, relatou que além de sofrer com a falta de professores capacitados, a região também enfrentava conflitos frequentes por terras, por ser uma área rural e de produção agrícola. Na narrativa de Dulce Maria Pompêo de Camargo, que foi professora na Unicamp, responsável por Linguística no Inajá I e II e professora nas Licenciaturas Parceladas, identificamos a presença de dificuldades vivenciadas na cidade ocasionadas pela polarização entre donos de terras e posseiros⁷⁸, entre pessoas com muitas terras e outras sem ter como sobreviver (Ibidem). Para ela, “aquela região é meio sazonal, às vezes, porque é muito forte a resistência. Mas eu acho que a tendência é só piorar com essas coisas da terra, ficou muito polarizado” (Ibidem, p. 62). Devido à situação vivenciada pelas escolas locais, nesse projeto de formação docente discutia-se, por exemplo, reforma agrária e o direito à terra. Desse modo, era parte dos trabalhos desenvolvidos no Projeto Inajá o estudo de questões relativas à situação política, econômica e social da região.

Esses aspectos, porém, aproximam-se de outros percebidos em narrativas de educadores externos ao Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Os relatos de alguns colaboradores mostraram que a formação de professores em localidades rurais compôs uma questão preocupante não apenas em uma região do país, mas em outros estados, como é o caso do Rio Grande do Norte, indicando possivelmente um maior comprometimento com o ensino e a aprendizagem em regiões centrais do que em zonas periféricas. Segundo Morais (2017), lugares rurais do Rio Grande do Norte não se tornaram alvos de projetos públicos de formação de professores até a década de 1990. Diante disso, professores de regiões campestres que buscavam formar-se para iniciar na docência, para deixar de atuar como leigos ou para minimizar o caráter leigo de suas práticas precisavam deslocar-se para cidades centrais como Mossoró (RN) e Natal (RN), recebendo a mesma formação que docentes urbanos (Ibidem).

[...] não era oferecida nenhuma qualificação específica para trabalhar com uma realidade tão distinta e singular quanto a rural, lembrando que esses docentes atuavam em escolas e lidavam com públicos, contextos e modelos de escolas distintos daqueles encontrados nas cidades, tendo, a título de exemplo, salas de aula multisseriadas, muitas vezes as únicas opções para uma escolarização campestre, onde, no geral, não existiam níveis de ensino que ultrapassassem o primário (Morais, Tomo Passos, 2017, p. 148).

⁷⁷ Região nomeada pelos moradores dos municípios de Canarana, Luciara, Porto Alegre do Norte, Ribeirão Cascalheira, São Felix do Araguaia, Santa Terezinha, Vila Rica, dentre outros tomando como referência o rio Araguaia.

⁷⁸ Segundo Miranda (1988), posseiro é “todo trabalhador rural que, independente de justo título e boa-fé, apossa-se de imóvel rural, público ou privado, tornando-o produtivo com seu trabalho e nele tem morada habitual” (p. 113). Segundo o Vade Mecum Brasil, posseiro é o primeiro ocupante, mansa e pacificamente, de terras particulares ou devolutas: aquele que adquire ou ocupa terras, com a intenção de dono, sem título legítimo de propriedade (<https://vademecumbrasil.com.br/palavra/posseiro>).

Apesar da distância espacial, não pudemos deixar de articular as compreensões de Morais (2017) com uma das entrevistas de Silva (2018)⁷⁹, mais especificamente, com a narrativa da professora Aparecida de Fátima Pinto, que atuou em escolas rurais e com alunos de assentamentos, sítios e fazendas da região de Borebi (SP), durante as décadas de 1980 e 1990. Segundo a professora Aparecida, há várias diferenças entre aspectos educacionais do campo e da zona urbana, tendo em vista que, para ela, os estudantes de regiões centrais possuíam maior acompanhamento da família na realização de tarefas, mais acesso a recursos de pesquisa e mais facilidade ao lidar com os materiais didáticos. Além disso, contou que os estudantes das zonas rurais ajudavam seus familiares com o trabalho agrícola ou doméstico e que, por isso e pelo distanciamento das escolas que demandava longas caminhadas, chegavam cansados para estudar, e mesmo havendo interesse discente, o pouco que lecionava já era pesado para eles. Para a professora Aparecida,

[...] essas crianças deveriam ser atendidas em uma escola adequada para a realidade em que vivem, a escola urbana acaba massacrando a cultura do homem do campo, exigindo que aprenda a se comportar como se tivesse acesso a tudo o que se tem na cidade; a apostila também acaba reproduzindo a desigualdade, muitas vezes não há exemplos de algum conteúdo que esteja voltado para o campo (Silva, 2018, p. 70).

Certas textualizações, portanto, nos permitiram notar a adequação de uma formação de professores direcionada para aqueles que lecionam ou irão atuar em escolas rurais, no campo, não centrais, que leve em consideração questões específicas da região local, dos estudantes e das ocupações que eles e seus familiares exercem, de modo que as práticas e os conhecimentos construídos pelos educadores não discriminem pejorativamente e nem negligenciem tais aspectos. Se consideramos que a formação vai além dos estudos desenvolvidos em instituições de Ensino Superior, torna-se necessária uma atenção para o contexto das escolas e para o comprometimento dos professores com as necessidades específicas desse contexto.

Uma iniciativa do Governo Federal que se desenvolveu nessa direção em 1999 foi o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), presente em algumas textualizações de Morais (2017), e que teve como objetivo formar professores em nível médio e com habilitação de magistério. Segundo esse autor, apesar do Programa formar, no estado do Rio Grande do Norte, professores para atuação em meios urbanos, também realizava um trabalho com os educadores do campo e voltado para esse contexto de trabalho, com estágios locais e acompanhados pelos professores do curso que iam até esses lugares.

⁷⁹ Em seu mestrado, Silva (2018) buscou elaborar uma compreensão sobre escolas rurais enquanto espaços formativos na região de Borebi, estado de São Paulo, na década de 1980.

Para pensar nessa formação, a narrativa da professora Zilar Rocha Fernandes⁸⁰ foi significativa (Morais, 2017). Ela contou que, após sua aposentadoria, foi convidada para lecionar no PROFORMAÇÃO, que acontecia tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais. Após confirmar que esse programa era voltado para a formação de professores polivalentes já em exercício, especialmente na zona rural, a professora comentou que nele eram trabalhadas, de modo adequado ao contexto, as disciplinas do curso de Pedagogia (Ibidem). Segundo ela, as aulas aconteciam aos sábados e feriados em vários municípios e foram formadas muitas professoras leigas, mas com o tempo, o curso foi acabando, à medida que sobravam vagas e as remunerações para os formadores diminuía, quando a responsabilidade passou do Estado para o município (Ibidem).

O professor Ozório Barboza de Menezes, docente aposentado do curso de Matemática da UERN de Patu (RN), lembrou-se do PROFORMAÇÃO como um curso aligeirado implementado no fim da década de 1990 (Ibidem). De acordo com ele, esse foi um programa especial de formação de professores para atender as exigências da LDB, que forneceu alguns anos para que os educadores se regularizassem com um curso superior ou equivalente. Observa-se, assim, fatores externos moldando cursos para professores leigos, a fim de atender as leis brasileiras e as necessidades locais.

Essas narrativas pertencentes a professores que atuaram nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste nos levaram a notar e pensar sobre enfrentamentos presentes na formação de professores leigos no Brasil. Algumas nos levaram a conhecer as considerações de formadores e professores alunos sobre o papel da esfera governamental no desenvolvimento de cursos e outras nos permitiram alguns vislumbres do compromisso que o Estado, estados e os municípios assumiam diante da necessidade de professores e da quantidade de leigos em exercício. Além disso, as textualizações apresentaram relatos sobre as diferenças e carências regionais, com preocupação direcionada às zonas rurais. Nelas, professores narraram conflitos locais que impactaram a comunidade escolar e que, por essa razão, devem ser englobados na definição de temas de estudo tanto nas escolas quanto nas formações docentes. Essas divergências apresentadas por colaboradores indicam, assim, alguns enfrentamentos políticos que professores, formadores e outros membros da comunidade escolar precisaram lidar ao pensar sobre os leigos, suas formações e atuações.

⁸⁰ A professora Zilar foi entrevistada por Moraes (2017) por ter sido professora do curso de Matemática da UERN de Patu (RN) e em outras instituições da cidade.

Considerações de formadores sobre formações voltadas a professores leigos

As iniciativas de órgãos governamentais atrelados ou não a instituições de Ensino Superior que se comprometeram com a formação de professores leigos são aspectos que demandam atenção no estudo de propostas formativas. Entretanto, ao longo das leituras, percebemos o impacto substancial daqueles que estiveram à frente desses projetos. As narrativas, nesse sentido, possibilitaram pensar sobre grandes e pequenos programas de formação pelas palavras de quem atuou diretamente neles, conhecendo as histórias singulares de formadores. Durante seus relatos, alguns destes profissionais teceram considerações sobre suas práticas passadas e sobre programas de formação para educadores leigos, no que tange às criações, à implementação, ao desenvolvimento, aos encerramentos e à pertinência desses em certos momentos históricos.

O professor Luís Carlos P. Paiva⁸¹ teve um estreito envolvimento com a educação do Mato Grosso e narrou sobre o processo de criação do Projeto Inajá (Moreira, 2016). Ao assumir a Secretaria de Educação no município de Canarana (MT) em 1985, Luís engajou-se em discussões para melhorar a região no âmbito educacional, começando pela necessidade de formação voltada aos professores leigos. Realizou, em conjunto com os municípios de São Félix do Araguaia (MT) e Santa Terezinha (MT), um levantamento sobre os professores, dos quais muitos lecionavam não por escolha, mas por necessidade, e sem formação específica. Com isso, eram promovidos encontros, à medida do possível, a fim de planejar o ano letivo e discutir “assuntos ligados à pedagogia, matemática, linguagem... em tudo que pudesse ajudá-los” (Ibidem, p. 133). Nesse sentido, o professor, que atuou como formador e secretário da Educação – ou seja, com apoio do poder público – foi responsável por estudar a situação docente na região de Canarana, o que contribuiu para o surgimento de formações para leigos.

Quando o Projeto de Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural em parceria com a Unicamp aconteceu em Santa Terezinha (MT) na década de 1980, o professor Luís participou com outros professores como estudantes, tendo em vista as relações estreitas entre os municípios. Após o término do curso, Luís concordava com a ideia de dar continuidade ao que havia sido estudado nele, no entanto, a laicidade dos professores na região constituía um obstáculo e foi se tornando um ponto central nos debates sobre Educação na região. Em sua narrativa, o professor contou: “Nossos professores, por exemplo, que respondia pelo município de Canarana na época era cem por cento leigos, nem um tinha formação. Vimos

⁸¹ O professor Luís Carlos foi entrevistado por Moreira (2016) por ter sido coordenador e idealizador do Projeto Inajá e coordenador das Licenciaturas Parceladas em Luciara (MT).

isso porque fizemos uma pesquisa (parágrafo anterior)” (Ibidem, p. 139). Diante dessa situação, foi surgindo o Projeto Inajá, idealizado pelo professor Luís e com ajuda da professora Dagmar que atuava na Secretaria de Educação em Santa Terezinha, para formar em nível de 2º grau os professores leigos do local, pensando na disponibilidade que eles teriam para estudar e no contexto do Médio Araguaia. Assim, pudemos observar os esforços empenhados por formadores que estavam atrelados a repartições públicas na criação de um projeto voltado especialmente para a formação de professores leigos.

Ademais, pudemos perceber, por meio de algumas narrativas nessa direção, que o Projeto Inajá foi marcante não só para os estudantes, mas também para os formadores. Essa experiência compôs a tese de doutorado da professora Dulce, com a qual produziu o livro *Mundos Entrecruzados: Formação de Professores Leigos*. Em sua narrativa, a docente contou que levou consigo a metodologia empregada no Inajá para trabalhos com Ensino Superior em Rondônia e no Piauí e que o Projeto trouxe mudanças significativas em sua vida.

Essa experiência que vivi à época do Inajá mudou até minha forma de lidar com a minha empregada, com meus filhos, com as pessoas, com a vida, com o mundo. Eu achava minha empregada lerda e comecei a entender o tempo dela. O espaço dela; mudei na Universidade porque eu vi que tudo que a gente fazia era só repetição, tive resistências, mas foi um aprendizado; essa mudança não aconteceu só comigo, tenho alunos que relatam sempre que a partir das minhas aulas eles mudaram em sala de aula com seus alunos (Moreira, 2016, p. 64-65).

Algumas narrativas lidas, especialmente aquelas cujos pesquisadores entrevistaram formadores de professores, apresentam também considerações sobre o papel desempenhado por universidades – principalmente públicas – na criação, implementação, desenvolvimento e avaliação de formações direcionadas a educadores leigos. Consideramos essa questão relevante pela nossa intenção de contribuir para pesquisadores que trabalhem ou venham a trabalhar na linha da formação docente e que, com atenção aos relatos de professores leigos e formadores, possam estabelecer um compromisso com ações formativas no país. Nesse sentido, as narrativas permitiram observar alguns impactos que instituições formais tiveram no movimento de levar e promover, em determinados períodos, cursos formativos para certas regiões do Brasil sem licenciaturas e com carência de professores.

Pensando no Sul do país – e em outro momento histórico – com o trabalho de Matucheski (2016)⁸², o pedagogo Douglas Ortiz Hamermuller⁸³ apresentou o compromisso assumido pela UFPR com a formação inicial e continuada de professores no litoral do Paraná. Segundo ele, o Setor Litoral da UFPR, criado em 2004 na cidade de Matinho (PR), contribuiu para o aumento de oportunidades em cursos de licenciatura na região, o que conseqüentemente provocou uma melhoria no IDEB. Em sua narrativa, Douglas destacou que o baixo oferecimento de vagas públicas em cursos de formação de professores reflete-se em um baixo IDEB, pois mantém a laicidade dos educadores básicos – dos quais muitos não tinham qualquer formação para a docência ou lecionavam disciplinas além daquelas para as quais possuíam preparação –, impedindo que a LDB se cumprisse. Desse modo, percebemos as exigências da LDB se manifestando em diferentes períodos, locais e sob distintas circunstâncias, elas perpassam os relatos de vários entrevistados formadores, principalmente, quando narram a situação da laicidade no país, indicando também que estão presentes nos processos de constituição de programas formativos por parte de universidades públicas como a UFPR.

Observamos, por meio das narrativas, que esses colaboradores docentes associados a universidades públicas que trabalharam formando professores até o momento leigos notaram um impacto que certos programas tiveram na redução de educadores sem formação específica. O professor José Luiz Magalhães de Freitas, que também atuou como formador lecionando Matemática nas Licenciaturas Parceladas, considerou excelente trabalho de extensão da UFMS o oferecimento desses cursos (Gonzales, 2017). Para ele, essa foi uma das melhores ações feitas pela universidade, que impediu que muitos professores continuassem trabalhando de forma leiga e proporcionou estudos matemáticos no que tange a certos temas, teorias e metodologias.

Durante a leitura de algumas narrativas notamos também que determinadas formações que tiveram suporte de universidades não realizaram de modo exclusivo o trabalho formativo, mas em colaboração com formadores das regiões onde esses projetos se desenvolviam. A Unicamp foi um dos nomes mais frequentes e significativos presentes nas entrevistas de Moreira (2016), no que tange ao desenvolvimento do Projeto Inajá. Na textualização da professora Dulce, observamos que os professores iam da universidade até o Mato Grosso no período de férias deles para formar os leigos do nordeste do estado. Segundo ela, os formadores

⁸² Durante seu doutoramento, Matucheski (2016) objetivou estudar a implementação da proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR, considerada diferenciada em relação às propostas dos demais setores da UFPR e de outras instituições brasileiras de Ensino Superior, além de registrar o modo como alguns professores e gestores têm se apropriado dessa proposta.

⁸³ Douglas foi entrevistado por Matucheski (2016) por ter sido, na época da pesquisa, servidor técnico administrativo e coordenador pedagógico do Setor Litoral da UFPR. Na ocasião deste trabalho, ele é Pró-Reitor de Gestão de Pessoas da UFPR.

da universidade contribuíram não apenas para os estudantes, mas também para os formadores da própria região e que estavam lecionando no Inajá, com diferentes modos de ensinar, sem que isso configurasse uma imposição da instituição em si.

Na entrevista concedida pela professora Dagmar, essa relação entre o Projeto Inajá e a Unicamp evidenciou-se (Moreira, 2016). Ela contou que a instituição já mantinha vínculo com o estado do Mato Grosso por meio de uma iniciativa anterior de 1985, o Projeto de Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural, no qual eram trabalhados, de modo teórico-prático, aspectos da Etnociência no ensino de Matemática e Ciências. De acordo com Dagmar, a parceria com a Unicamp para o Projeto Inajá começou a ser pensada nesse momento, tendo a instituição se comprometido a enviar docentes que se empenhassem com uma metodologia diferenciada, associada à Etnociência, e no período de férias. Assim, a universidade manteve vínculo com essas propostas no Mato Grosso e os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer a cidade de Campinas e a Unicamp, onde tiveram aulas e fizeram pesquisas nos laboratórios, segundo a narrativa do professor Luís Carlos P. Paiva, idealizador e coordenador do Projeto Inajá, tendo atuado também como coordenador da UNEMAT em Luciara (MT) durante a primeira turma das Licenciaturas Parceladas (Ibidem).

Essas considerações feitas principalmente por formadores que atuaram com professores leigos nos possibilitam pensar sobre os projetos desenvolvidos diante das narrativas daqueles que estiveram na prática. Decidimos trazer algumas delas por evidenciarem as razões que nos levaram ao compromisso de contribuir para o uso das textualizações enquanto fontes historiográficas. Os formadores trouxeram circunstâncias fundamentais quanto à criação e ao desenvolvimento de programas formativos, como relações com projetos anteriores e paralelos e associações com repartições públicas – Secretaria de Educação – e universidades. Nesse sentido, instituições de Ensino Superior tiveram um papel fundamental na formação de professores, cujos docentes deslocaram-se de regiões centrais para trabalharem em zonas carentes de cursos, discutindo conteúdos específicos de disciplinas e assuntos pedagógicos, como metodologias e didática. Além disso, foi possível notar como os próprios formadores vivenciaram um processo formativo, tanto aqueles que eram externos às regiões de prática e passaram a experienciar um novo contexto de docência, quanto aqueles poucos que já atuavam nas localidades e estudaram novas abordagens metodológicas, por exemplo.

Efeitos esperados e causados por formações voltadas a professores leigos

Esta subseção pode, num primeiro momento, causar estranhamento à leitora ou ao leitor, tendo em vista que, em geral, aqueles trabalhos que mobilizam narrativas para estudar sobre aspectos de formação docente discutem os resultados dos projetos que foram relatados por seus colaboradores. No entanto, nossa intenção aqui não é listar um conjunto de consequências de formações para professores leigos, mas mostrar algumas relações amplas que podem ser percebidas à medida que diferentes textualizações – de diferentes períodos, contextos e constituídas sob distintos objetivos – são estudadas, pensando em trabalhos historiográficos e que podem se conectar a temas diversos.

O último subtema observado a partir de relatos envolvendo ações formativas para professores leigos e escolhido para compor esse assunto como uma potencialidade das textualizações diz respeito a narrativas que apontam efeitos dessas formações. Podemos encontrar em certos documentos oficiais e textos científicos, tentativas externas e totalizantes de apresentar os “resultados” de determinadas iniciativas. Contudo, por meio de relatos pessoais de formadores, alunos e outros agentes envolvidos em formações para professores leigos, notamos que é possível dedicar atenção aos motivos que levaram essas pessoas a participar ou promover cursos no que tange às suas expectativas, às contribuições que sentiram e às consequências que experienciaram. Assim, um grande programa formativo, por exemplo, pode ser compreendido sem que se ignore os pequenos acontecimentos que perpassaram seus indivíduos e que estão fortemente atrelados às suas subjetividades.

Pensando nas subjetividades envolvidas em formações para professores leigos, buscamos apresentar aspectos relativos a efeitos esperados e causados por algumas delas. O professor José Luiz, que atuou como formador de leigos, contou acreditar que a motivação dos estudantes que cursaram as Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul era de dois tipos (Gonzales, 2017). Um deles ligado à estabilidade profissional do professor que, possuindo a licenciatura, poderia prestar concursos, e outro associado diretamente a estabilidade docente que passaria a atuar como habilitado em Matemática, no caso desse curso (Ibidem). Havia, portanto, uma preocupação, por parte dos formadores e dos professores leigos, com a segurança desses educadores para manterem seus trabalhos frente a aumentos populacionais e exigências legais, esperando dos projetos condições para a manutenção de seus trabalhos.

Um outro efeito apontado por narradores sobre essa ação formativa está associado a melhorias salariais. Os professores Sidnei e Celso trouxeram, na posição de formadores, a questão salarial como uma motivação que professores leigos tinham para realizar o curso de

licenciatura (Gonzales, 2017). O docente Celso destacou que o salário dos professores leigos era muito inferior ao daqueles que possuíam a habilitação específica para lecionar e que, apesar do espaço de aprendizagem e do diploma serem considerados importantes pelos estudantes, a melhoria na remuneração constituía um forte atrativo (Ibidem). Nesse sentido, a esperança da manutenção dos trabalhos dos professores leigos somava-se ao aumento salarial, com a valorização da profissão e pensando nos familiares que dependiam desses docentes, ponto levantado nas narrativas quando tais preocupações eram relatadas.

No que tange ao Projeto Inajá, o professor Luís Carlos relatou um efeito esperado relacionado à situação migratória no Mato Grosso. Segundo Moreira (2016), a partir da década de 1940 houve um grande fluxo migratório de pessoas vindas da região Norte e Nordeste do Brasil para o nordeste do estado, constituindo a “Marcha para o Oeste” com propósito de ocupar terras “não povoadas”, conectando o interior a grandes centros urbanos (Szubris, 2014 *apud* Moreira, 2016). De acordo com o professor Luís Carlos, com o aumento populacional na região do Médio Araguaia, chegavam professores com formação específica ou maiores níveis para lecionar, os quais ocupariam as vagas dos professores leigos do local. Desse modo, uma das intenções por trás do Projeto Inajá, foi garantir que os educadores locais, que tinham uma história de vida com muitos anos na docência, não perdessem seus trabalhos para professores migrantes com formação específica ou maiores níveis de formação (Moreira, 2016).

Essas preocupações também puderam ser observadas em projetos de formação voltados a professores leigos implantados em outras regiões do Brasil. Nas narrativas dos colaboradores de Moraes (2017), pudemos conhecer, por exemplo, o Projeto LOGOS, criado pelo Governo Federal em 1973 com a pretensão de formar esses profissionais em nível de 2º grau (atual Ensino Médio). Desenvolvido em 19 estados, o LOGOS foi executado em duas etapas, LOGOS I e II, sendo a primeira de caráter experimental no que tange à eficácia do curso e de seus materiais e métodos, e a segunda voltada para a expansão do projeto em 17 estados (Moraes, 2016). Segundo esse autor, financiar o planejamento do LOGOS era responsabilidade do MEC, ao passo que os custos envolvidos no funcionamento do curso deveriam ser assumidos pelos estados e municípios.

Interessamo-nos por apresentar esse projeto não por ser um exemplo de formação para professores leigos, mas pelo momento em que foi proposto. O LOGOS desenvolveu-se no contexto em que já vigorava a Lei 5.692/71, a qual exigia formação superior para todos os professores que lecionassem em níveis superiores ao Ensino Primário, para o qual era suficiente a habilitação específica do magistério (Ibidem). Apesar dessa reestruturação da LDB em 1971, o número de professores que atendessem essas exigências ainda era insuficiente, com uma

estimativa de 300.000 professores atuando de modo leigo no Brasil (Ibidem). Diante disso, o MEC criou o Projeto LOGOS, cujo objetivo, segundo Alonso (1996, p. 60) era de “transformar, a curto prazo, o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país e o de explorar novas ‘vias’ na qualificação dos denominados professores ‘leigos’” (Morais, Tomo Passo, 2016, p. 70). Sendo assim, mesmo com a lei implantada, muitos professores ainda não podiam cumprir as suas exigências, de modo que foram necessárias iniciativas que habilitassem os profissionais e permitissem manter seus trabalhos nas escolas, especialmente aquelas de regiões que não possuíam cursos formativos.

Esse projeto está presente em algumas narrativas lidas em Moraes (2017), da professora Francisca Eunice de Medeiros Brito, aluna de uma das primeiras turmas do curso de Matemática da UFRN de Caicó (RN) e que lecionava antes da criação do curso, e também do professor Ozório. A professora, ao falar dos educadores de Caicó (RN) trouxe lembranças de uma professora de 5º ano que havia cursado o LOGOS II ao passo que o professor Ozório contou que nas regiões do Rio Grande do Norte que não possuíam curso de nível superior, os professores que não saíam em busca de formação em outras cidades participavam do LOGOS II, para atender às demandas da LDB.

Existiram, portanto, motivações para que programas de formação para leigos surgissem e para que esses professores participassem que vão além da consecução de um certificado ou diploma. As razões diferem, mas observamos uma tendência de estarem em torno da manutenção de seus empregos. Dedicar atenção a esses relatos pode possibilitar compreender as circunstâncias de alguns projetos formativos, desde motivos internos até contextos externos.

Além disso, esse aspecto, principalmente, permite pensar sobre o que levou alguns indivíduos a lecionar de forma leiga, as necessidades financeiras, como as apontadas pelo professor Antônio Carlos ao falar sobre os estudantes das Licenciaturas Parceladas (Gonzales, 2017); as movimentações políticas entre governos e as relações com cargos docentes, como contou o professor Gilberto (Gonzales, 2017); e também o interesse pela profissão e disciplina, por razões distintas, em momentos e locais sem oferecimento de formações, como assinalam as narrativas de Moraes (2017) sobre a formação de professores que ensinavam Matemática no estado do Rio Grande do Norte antes da instituição dos quatro mais antigos cursos para formar professores de Matemática nesse estado.

Comprendemos que pensar sobre a formação de professores leigos com narrativas textualizadas, especialmente após dois estudos sobre formação docente, não permite produzir um estudo linear, único ou universal e por essa razão constitui uma potencialidade das narrativas a ser investigada. Acreditamos ser possível explorar esse tema assumindo-o como

objeto principal ou inserindo-o em pesquisas que permitem o atravessamento de questões relativas a ele. As subseções que escolhemos apresentar trazem alguns “croquis” que podem inspirar não só investigações, mas criações, iniciativas e projetos. Para nós, o “desenho” que expusemos foi uma exploração da temática para além das categorias geradas em cada textualização e que nos ajudaram a pensá-lo sob a perspectiva de professores, sejam eles formalmente habilitados, leigos ou formadores e que carregam relatos singulares de suas verdades. Não almejamos pensar sobre o tema discorrendo sobre as experiências dessas pessoas em seus contextos específicos, uma vez que suas narrativas já não as são, mas permitir que a composição conjunta entre um(a) pesquisador(a) e um(a) colaborador(a) produzida em uma situação de entrevista possa, por meio de nossas compreensões – ou não – atravessar investigações outras.

SEÇÃO 4.2

O SEGUNDO FIRMAMENTO: AS INSPIRAÇÕES DOCENTES NO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Os estudos realizados sobre formação de professores leigos que ensinam ou ensinaram Matemática nos permitiram elaborar compreensões por meio de subtemas que foram percebidos nas narrativas de professores que atuaram como leigos ou como docentes formadores. Elas nos possibilitaram pensar sobre a intensidade de professores lecionando sem uma formação “formal” suficiente, no âmbito legislativo, para seu nível de atuação, o quanto esses educadores haviam estudado antes de assumirem aulas, o que os levaram a buscar cursos de formação, quais foram os enfrentamentos políticos durante esse processo, como as formações eram concebidas por formadores etc. Além dos assuntos discutidos no primeiro firmamento – no primeiro tema que apresentamos como potencialidade das narrativas lidas –, também observamos um outro tópico que pretendíamos abordar na seção anterior, as inspirações docentes no processo formativo de professores.

Ao lermos as textualizações selecionadas para compor o estudo sobre a formação de professores leigos, notamos que vários educadores que lecionavam sem estarem formados na área de atuação afirmavam basear suas ações educativas nas práticas – em sala de aula, para ensinar, relacionar-se com alunos(as) e avaliar, principalmente – de seus ex-professores, inspirando-se neles, no modo como ensinavam, como se relacionavam com seus alunos e como avaliavam. Essa configurava uma resposta recorrente quando o(a) entrevistador(a) perguntava sobre como o(a) professor(a) organizava suas aulas sem ter cursado o Ensino Superior, magistério ou outro curso de formação de professores. Diante disso, naquele momento, decidimos explorar este assunto como um subtema que nos ajudasse a compreender a temática estabelecida anteriormente.

Voltamos então às narrativas que estavam sendo mobilizadas e, portanto, relidas, em busca da categoria Inspiração Docente. De fato, elas nos permitiram uma melhor compreensão sobre o tema que estávamos explorando. No entanto, decidimos utilizar a categorização, em conjunto com nossos memorandos, para localizar outras textualizações que possuísem essa categoria, ainda que tivessem sentidos diferentes. Desse modo, encontramos um conjunto de entrevistas cujos relatos apresentavam o tema da inspiração docente sem necessariamente estarem associados à formação ou atuação de professores leigos, mas a outras discussões. Observamos, então, que essa poderia constituir uma questão interessante para pensarmos e discutirmos, por meio de narrativas, sobre formação de professores que ensinam Matemática.

Tendo em vista que a categoria Inspiração Docente não estava previamente cadastrada no Hemera, fizemos uma busca por artigos na base de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando essa categoria para a pesquisa sem assumir outros filtros. Foram obtidos onze artigos, porém em todos eles o tema aparece exclusivamente nos sentidos de inspiração metodológica, teórica, ideológica ou investigativa, sem que fossem discutidos ou destacados os impactos que professores causaram em seus estudantes que também se tornaram educadores. Em um deles, Rodrigues e Almeida (2021), as autoras inclusive apresentam relatos de uma estudante de mestrado que afirmou ter uma de suas ex-professoras como inspiração ao discorrer sobre sua decisão de ser professora e sua identidade docente, porém esta não foi uma questão abordada no artigo.

No processo de busca por algum estudo que tratasse desse assunto, encontrei uma matéria elaborada pelo Instituto Singularidades⁸⁴ no dia internacional da educação cujo assunto eram as inspirações que professores tiveram ao escolher a docência (SINGULARIDADES, 2021). Nela, professores, coordenadores e alunos do instituto – totalizando sete pessoas – comentaram que tiveram como inspiração para a carreira docente famosos educadores como Paulo Freire e Antônio Nóvoa, seus professores da Educação Básica, do Ensino Superior e dos cursos que realizaram, seus próprios alunos, colegas de trabalho e seus familiares⁸⁵. Os modos como cada um desses impactos aconteceram são diversos, durante diferentes períodos das trajetórias pessoais e profissionais dos narradores.

Mesmo diante de sete pequenos relatos, é possível identificar diferenças no âmbito da inspiração docente. Alguns professores afirmam terem se inspirado em livros lidos de famosos educadores; uma professora contou que foi afetada por professores já no Magistério e que impactaram sua continuidade profissional; outra foi para a sala de aula por acaso e necessidade, mas permaneceu por influência dos colegas de profissão e de seus alunos; outra inspirou-se em professores que buscava para aprimorar seu trabalho; e outros ainda contam que suas inspirações foram professores da Educação Básica e seus familiares. Essas diferenças foram ainda mais expressivas nas narrativas que lemos e categorizamos, de professores que se inspiraram em antigos educadores para escolher, permanecer ou melhorar o trabalho docente; de inspirações docentes que levaram a escolhas na carreira acadêmica; de professores leigos

⁸⁴ O Instituto Singularidades foi fundado em 2001 e oferece cursos que enfatizam a prática e a reflexão sobre ela, pensando nas necessidades brasileiras para a formação de professores, gestores da educação e especialistas de ensino.

⁸⁵ De acordo com a matéria publicada pelo Instituto Singularidades, os participantes compartilharam “suas maiores influências ao escolherem dedicar-se à sala de aula”. A matéria, porém, não fornece informações precisas sobre como se deu cada relato.

que se inspiravam por necessidade para conduzirem suas aulas. Além disso, cada inspiração tem suas singularidades, algumas estão mais relacionadas às relações professor-aluno, outras ao domínio matemático, outras ao modo de utilizar a lousa para explicar um certo conteúdo etc.

As diferenças observadas nas narrativas que categorizamos e na matéria elaborada pelo Instituto Singularidades, nos levaram a desenvolver um estudo das narrativas com foco nas inspirações que certos educadores significaram para professores que ensinam Matemática. Percebemos nos relatos de vários docentes o peso de uma inspiração, de um(a) ex-professor(a), uma repetição que foi se dando de maneiras diferentes, mas que modificaram os caminhos do(a) profissional. Nosso foco está nos(as) educadores(as) matemáticos(as), mas não posicionamos a Matemática como um limitante, somente uma ênfase.

Tendo em vista que este tema não foi rapidamente identificado nas narrativas, mas fruto do processo de estudo de outra temática, foram necessárias releituras com atenção a ele, principalmente por não ter sido abordado nas pesquisas de origem das textualizações. Durante essas novas leituras, fomos destacando trechos em que identificávamos a questão da inspiração docente, os quais foram analisados no contexto particular da narrativa, da tese/dissertação em que está publicada e, por fim, pensando nas diferentes textualizações.

Esses trechos nos possibilitaram trabalhar com quatorze narrativas, pertencentes a seis trabalhos diferentes. No quadro 3 apresentamos tais narrativas, bem como os títulos dos trabalhos em que as entrevistas foram feitas, o ano de defesa, os nomes dos(as) pesquisadores(as) autores(as), os nomes dos(as) colaboradores(as) e algumas informações identificadas nas narrativas e nos currículos Lattes destes para situá-los espaço-temporalmente.

Quadro 3 - Particularidades das textualizações mobilizadas no estudo de Inspiração Docente.

| Trabalho e ano de defesa | Pesquisador/a autor/a do trabalho | Colaborador/a | Breves informações contextuais sobre o/a colaborador/a |
|--|--|----------------------------------|--|
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | José Luiz Magalhães de Freitas | Nascido em Pindorama (SP), graduado em Matemática (1976) pela Unesp. |
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | Vincenzo Bongiovanni | Licenciado em Matemática (1973) pela Universidade de São Paulo. |
| “Venha Cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba (2016) | Fábio Bordignon | Maria Perpétua Carvalho da Silva | Nascida em Uauá (BA) em 1952, licenciada em Matemática pela Universidade Católica do Salvador, falecida em 2021. |

| | | | |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|--|
| “Venha Cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba (2016) | Fábio Bordignon | Édula Fernandes Lima | Nascida em 1952 no estado de Sergipe, possui Magistério e formação em Pedagogia (1990). |
| Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960 (2017) | Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura | Renata Pantano Rosa Rangel | Formada em Ciências Físicas e Biológicas e Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Metodista de Piracicaba (1982). |
| Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960 (2017) | Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura | Lucília Bechara Sanchez | Nascida em Bragança Paulista (SP) em 1936, possui graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1957). |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | José Luiz Magalhães de Freitas | Nascido em Pindorama (SP), graduado em Matemática (1976) pela Unesp. |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Antônio Enes Nonato | Nascido em Presidente Venceslau (SP) em 1948, licenciado em Ciências com habilitação em Matemática pelo curso de Licenciaturas Parceladas de Curta Duração promovido na década de 1970 e 1990 pela Universidade Estadual do Mato Grosso e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Almir da Costa Dantas | Nascido em Mossoró (RN) em 1951, formado em Matemática pela UFRN (1978). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Benedito Tadeu Vasconcelos Freire | Nascido em São Benedito (CE) no ano de 1947, formado em Matemática pela Universidade Federal do Ceará (1970). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Zilar Rocha Fernandes | Nascida em Patu (RN) no ano de 1949, formada em Matemática pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte na década de 1980. |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Josimá Gomes Guimarães | Nascido em Brejo do Cruz (PB) no ano de 1954, formado em Ciências com habilitação em Matemática pela Universidade Federal da Paraíba (1982). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Nélson Moysés de Araújo | Nascido em Caicó (RN) no ano de 1949, licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte na década de 1980. |

| | | | |
|--|---------------------------|-------------------|--|
| As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado (2018) | Rosemeiry de Castro Prado | Katsuyoshi Kurata | Licenciado em Matemática (1971) pela Universidade de São Paulo e Pedagogia (1983) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “José Olympio”. |
|--|---------------------------|-------------------|--|

Fonte: quadro produzido pelas autoras.

Diante dessas textualizações, percebemos diferentes relações com o tema da inspiração docente, como introduzimos no início desta seção. Nesse sentido, demos continuidade ao nosso estudo pensando nos relatos de sentidos semelhantes e apresentando relações que identificamos entre eles que permitem compreender a temática. Destacamos que essas relações são no sentido de aproximações dos acontecimentos, percebidas numa escala diferente daquela onde as entrevistas foram feitas. Não defendemos que os relatos representam um mesmo acontecimento, experiência ou vivência, mas que o tema se manifesta de modos diferentes ao longo do tempo e em distintos contextos. Sendo assim, a alteração de escala também nos leva a uma compreensão diferente que torna valioso o movimento com esses relatos.

Observamos logo nas primeiras releituras, professores comentando sobre o desenvolvimento do gosto pela Matemática, escolhendo momentos e ex-professores para narrar sobre, mesmo que isso não tenha sido requisitado pelo(a) entrevistador(a). O professor José Luiz Magalhães de Freitas, nascido em Pindorama (SP) é graduado desde 1976 em Matemática pela Unesp, pesquisador sênior do Instituto de Matemática da UFMS, docente no programa de pós-graduação em Educação Matemática da UFMS e na Uniderp, em Campo Grande (MS). Ele foi colaborador de Souza (2016)⁸⁶ e Gonzales (2017)⁸⁷, contando em ambas as entrevistas – que foram realizadas em momentos distintos e com objetivos também distintos – sobre o momento em que começou a gostar de Matemática e sobre a participação de uma antiga professora sua nele.

Nasci no interior do estado de São Paulo, na cidade de Pindorama, mas na minha infância acabei morando mais em uma fazenda que tinha uma escola multisseriada. Muito interessante, porque foi lá que eu aprendi a gostar de matemática. Lá eu tive uma professora no primeiro ano, que gostava muito de ensinar Matemática. Serei eternamente grato a ela, por ter despertado em mim a vontade de estudar e aprender Matemática. Para ensinar números e operações ela explorava muito os palitinhos,

⁸⁶ Em sua pesquisa de doutorado, Souza (2016) buscou compreender aspectos do movimento de circulação e apropriação de um ideário educacional – Didática da Matemática Francesa – que evidenciasse mobilizações, em termos acadêmicos, com expressiva intencionalidade e repercussão. O professor José Luiz Magalhães de Freitas foi entrevistado tendo em vista seu doutoramento na França em Didática da Matemática Francesa e sua participação como líder em grupo de pesquisa e projetos nessa vertente no MS.

⁸⁷ Em sua pesquisa de doutorado, Gonzales (2017) objetivou compreender aspectos das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática oferecidas pela UEMT e pela UFMS, respectivamente, nas décadas de 1970 e 1990. O professor José Luiz Magalhães de Freitas foi entrevistado pois atuou nas Licenciaturas Parceladas como professor de Matemática.

fichinhas e sementes. Eu me lembro até hoje, de atividades que ela realizava com esse tipo de material de manipulação, quando eu aprendi a tabuada. Ela iniciava o ensino de cada tabuada com a manipulação de sementes ou palitinhos de fósforo, fazendo montinhos de dois, de três, ..., pedindo que os alunos repetissem oralmente cada produto e também ia registrando no quadro (Gonzales, 2017, p. 247).

Em Souza (2016), o professor José Luiz ainda decidiu comentar que, refletindo no presente, percebeu que essa professora trabalhava simultaneamente a oralidade, a manipulação de materiais e a escrita simbólica da Matemática. Para descrever melhor esse momento, escolheu um episódio para contar à Souza (2016) e Gonzales (2017).

Na época aconteceu um fato interessante: tinha visto até a tabuada do seis e fiquei doente, sem poder ir à escola por quase uma semana. Preocupado em ficar para trás, tentei seguir e construir sozinho a tabuada do sete. Então eu manipulava, contava várias vezes e tal e, por fim, construí a tabuada inteira e depois a memorizei. Fiz tudo com o máximo de cuidado para não construir errado. Quando voltei às aulas, a professora me chamou de lado e tentou explicar dizendo que estavam vendo a tabuada do sete. Então eu lhe disse que já sabia e ela perguntou quem havia me ensinado. Respondi que havia feito sozinho e expliquei como cheguei aos resultados. Ela, então seguiu dizendo que estava correto e que agora eu deveria memorizar, mas, para sua surpresa respondi: Já memorizei. Ela começou a fazer os testes e eu respondia tudo. “Nossa, tenho que te elogiar diante da classe – falou – você está mais adiantado do que nós e conseguiu fazer tudo sozinho.” Aquilo foi muito bom para o meu ego, principalmente porque percebi que caminhei com minhas próprias pernas. A partir dali, foi muito interessante o meu percurso (Souza, 2016, p. 334).

O professor ainda seguiu contando sobre suas experiências na quarta série, quando uma outra professora de Matemática deixava-lhe explicar conteúdos e exercícios aos demais alunos, ao notar que José Luiz já os sabia (Souza, 2016). Ressaltamos, ainda, que os roteiros de Souza (2016) e Gonzales (2017) não continham perguntas específicas sobre gostar de Matemática, sobre experiências específicas da formação básica, tendo esse entrevistado decidido narrar sobre tais questões no momento de apresentar-se e de contar sobre sua formação.

Diante disso, ficamos ainda mais interessadas pelos relatos do professor José Luiz, a consideração que sempre terá pela sua professora de primeira série e como as ações dela, tanto as de metodologia de ensino e avaliação quanto as de relação professor-aluno, impactaram na formação do docente. Para ele, foi importante que a educadora o tivesse parabenizado pelo trabalho que fez de forma independente, fazendo-o perceber que agiu com autonomia e estabelecendo o momento como um marco: “A partir dali, foi muito interessante o meu percurso” (Souza, 2016, p. 334). Desse modo, ter sido capaz de fazer Matemática e reconhecê-lo foram ações relevantes na vida do professor, no desenvolvimento de seu gosto pela Matemática, e que são por ele atreladas a algumas de suas professoras.

A professora Maria Perpétua Carvalho da Silva – nascida em Uauá (BA) em 1952 e falecida em julho de 2021 – também foi uma colaboradora cujas lembranças de seu ginásio são permeadas por uma professora de Matemática que contribuiu para que ela gostasse de

Matemática. Maria Perpétua foi entrevistada por Bordignon (2016)⁸⁸, era licenciada em Matemática pela Universidade Católica do Salvador e foi professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia.

No ginásio, eu tive uma professora de Matemática, que foi o divisor de águas na minha vida. Aliás, modéstia à parte, eu era muito estudiosa e me saía bem em todas as disciplinas, só não gostava muito de História [...]. Essa professora foi Maria Augusta Moreno, que era professora do Estado e do Instituto de Matemática da UFBA. Ela foi uma pessoa que despertou em mim a paixão pela Matemática. Inclusive ela me incentivou muito: "Você não pode cursar Magistério, você tem que cursar Escola Técnica" [...]. Lembro que as turmas morriam de medo da professora Maria Augusta, porque ela era muito séria, muito sisuda e ninguém brincava muito em suas aulas. As aulas dela até hoje me arrepiam, porque eram aulas onde você via segurança no professor, domínio dos conceitos. Eu era fascinada pelas aulas da professora Maria Augusta (Bordignon, 2016, p. 127).

Percebemos, na narrativa da professora Maria Perpétua, que o tempo em que foi discente da educadora Maria Augusta constituiu um marco, quando lhe despertou a paixão pela Matemática, sendo sua professora a responsável por isso. É interessante notar que o incentivo e o prestígio que recebia da ex-professora foram ressaltados pela entrevistada antes da admiração que tinha pelo modo de lidar, de Maria Augusta, com a sala de aula e o conteúdo. Há, assim como no relato do professor José Luiz, um destaque na relação que tinham, enquanto alunos, com as professoras que lhes foram inspiradoras, ou seja, um elemento que ultrapassava o apreço pelas maneiras de ensinar e de avaliar dessas educadoras.

Nessa direção, apresentamos também um trecho do relato da professora Renata Pantano Rosa Rangel, entrevistada por Nakamura (2017)⁸⁹. Ela é formada em Ciências Físicas e Biológicas e Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Metodista de Piracicaba desde 1982. A docente leciona Matemática na rede estadual de ensino em Americana e durante sua entrevista lembrou-se de sua professora de Matemática no ginásio, Berenice Simoni Mendoza.

A minha paixão por Matemática se desenvolveu por causa da Bere. Eu brinco com meus alunos, contando as façanhas dela, quando nos ameaçava com o seu tamanco quando estávamos conversando com o colega e atrapalhando sua aula. Era brincadeira, uma forma de nos advertir. Ela era brincalhona, mas firme. Realmente ela é fabulosa. Que me desculpem os outros, mas ela foi a minha melhor professora. Eu hoje quero que eles gostem de Matemática, pois só gostamos de uma disciplina quando dominamos. A fala dos alunos hoje é: "Detesto Matemática." Em uma classe de 35 alunos, encontramos apenas 20% com facilidade em resolver os problemas. Você só gosta de uma coisa quando você aprende, quando você sabe (Nakamura, 2017, p. 288).

⁸⁸ Em sua pesquisa de mestrado, Bordignon (2016) buscou produzir uma história sobre a formação de professores de Matemática na região de Barreiras, estado da Bahia, antes da institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática, iniciada em 2006. A professora Maria Perpétua Carvalho da Silva foi entrevistada pois era uma dos poucos professores formados em Matemática que atuavam naquela época em Barreiras.

⁸⁹ Em sua pesquisa de doutorado, Nakamura (2017) buscou constituir uma história dos Ginásios Vocacionais Estaduais, uma experiência educacional pública do estado de São Paulo implantada e extinta na década de 1960. A professora Renata Rosa Pantano Rangel foi entrevistada por ser ex-aluna do Ginásio Vocacional de Americana.

Renata, antes de falar sobre as aulas da professora Berenice, narrou um pouco sobre a relação que esta possuía com os estudantes. Percebemos que logo depois de declarar sua admiração pela ex-professora, ela contou sobre suas próprias aulas, sobre suas considerações a respeito do ensino de Matemática, sobre a necessidade de aprender e dominar a disciplina para gostar dela. Desse modo, fomos notando marcas que educadores provocaram em ex-alunos seus que seguiram na docência e que podem se manifestar nas práticas e concepções destes, ou seja, nos modos de ensinar, conduzir a sala de aula, relacionar-se com estudantes e avaliar, e nas ideias destes sobre ensino, aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno, organização da sala de aula, entre outras que associam à docência.

Após narrar sobre estas experiências, quando Nakamura (2017) questionou-lhe sobre suas lembranças relativas aos estudos no Ginásio Vocacional de Americana, a professora Renata foi indagada especificamente sobre as aulas de Matemática e outros professores que tenham lhe marcado. Ela contou, então, sobre a dinâmica e organização das aulas, os conteúdos trabalhados e alguns materiais utilizados. Em seguida, trouxe uma outra professora que a marcou, dessa vez, de Educação Física.

Questionamentos mais diretos sobre as marcas que ex-professores causaram nos docentes entrevistados foram observados apenas no roteiro de entrevista de Nakamura (2017) – de todos os trabalhos que mobilizamos nesta pesquisa – ao perguntar “Você tem lembrança de algum professor em especial? Algum professor de Matemática que lhe provoca lembranças?”. Em Moreira (2016), Morais (2017) e Prado (2018) as questões eram feitas de forma mais indireta ou em função de um comentário do(a) colaborador(a) nessa direção para incentivar seu relato. Tendo em vista os diversos significados que essas marcas têm para os(as) narradores(as), decidimos explorar as narrativas sobre elas, identificando que estão atreladas não apenas ao desenvolvimento do interesse pela Matemática desses(as) professores(as), ou seja, ao “começar a gostar de Matemática”.

Pensando nisso, voltamos ao trecho da professora Maria Perpétua, quando disse: “Lembro que as turmas morriam de medo da professora Maria Augusta, porque ela era muito séria, muito sisuda e ninguém brincava muito em suas aulas” (Bordignon, 2016, p. 127). Essas foram algumas das características da ex-professora que Maria Perpétua se lembrou e decidiu partilhar, sua postura rígida, séria, de ordem. Mais adiante comentou sobre uma de suas professoras da graduação, Evangelina Gentili, depois de somente mencionar alguns outros nomes.

Agora, sobre a professora Evangelina, eu gostaria de falar um pouquinho mais. No curso, os colegas não gostavam da Evangelina, e ela era uma professora excelente, só

que era muito exigente. Houve um episódio em que fizeram um movimento para tirá-la do curso e aí a coordenação do curso não tirou e resolveu colocar mais um professor para ministrar a disciplina Álgebra Moderna, e os acadêmicos tiveram a oportunidade de escolher com qual dos professores iriam cursar a referida disciplina. Só eu e a Natalina, que você conheceu, ficamos na turma com Evangelina, e o curso da disciplina era Álgebra Moderna. Foi maravilhoso, maravilhoso, Fábio (nome do entrevistador)! Aprendi muito com ela, pois cobrava muito da gente. Nos cursos atuais os acadêmicos produzem um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas naquela época, o curso não exigia a produção de monografia, mas a professora Evangelina nos estimulou a produzir e a apresentar oralmente trabalhos referentes aos conteúdos da disciplina [...] Foi muito bom, porque ela nos ensinou a estudar, a buscarmos os conhecimentos, sendo a professora uma orientadora. O trabalho da Evangelina foi perfeito! (Bordignon, 2016, p. 131).

A professora Maria Perpétua narrou, nesse caso, sobre uma professora muito exigente que, assim como a educadora do ginásio, não era do agrado de muitos colegas. Ela contou sobre elas demonstrando apreço pelo trabalho de ambas, pela postura que tinham perante os alunos e pela condução de suas aulas. Notamos certa semelhança entre as docentes que marcaram Maria Perpétua, porém não imaginávamos que outros colaboradores trariam relatos como esses, sobre professores mais rígidos.

Encontramos, porém, outras narrativas de professores que foram marcados por docentes considerados exigentes. Um deles é o professor de Matemática Antônio Enes Nonato, nascido em Presidente Venceslau (SP) no ano de 1948, colaborador de Gonzales (2017)⁹⁰, que contou sobre uma professora de Matemática das Licenciaturas Parceladas.

Eu lembro que foi a professora Georgina que iniciou as nossas aulas, a disciplina trabalhada era a Matemática. Depois eu tive aulas com o Panovich, com o Freire, com o Flávio Batalha, entre outros. Lembro que esses eram os professores mais chegados [...] A professora Georgina explorava bastante o assunto e usava muito o quadro. Ela massacrava bastante e desenvolvia uma didática bastante forçada. Isso porque era início. Nós estávamos iniciando, fizemos a primeira parte de Matemática, denominada de Matemática I. Então, ela explorava bastante o assunto, assim, ela ocupava mais o quadro para dar exemplos. Ela foi uma das professoras que mais marcou. Os outros desenvolviam as aulas sem o auxílio do quadro, a gente tinha que se virar em cima das apostilas e depois voltamos para a sala de aula para finalizar o assunto (GONZALES, 2017, p. 110).

Além dele, temos o relato do professor Katsuyoshi Kurata, licenciado em Pedagogia desde 1983 e Matemática desde 1971, docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – Faculdade de Tecnologia de São Paulo. Ele foi entrevistado por Prado (2018)⁹¹ e em sua narrativa apresentou as lembranças que possuía sobre o coordenador da área de Matemática na FATEC – São Paulo em 1973, Aníbal Callado. Katsuyoshi foi apresentado por

⁹⁰ O professor Antônio Enes Nonato foi entrevistado por Gonzales (2017) por ter sido aluno do curso de Licenciaturas Parceladas em Ciências com habilitação em Matemática.

⁹¹ Em sua pesquisa de doutorado, Prado (2018) objetivou produzir uma versão histórica das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo e compreender o surgimento ou estabelecimento de um discurso sobre uma matemática escolar “nova” e própria da educação tecnológica. O professor Katsuyoshi Kurata foi entrevistado por ser professor, um dos mais antigos, na área de Matemática da FATEC – São Paulo.

um professor da escola onde atuava e da FATEC a Aníbal, com quem disse ter aprendido muito, “Ele era muito rigoroso, antes de entrar na sala ele pediu para que eu assistisse às suas aulas na sala 13S, bem como corrigisse as suas provas” (Prado, 2018, p. 122).

Depois de opinar sobre as mudanças na FATEC – São Paulo, em especial sobre a “queda” no nível dos alunos e professores, o professor Katsuyoshi comentou:

Eu acho que se o professor Aníbal Callado estivesse aqui até hoje comandando a Matemática, estaria tudo funcionando como tem que ser. Quem conheceu o professor Aníbal Callado foram os professores Walter, Ayrton e Jaques, os outros não conheceram. Só que não houve um sucessor do professor Aníbal Callado. Ele implantou aqui o curso de Matemática como deveria ser para uma escola de tecnologia [...] Eu não vejo ninguém mais antigo do que eu. Depois de mim é o professor Walter, depois o professor Ayrton, o professor Jaques, o Seizen, mas tudo foi se deteriorando porque não houve um comandante, como era o professor Aníbal Callado, que sempre estabelecia as normas e os modelos (Prado, 2018, p. 126).

Diante desses relatos, notamos que alguns professores foram marcados por antigos educadores considerados rigorosos, exigentes e rígidos. Tais docentes tornaram-se inspirações pelos seus modos de conduzir as aulas, se relacionar com os alunos, avaliar e manter uma certa ordem no ambiente de atuação. Ao escolherem destacar de modo positivo essas práticas e uma postura específica sem uma questão direta do(a) entrevistador(a), os narradores expuseram suas visões do que é ser um bom professor, visto que não podemos desconectar essas narrativas do fato de que eles também são professores, também passaram por formações docentes e também exercem, de forma específica, modos de lecionar, conduzir as aulas, se relacionar com os alunos, avaliar e manter uma certa ordem no ambiente de atuação.

Essas narrativas podem não nos possibilitar compreensões detalhadas sobre a relação entre uma postura rígida e as aulas de Matemática, mas permitem indagações. Essa relação existe? Pelos relatos apresentados, é possível não só identificá-la, mas também observar uma valorização dessa característica do(a) professor(a). Podemos pensar que uma vez que o(a) docente(a) possui certas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, a conduta rigorosa na sala de aula, para aqueles que a destacaram, é uma das circunstâncias que tornam possível o trabalho docente, o ensino, a aprendizagem e a avaliação, ou, pelo menos, aprimora-los. Diante disso, podemos questionar sua razão, estaria o ensino associado à autoridade, a aprendizagem à obediência e a avaliação à prova? Neste estudo não podemos responder, mas é a leitura das narrativas que constitui o problema. Neste estudo, apresentamos as inspirações docentes, em que momentos e situações ocorrem e suas relações com a formação de professores, identificamos suas potencialidades que agora podem transformar-se em questionamentos e expandirem-se para além das textualizações.

A valorização das condutas de ex-professores, porém, não é algo que surge apenas durante a carreira docente dos colaboradores que seguiram essa profissão, tal como observamos no desenvolvimento do interesse pela Matemática. Além disso, lemos várias narrativas de educadores(as) que optaram pela docência ou por um caminho relacionado a ela diante das marcas e incentivos de ex-professores(as) e de docentes que conheceram em suas trajetórias. Trazemos para nossa discussão algumas delas, pois nos permitiram pensar sobre situações anteriores a uma formação docente “formal”, mas que estão atreladas a ela, sobre subjetividades que a perpassam ao longo do tempo, transformando o(a) professor(a) e, portanto, integrando sua formação pessoal e profissional, e desafiando os limites da formação de professores, desde espaços institucionais até períodos bem definidos no tempo.

Durante o estudo da textualização do professor Katsuyoshi, notamos que ele foi inspirado por um outro docente, com um peso semelhante ao atribuído a Aníbal Callado. Katsuyoshi contou que ao final de sua formação básica conheceu o professor Cid Augusto Guelli em um cursinho, considerado por ele seu mestre de Matemática. Segundo o colaborador, foi Cid Guelli que o ensinou a gostar da carreira docente, sendo o possível responsável pela sua decisão de ser professor e um grande inspirador em suas práticas docentes, especialmente em sala de aula.

(...) fiquei aqui na Fatec, sempre inspirado no professor Cid Guelli, e até hoje eu uso giz amarelo, colorido, junto com o branco, como o professor Cid Guelli fazia e o professor Gelson Iezzi também, que está vivo ainda, e que escrevia de uma forma organizada e tinha uma ótima caligrafia na lousa. Essas coisas até hoje carrego comigo, eu acho que herdei deles a escrita na lousa, a organização didática, certas entrelinhas que a gente fala durante a aula e na hora de expor um determinado assunto, carreguei também aqueles tiques do Cid e do Gelson (Prado, 2018, p. 122).

No trabalho de Bordignon (2016) lemos a entrevista da professora de Matemática Édula Fernandes Lima⁹² nascida em 1952 no estado de Sergipe, que trabalha na Educação Básica. Contando sobre seu ginásio em um colégio de freiras, lembrou-se de uma irmã salesiana que lhe lecionou Matemática.

Eu tive a influência, no meu tempo de ginásio, de uma freira Salesiana chamada Irmã Fidélis, que foi minha professora de Matemática. Eu tinha muita facilidade com Matemática e, geralmente, quando ela tinha que sair assim pra resolver alguma coisa, eu ficava na sala tomando conta e até a substituí várias vezes (risos). Ela gostou muito de mim e eu dela, foi uma empatia muito grande! Eu era novinha, mas lembro-me bem dela. Depois fiz o curso Técnico em Contabilidade até o 2º ano quando resolvi fazer o curso de Magistério. Nesse intervalo eu casei e, por conta disso, saí do colégio das freiras porque naquele tempo o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora não admitia gente casada e aí fui cursar o Magistério no Colégio Estadual de Petrolina (Bordignon, 2016, p. 141).

⁹² Édula Fernandes Lima foi entrevistada por Bordignon (2016), pois atuou como professora de Matemática na região de Barreiras (BA) no período anterior à institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática.

Esse foi seu relato quando o entrevistador lhe perguntou sobre episódios marcantes do ensino de Matemática em sua formação básica. A lembrança da professora do ginásio foi uma das escolhas que fez para apresentar seu percurso até a formação docente que fez no Magistério. Assim como outros colaboradores, Édula fez menção à empatia e proximidade que Irmã Fidélis mantinha com ela, permitindo que a aluna, no momento, “tomasse conta da sala” e até a substituísse várias vezes quando a freira se ausentava. Nessa narrativa, também observamos um destaque maior às relações entre a educadora salesiana e a aluna do que ao modo de desenvolver os conteúdos matemáticos, percebendo conexões entre inspirações docentes e a tomada de decisão pela docência.

As influências que professores exerceram em colaboradores que também lecionam vão além, no que tange às suas decisões profissionais. Notamos relatos que apresentam educadores como cruciais na escolha pela docência de alguns de seus ex-alunos. Entretanto, lemos narrativas de professores que foram inspirados por docentes durante seu percurso de formação profissional na vida adulta, impactando os caminhos, seja na pesquisa ou no ensino.

Nessa direção, estudamos a entrevista do professor Vincenzo Bongiovanni, licenciado em Matemática pela USP desde 1973 e tendo atuado no Ensino Superior e na Educação Básica. Ele foi colaborador de Souza (2016)⁹³ e mencionou nomes de docentes que contribuíram para direcionamentos seus no meio acadêmico. Após destacar sobre alguns personagens da Educação Matemática nos trabalhos relativos à Geometria e à Didática da Matemática no Brasil, Vincenzo comentou brevemente sobre seu próprio caminho na academia.

Esteve também, várias vezes, no Brasil, a Colette Laborde, trazendo uma reflexão muito pertinente sobre a geometria dinâmica. Ela me ajudou muito no meu trabalho de pesquisa. Aliás, entrei no mundo da geometria dinâmica principalmente por causa dela e do seu marido Jean-Marie Laborde (Souza, 2016, p. 270).

Também destacamos a narrativa da professora de Matemática Lucília Bechara Sanchez, nascida em 1936 em Bragança Paulista (SP), colaboradora de Nakamura (2017)⁹⁴. Segundo esta pesquisadora, os professores que trabalharam nos Ginásios Estaduais Vocacionais participavam de uma formação pedagógica em serviço, discutindo problemáticas da própria escola e realizando estudos teóricos de pesquisadores brasileiros, franceses e ingleses; e, geralmente, também de um curso preparatório, classificatório e de seleção com vistas à adesão da proposta pedagógica do Ginásio e para comporem o corpo docente. Nesse sentido, a professora Lucília

⁹³ Vincenzo Bongiovanni foi entrevistado por Souza (2016) tendo em vista seu doutorado na área da Didática da Matemática Francesa, realizado na França de 1998 a 2001.

⁹⁴ Lucília Bechara Sanchez foi entrevistada por Nakamura (2017) pois atuou como supervisora e professora de Matemática no Serviço de Ensino Vocacional e no Ginásio Estadual Vocacional “Oswaldo Aranha”, em São Paulo.

lembrou-se de um docente que atuava neste curso e que foi sua inspiração durante a formação, mesmo já tendo iniciado sua carreira no meio educacional.

O Core Curriculum do Vocacional baseava-se nessa concepção de sujeito histórico, inserido num tempo e num espaço, daí a História e a Geografia, centro do currículo. A equipe técnica/docente escolhia um tema e promovia a integração entre áreas. O construtivismo veio um pouco depois, com os seis estudos de Piaget. O Joel Martins ensinava as teses americanas de psicologia da aprendizagem, aprendi muito com ele, foi meu inspirador. Ele fazia avaliação dos professores e me ajudou a ver minhas forças e fraquezas e o quanto eu precisava fazer análise porque eu era muito racional. O Joel foi professor no primeiro curso de formação e seleção de professores e orientadores do qual participei e fui avaliada (Nakamura, 2017, p. 192).

Diante das narrativas de professores como Katsuyoshi, Édula, Vincenzo e Lucília, observamos que a decisão pela carreira docente pode estar vinculada a um ex-professor considerado como inspirador, um educador que, na relação estabelecida com os alunos, contribuiu para que um destes seguisse a docência. Essa inspiração, porém, pode ocorrer em diversos momentos da trajetória de um professor, antes dela ou durante, na medida que ele se permite ser tocado por um colega de profissão, ainda que de nível diferente, que o leva a alterar seus percursos no meio acadêmico como estudante, com uma linha ou projeto de pesquisa, ou no ensino, com um novo ambiente de atuação ou uma reconfiguração nas práticas que ele associa à docência.

Por meio dessas narrativas, os colaboradores contaram sobre experiências que permitem repensar os limites da formação docente, no que tange ao espaço e ao tempo. Sendo assim, as diferentes formações às quais os professores se submetem/submeteram ou são/foram submetidos ultrapassam as definições de formal ou informal, de tradicional ou emergencial, de licenciatura plena ou licenciatura parcelada, entre outras classificações que diferem as trajetórias de educadores, sejam eles leigos ou não. Elas nos permitem explorar um dos pontos de convergência apresentados por Garnica (2010) ao discutir trabalhos do projeto de mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram Matemática no Brasil, a dificuldade de associar aos professores de Matemática uma identidade única e estável. Concordamos que as trajetórias docentes são diversas – ainda que seja possível observar convergências em meio às singularidades – e que cada docente é único, tanto nos aspectos pessoais quanto profissionais, porém, pensar nas inspirações que eles tiveram ou têm com relação a ex-professores nos possibilita ir além. Podemos pensar nas circunstâncias que levam pessoas a se tornarem educadoras e como o devir-professor se dá – se é que se dá – antes das práticas docentes em sala de aula e antes da formação proposital. É possível, também, refletir sobre as formações em meio à atuação, formações subjetivas em meio a projetos formativos, professores que contribuiriam para mudanças de outros educadores. A inspiração docente pode

ser um elemento quando pensamos sobre formação de professores, quando buscamos as relações entre desenvolvimento pessoal e profissional e quando nos aprofundamos nas subjetividades intrínsecas aos caminhos desses profissionais.

A pertinência deste tema ao estudo da formação docente tornou-se ainda mais evidente para nós quando lemos narrativas de educadores que atuaram de forma leiga, cujas formas de lecionar estavam diretamente associadas às metodologias e condutas de seus ex-professores. No trabalho de Moraes (2017)⁹⁵, lemos textualizações que apresentam a inspiração docente como uma das orientações seguidas por leigos ao lecionar e pensar sobre suas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação na sala de aula.

O professor Almir da Costa Dantas, nascido em Mossoró (RN) no ano de 1951, é aposentado pela UFRN e foi entrevistado por Moraes (2017)⁹⁶. Em sua entrevista, contou que começou a lecionar em 1971, durante o curso científico (atual ensino médio), para alunos do ginásio. Diante dessa informação, o entrevistador perguntou-lhe como lecionava sem uma formação específica para isso.

Você num sabe que a gente sempre se espelha em alguém? (risos) Tem sempre um ponto de referência, assim como, vamos dizer, o jogador de futebol, que tem seu ídolo que desempenha as suas atividades no futebol de acordo com aquele ídolo dele? A mesma coisa, eu procurava me espelhar naqueles professores que eu tinha como ídolo, por exemplo, matemática tinha João Bangu, tinha D. Neta que eram casados, ambos tinham sido meus professores, muito bons professores, então eu procurava me espelhar neles. E por coincidência, eles me tiravam muitas dúvidas. Às vezes eu tinha dúvidas quando tava lá, ensinando, você com a formação do ginásio, ensinando o ginásio, é claro que só podia ter dúvidas, né? E eu procurava sempre eles, e nunca se negaram de me tirar as dúvidas, me ajudaram bastante, me incentivavam. Era dessa maneira que a gente procurava, vamos dizer, desempenhar as nossas atividades como professor (Moraes, 2017, p. 95).

Segundo o professor Almir, a necessidade e a falta de professores eram grandes, possibilitando contratações sem nenhum tipo de formação “formal”. Para sua atuação como educador, inspirava-se em seus ex-professores e participava de cursos de atualização, nos quais estudava a Matemática que deveria ser trabalhada com os alunos do ginásio. A narrativa de Almir, no que tange aos cursos de atualização e seus trabalhos como professor leigo, não aborda

⁹⁵ Moraes (2017) desenvolveu, em seu doutoramento, um trabalho que objetivava compreender e elaborar versões históricas de como se deu a formação de professores que ensinavam Matemática no estado do Rio Grande do Norte nas séries que correspondem aos atuais ensinos fundamental e médio, antes e durante o período de criação dos quatro mais antigos cursos para formar professores de Matemática nesse estado. Para situar temporalmente o leitor, ressaltamos que esses cursos foram reconhecidos nos anos de 1977 e 1987 oferecidos pelas atuais UERN e UFRN (Moraes, 2017).

⁹⁶ Almir da Costa Dantas foi colaborador de Moraes (2017) pois foi um dos primeiros professores a atuaram no curso de Licenciatura em Matemática da UFRN em Caicó (RN), criado como Licenciatura em Ciências com habilitação em Matemática.

questões especificamente didáticas⁹⁷, apenas referentes aos conteúdos matemáticos. Segundo ele, esses cursos preparavam o professor para que fosse possível identificar se ele sabia sobre o conteúdo disciplinar que estava ensinando, com o qual percebemos que a “formação pedagógica” do educador vinha apenas de seus professores anteriores, mas não era seu objeto de estudo.

Um outro colaborador de Morais (2017) que também lecionou Matemática de modo leigo por um período foi Benedito Tadeu Vasconcelos Freire⁹⁸, nascido em São Benedito (CE) no ano de 1947.

Quando eu estava no segundo ano do Curso Científico, começando a me preparar para o Vestibular, apareceram dois garotos, netos de uma senhora que morava próxima a minha casa, querendo estudar matemática. Essa foi minha primeira experiência com o ensino. Posteriormente, quando passei no Vestibular, no primeiro ano de Matemática, dei aulas num Curso Pré-Vestibular, que foi onde comecei a perceber que eu tinha que entender de algum mecanismo que facilitasse a transmissão do conhecimento matemático que possuía. Eu tive excelentes professores, que eram pesquisadores em Matemática e possuidores de excelente didática. Então, eu me espelhei muito em meus professores, que influenciaram muito a minha parte didática, meus estudos e meu relacionamento com os estudantes (Morais, 2017, p. 275).

No caso de Benedito, os aspectos pedagógicos de sua atuação também eram inspirados em seus ex-professores. Entretanto, observamos que, apesar de já estar lecionando durante o curso científico, foi durante o primeiro ano da graduação em Matemática que percebeu a necessidade de “algum mecanismo que facilitasse a transmissão do conhecimento matemático”, ou seja, a necessidade de elementos pedagógicos, de didática. Para suprir essa falta, Benedito se inspirou em seus professores que eram pesquisadores em Matemática, mas considerado por ele como possuidores de excelente didática. Estes não só inspiraram sua “parte didática”, mas também seus estudos e a relação com seus estudantes.

Pensando nas questões pedagógicas necessárias a um educador, escolhemos destacar também um trecho da narrativa de Zilar Rocha Fernandes, nascida em Patu (RN) no ano de 1949, professora aposentada de Matemática colaboradora de Morais (2017)⁹⁹. Ela contou que começou a lecionar no início da década de 1970 para alunos de ginásio, apenas com o curso

⁹⁷ Utilizamos a palavra “didática”, neste texto, no sentido mobilizado pelos(as) narradores(as), especialmente os(as) professores(as) que atuaram como leigos(as), os quais empregam o termo com relação às práticas profissionais do(a) educador(a) em sala de aula, para ensinar, promover a aprendizagem dos(as) alunos(as), conduzir e organizar aulas, avaliar os(as) estudantes e se relacionar com o conteúdo matemático pensando no contexto escolar.

⁹⁸ Benedito Tadeu Vasconcelos Freire foi entrevistado por Morais (2017), pois é um dos mais antigos professores do curso de Licenciatura em Matemática da UFRN, na cidade de Natal (RN).

⁹⁹ Zilar Rocha Fernandes foi entrevistada por Morais (2017), pois foi aluna do curso de Matemática da UERN, na cidade de Patu (RN), além disso foi professora do mesmo curso nessa instituição.

científico, participando um ano depois de um curso de formação oferecido pela CADES¹⁰⁰ com ênfase nos conteúdos matemáticos. Além disso, segundo ela, a falta de professores era intensa, sendo sua formação considerada melhor do que a de professores que atuavam possuindo apenas o nível ginásial. Sem formação específica para dar aulas, Zilar se inspirou

[...] Nos meus professores de matemática, [no] que eles passaram, porque o que eu queria mesmo era matemática, que sempre gostei, e aquilo que você faz com amor... E ali não tinha negócio de planejar a aula, não. A gente já ia dando a aula sem planejar. Depois, eu já no Comercial (ginásio), surgiu, apareceu o planejamento, que eu, a princípio, achava uma besteira, achava que não precisava, que eu já sabia aquilo tudo; mas, na verdade, eu me conscientizei que isso era importante demais o planejamento. A princípio ninguém... não tinha ninguém capacitado nem pra orientar nesse planejamento, mas, aí, o Estado já exigia esse planejamento [...] (Morais, 2017, p. 391).

A professora Zilar, no início de sua docência e com base em seus ex-professores, considerava importante apenas o domínio da Matemática e o amor à atuação. Nesse princípio, não havia planejamento, algo que só começou a ser valorizado por ela depois, mas quando ainda estava trabalhando no ginásio, ao reconhecer sua importância e sentir falta de pessoas capazes de orientar o planejamento. Destacamos que foi durante esse período de trabalho que Zilar participou do curso oferecido pela CADES, podendo ele estar relacionado à modificação de seu ponto de vista no que tange à preparação de aulas. Com isso, observamos que, assim como o professor Benedito, Zilar pode ter intensificado sua atenção para aspectos pedagógicos após começar um curso voltado para a formação de professores, apesar de ter lecionado antes disso como leiga.

A ênfase colocada no domínio dos conteúdos matemáticos por professores que atuaram como leigos ao pensarem numa boa aula ou num bom professor é algo observado em várias narrativas. Josimá Gomes Guimarães, nascido em Brejo do Cruz (PB) no ano de 1954, é um professor de Matemática colaborador de Moraes (2017)¹⁰¹ que apresenta uma perspectiva nessa direção. Ele formou-se em Ciências com habilitação em Matemática pela UFPB em 1982, com ingresso em 1978, porém começou a lecionar em 1977 para o ginásio em Belém do Brejo do Cruz (PB) e em Catolé da Rocha (PB), tendo apenas o segundo grau. Ao ser questionado se se inspirava em seus ex-professores ou se estudava sozinho aspectos sobre didática, Josimá contou:

Eu, matemática, eu sempre me espelhei nos meus professores. Eu adorava... E a gente sabe: todo aluno conhece o bom professor, aquele que tem segurança, aquele que tem,

¹⁰⁰ Segundo a professora Zilar, foi oferecido um curso intensivo de cem dias pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), o qual se o professor realizasse e fosse aprovado seria automaticamente contratado pelo Estado como professor ginásial. Ela contou que terminou esse curso no final de 1971.

¹⁰¹ Josimá Gomes Guimarães foi entrevistado por Moraes (2017), pois foi um dos professores de Matemática do Rio Grande do Norte que começou a lecionar no fim dos anos 1970.

assim, desempenho nos conteúdos, porque, claro, isso aí... Essa semana eu tava lendo uma revista – eu recebo ainda aquela revista Cálculo –, e eu vi uma entrevista aí o professor dizendo o seguinte, que professor não é doido pra ensinar um assunto de matemática que ele não tenha conhecimento, né? Então, eu ensinava o que eu realmente sabia, o que eu realmente aprendi e... Depois de tantos anos, hoje, eu dou uma aula aqui: o livro tá dizendo assim, eu dou desse jeito [faz movimentos diferentes com as mãos, indicando caminhos diferentes], sabe por quê? Porque o livro está dando aqui uma coisa arrodando e eu mostro como eu dou com mais facilidade (Morais, 2017, p. 200).

À vista disso, consideramos que Josimá relacionou um professor competente a um bom domínio dos conteúdos matemáticos, atrelando isso à percepção dos alunos. No momento em que narrou sobre o trabalho diferenciado que realizava em relação ao uso de livros didáticos, o docente apenas discorreu sobre seus conhecimentos matemáticos, ainda que tenha sido questionado pelo entrevistador sobre o estudo de questões didáticas. Estas só apareceram em sua narrativa ao contar sobre cursos de capacitação¹⁰² – oferecidos em intervalos de dois a cinco anos com duração de uma semana – dos quais participou quando já tinha começado a lecionar, e que contribuíram para seu aprendizado de conteúdos matemáticos e pedagógicos. Segundo ele, os conteúdos matemáticos trabalhados já eram conhecidos pelos professores, porém os pedagógicos estavam sendo estudados pela primeira vez. Sendo assim, observamos também nessa narrativa que a atenção ao âmbito pedagógico na atuação docente tornou-se significativa com a participação em um curso voltado para a formação de professores.

A ênfase no domínio de conteúdos para um bom professor também pode ser notada na narrativa do colaborador Néelson Moysés de Araújo, nascido em Caicó (RN) no ano de 1949, professor de Matemática (Morais, 2017)¹⁰³. Néelson começou a lecionar quando ainda estava no ginásio para os colegas e iniciou oficialmente na docência logo após o ensino médio em 1981, durante todo esse período trabalhou com Matemática, Biologia, Física e Química. Sobre esse início de docência como professor leigo, Néelson contou:

Eu fiz baseado no que... Eu estudei muito, né? Eu era um bom estudante... Aí, eu aprendi muito bem. Então, eu transmitia para os meus alunos o que eu sabia, o que eu tinha aprendido, né? Eu não tinha formação superior, então, [fui] nessa perspectiva do que eu tinha aprendido. Eu dominava muito bem a matemática, eu dominava muito bem, então, eu transmitia para os meus alunos já nessa época (Morais, 2017, p. 126).

Para o professor, seu domínio da Matemática o possibilitou “transmitir seus saberes” para outros estudantes. Não há uma menção a questões pedagógicas nessa fala, a modos de

¹⁰² Os cursos sobre os quais o professor Josimá discorreu eram oferecidos em Umarizal (RN) e em Souza (PB) (Morais, 2017).

¹⁰³ Néelson Moysés de Araújo foi entrevistado por Moraes (2017), por ter sido aluno da primeira turma de Licenciatura em Matemática da UFRN da cidade de Caicó (RN).

ensinar, aprender ou avaliar, algo que só apareceu quando o entrevistador lhe perguntou sobre a parte didática e se possuía alguma dificuldade no que tange a ela.

Não. Não tinha muita dificuldade, mas... didática mesmo, a gente só veio ver na universidade, que a gente tinha professores de didática, que, por sinal, era muito bom o professor, mas, a didática que a gente empregava era a que a gente recebeu quando estudante. Era o que a gente empregava para ensinar... (Morais, 2017, p. 126).

Quando questionado sobre sua didática, Néilson contou que se inspirou em seus ex-professores, na didática que recebeu enquanto era aluno. Seu contato com o tema foi apenas na universidade. Ele inclusive contou que participou de um curso de capacitação em 1982 na cidade de Currais Novos (RN), mas que nele a ênfase era nos conteúdos, de Matemática e Física, apesar de ter sido um curso para formação de professores.

Diante das narrativas dos professores Almir, Benedito, Zilar, Josimá e Néilson, pudemos fazer algumas considerações em relação ao nosso tema de discussão. Uma delas – e talvez a mais marcante – é que a inspiração docente foi uma ação crucial para tais professores que lecionaram por um período como leigos, tendo em vista a carência de professores formados em algumas regiões do Brasil. Sem um curso específico, esses educadores organizavam suas ações em sala de aula lembrando da atuação de seus ex-professores, especialmente daqueles que admiravam. Outro aspecto importante, percebido por nós em decorrência do estudo dessas textualizações foi a atenção dedicada por esses colaboradores no que tange a questões pedagógicas, para narrarem tanto sobre suas práticas na sala de aula, quanto sobre o modo e as situações em que se inspiravam em ex-professores. Com os relatos de Zilar, Josimá e Néilson observamos um destaque maior ao domínio dos conteúdos matemáticos quando discorriam sobre “um bom professor” ou quando eram questionados sobre como procediam para lecionar sem a formação docente necessária. A preocupação com a didática surgiu nas entrevistas de Benedito e Zilar, porém em momentos nos quais eles estavam participando de cursos formativos, seja a Licenciatura em Matemática ou em cursos de curta duração, relatando sobre as necessidades que sentiram de planejamento e para favorecer a aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, ainda que tomassem as atitudes em sala de aula de seus educadores anteriores como exemplos para as suas próprias, a ênfase residia no conhecimento dos conteúdos matemáticos que os professores tinham, tanto os entrevistados quanto os seus ex-professores. Além disso, quando observamos seus relatos sobre cursos de curta duração que participaram, o destaque também era dado no estudo de conteúdos matemáticos, tendo apenas o professor Josimá comentado sobre aprendizados de cunho pedagógico durante os cursos de capacitação. Notamos, portanto, que esses docentes se inspiravam em seus ex-professores para poderem

lecionar sem formação necessária, especialmente no âmbito didático, mas atribuindo maior peso ao domínio matemático.

Apesar desses(as) professores(as) que atuaram de modo leigo relacionarem suas inspirações docentes principalmente às suas práticas profissionais em sala de aula, não apresentam especificamente os recursos pedagógicos utilizados por antigos educadores e que lhes serviram/servem de inspiração. Esses mecanismos, quando abordados, foram percorridos pelos(as) outros(as) narradores(as), principalmente quando a inspiração foi associada ao desenvolvimento do interesse pela Matemática e a escolha pela docência. Ainda que nesses casos, a relação professor-aluno tenha sido mais enfatizada, alguns(algumas) colaboradores(as) contaram sobre instrumentos pedagógicos utilizados por ex-professores.

O professor José Luiz (Souza, 2016; Gonzalez, 2017) lembrou-se que a professora da primeira série utilizava “palitinhos, fichinhas e sementes” para ensinar números e operações, ou seja, empregava materiais manipuláveis para favorecer a aprendizagem. Ele reconheceu, em sua narrativa, os diferentes recursos utilizados pela antiga educadora, juntamente com sua forma de avaliar, oralmente e com registro na lousa. A oralidade na avaliação também foi mencionada, ao lembrar de uma antiga docente, pela professora Maria Perpétua (Bordignon, 2016), a qual considerava o trabalho daquela “maravilhoso”. O uso da lousa, por sua vez, também foi destacado por certos(as) colaboradores(as), como Katsuyoshi (Prado, 2018) que se lembrou inclusive da caligrafia de um ex-professor, da organização, das cores que usava no quadro e que Katsuyoshi emprega em suas próprias aulas por influência. Antônio Enes Nonato também contou sobre uma de suas professoras de Matemática do curso de Licenciaturas Parceladas, enfatizando que ela explorava muito a lousa com exemplos, ao contrário de outros professores, em que o estudo individual só era possível com o uso de livros.

Perante o exposto neste texto, os modos como professores que ensinam ou ensinaram Matemática foram inspirados por seus antigos educadores são diversos. As marcas remetem distintos momentos na vida desses profissionais, referentes ao tempo escolar, ao início da docência, às atuações, ao ensino superior e aos cursos de curta duração. No entanto, não podemos dizer que elas não existem ou negligenciarem-nas no estudo da formação docente quando estão presentes nas narrativas destes. Ainda que os roteiros de entrevistas dos(as) pesquisadores(as) que constituíram essas textualizações não apresentem explicitamente um comprometimento com essa temática, ela emerge quando relatos sobre certos acontecimentos são solicitados, seja sobre ações educacionais leigas, pessoas marcantes, cursos, etc.

O desenvolvimento da afinidade com a Matemática, mesmo em um caráter disciplinar, é algo que alguns professores associaram a seus educadores matemáticos. Tanto as relações

professor-aluno quanto o apreço pelas práticas – de ensinar, avaliar, conduzir e organizar as aulas – dos ex-professores integravam relatos sobre como, porque e quando surgiu o gosto pela Matemática. Notamos um destaque colocado pelos colaboradores nos laços afetivos criados, nos incentivos e nos reconhecimentos que recebiam de seus antigos docentes, ainda que a admiração pelas ações educativas destes ocupasse um espaço importante no interesse pela disciplina. Assim, estudos dedicados à formação de professores que ensinam ou ensinaram Matemática podem ser enriquecidos se nos atentarmos para esses momentos “iniciais”, quando a Matemática começava a ser entrelaçada com a esfera pessoal pelo professor-estudante, fazendo parte de suas preferências e marcando um percurso que se expandiria para a esfera profissional.

Nessa direção, alguns docentes atribuem a ex-professores seus a razão por terem escolhido a docência como carreira. A inspiração, nesse caso, também está associada às atitudes docentes e aos relacionamentos estabelecidos. Além disso, é possível identificá-la tanto na escolha da profissão como nos caminhos que se seguiram após esta decisão, impactando em direcionamentos acadêmicos e em reflexões sobre práticas durante o tempo de atuação docente. Tais relatos nos apresentam e possibilitam compreender movimentos que professores provocam nas vidas de seus alunos que também decidiram lecionar, seja na escolha ou no percurso profissional, constituindo um elemento da formação dessas pessoas.

No que tange às práticas de ex-professores, alguns educadores mencionaram o que admiravam: os modos de lecionar, organizar e conduzir as aulas e de avaliar os alunos. A exigência, a rigidez, o rigor, a conduta disciplinar e a manutenção da ordem na sala por professores são aspectos valorizados por alguns docentes. Desse modo, educadores contam sobre e alguns caracterizam as práticas que os marcaram, inspiraram e que, pelo valor positivo atribuído a elas, podem se presentificar em suas ações atuais, na relação com estudantes, quanto à cobrança e à afetividade, com a comunidade universitária ou escolar, pais e familiares, com seus pares e com profissionais gestores.

Assim, notamos as diversas inspirações docentes que permeiam as vidas de professores(as) e que, portanto, vão além de casos associados a professores leigos. Esses, porém, foram os que nos levaram a este estudo e nos possibilitaram compreender modos como tais educadores conduziam e concebiam suas ações na docência de forma leiga. Notamos nas narrativas estudadas uma valorização do domínio matemático para lecionar Matemática mais intensa do que preocupações de cunho pedagógico. Questões didáticas eram aquelas mais afetadas pelas inspirações que professores tinham para atuar, estudadas, em geral, apenas nos cursos superiores. Até mesmo quanto a cursos de curta duração narrados por professores que

atuaram como leigos, percebemos um destaque nos estudos de conteúdos matemáticos, ainda que estivessem atrelados a uma iniciativa de formação docente. Assim, os modos de planejar, conduzir e avaliar aulas, as relações interpessoais no ambiente escolar/universitário e as ideias de um bom professor e um bom estudante eram inspiradas naquilo que docentes experienciaram com ex-professores.

Pensar formação docente sob a perspectiva da inspiração docente, ou seja, com esse tema em mente, nos possibilitou compreender certas subjetividades presentes em diferentes trajetórias formativas e em seus limites. A formação de um profissional requer considerações específicas para cada profissão e no caso da docência ela pode ser pensada antes do exercício e antes da formação “formal”, uma vez que a infância, a juventude e a vida adulta de professores se deram em meio a outros professores, num ambiente permeado por ensino, aprendizagem, avaliação e vivências pessoais, subjetivas, imprevisíveis e informais. Pensar sobre inspiração docente também é pensar sobre formação de professores, é ir além da ideia de que esta formação não se limita a ambientes e cursos institucionalizados, é pensar sobre o que de fato pode existir quando tensionamos ou rompemos esses limites.

SEÇÃO 4.3

O TERCEIRO FIRMAMENTO: MATERNIDADES VIVENCIADAS POR PROFESSORAS QUE ENSINAM/ENSINARAM MATEMÁTICA AO NARRAREM SUAS TRAJETÓRIAS FORMATIVAS

A construção deste terceiro firmamento deu-se de modo diferente dos outros dois, elaborados anteriormente, tanto em relação à definição do tema quanto ao estudo dele com as textualizações. Desejávamos produzir os três textos de formas distintas e neste nos aventuramos a mergulhar nas narrativas com um assunto em mente, com um foco pré-definido, e interessadas em elaborar compreensões estabelecendo articulações entre nosso material principal – que o foi também neste momento – e uma bibliografia externa, textos diferentes das entrevistas e de suas respectivas teses e dissertações. Desse modo, assumimos, com uma nova perspectiva, nosso compromisso com pesquisadoras e pesquisadores que possam mobilizar textualizações em suas pesquisas, mostrando que essas composições também podem fazer parte do processo investigativo de busca por fontes e materiais que possibilitem estudar sobre algo pré-determinado. É possível, assim, explorá-las com um posicionamento mais receptivo e aberto – tal como fizemos nos dois estudos anteriores – ou mais direcionado, o que permite pensar as sutilezas de uma narrativa ou questões que passaram despercebidas pela pessoa que as produziu, possivelmente porque possuía certos objetivos e não outros em mente.

Nossa atenção e cuidado com as narrativas que trabalhamos nos exigiram evidenciar algumas decisões antecipadamente. A primeira delas é: a bibliografia que articulamos ao longo deste estudo não foi estabelecida antes de retermos as textualizações pensando na temática proposta. Houve um livro que contribuiu para que eu escolhesse o tema relativo à maternidade e algumas sugestões que nos ajudaram a compreendê-lo, porém, os(as) autores(as) e textos que articulamos foram definidos durante e principalmente depois que estudamos as narrativas e listamos as questões percebidas nelas. Os materiais foram sendo incorporados a esta pesquisa na medida que poderiam nos ajudar a discutir os aspectos que nos eram “contados” e que percebíamos nas histórias de pessoas entrevistadas. A segunda decisão que apresentamos é justamente sobre nossa intenção com esses materiais externos. O movimento com a bibliografia externa não foi por considerarmos as narrativas insuficientes para desenvolver este tema – o qual não teria sido escolhido, se esse fosse o caso – nem por considerarmos que outros textos seriam indispensáveis para elaborar compreensões sobre esse tema. Além disso, não mobilizamos estudos de autores externos para tentar comprovar ou legitimar os relatos das colaboradoras e colaboradores, nem mesmo para tomar aqueles como principais, universais ou

mais verdadeiros, uma vez que nos opomos a ideia de trazer as entrevistas como ilustrações para as verdades acadêmicas. Desejamos essa articulação por intencionarmos produzir três estudos de formas diferentes – sem que a escolha destas formas estivesse atrelada ao tema – e para contribuir, com ideias, investigações e teorias, nas compreensões sobre questões relativas à maternidade e à formação de professores que ensinam Matemática percebidas nas narrativas.

Outro aspecto que decidimos ressaltar no início deste texto é a escolha da temática, o motivo que nos levou a pesquisar sobre maternidade e formação docente, especialmente formações de professoras que ensinam Matemática. Na reunião que apresentei à professora Heloisa os temas que originariam os dois primeiros firmamentos, ela me perguntou se eu havia percebido algo nas narrativas relativo à questão de gênero e me pediu atenção ao assunto em minhas análises. Sem ter uma resposta imediata, segui com as leituras e categorizações, pois ainda estava longe de terminá-las, lembrando-me sempre do pedido. Durante esse processo, li um relato de uma colaboradora que ao contar sobre sua pós-graduação também narrou sobre o filho, o que me fez atribuir a esse parágrafo a categoria Maternidade, que eu mesma já havia atribuído a outros de outras entrevistas. Recordei, nesse momento, que esta categoria havia sido criada por mim, pois ainda não constava no Hemera, assim como a categoria Mãe. Tendo sido atravessada pela solicitação da professora, fui abalada tardiamente pela ausência dessa categoria no sistematizador, visto que nele há mais de cem textualizações¹⁰⁴. Comovida pela possibilidade de ela ter passado despercebida nas narrativas cadastradas, pelos significados dessa ausência e pela potência atrelada a ela, busquei por textos que me ajudassem a pensá-la como tema, além de aguçar minha atenção para as categorizações posteriores¹⁰⁵.

Compreendemos a maternidade como um conceito complexo que se diferencia do acontecimento biológico da gravidez, correspondendo a uma vivência inserida em uma dinâmica sócio-histórica (Correia, 1998). De acordo com o estudo de Moura e Araújo (2004) baseado em Badinter (1985), a organização familiar – e a valorização da maternidade – na Idade Média e até o século XVIII na Europa, especialmente na França, quando havia uma alta taxa de mortalidade infantil, era consideravelmente diferente da situação na modernidade, na qual prevalecia o sentimento de ternura familiar e a valorização da infância. Nessa transição, a ênfase ideológica da família passou da autoridade paterna para o amor materno, ao qual foi atribuído

¹⁰⁴ Notamos, no entanto, que filtrando os parágrafos das narrativas presentes no Hemera pela expressão Maternidade, obtemos 7 parágrafos, e pela expressão Mãe, obtemos 381 parágrafos.

¹⁰⁵ Destacamos que não consideramos que a ausência das categorias Mãe e Maternidade constitua uma falha na categorização ou no trabalho de Oliveira (2013), mas que ela advém de discussões recentes no grupo sob uma perspectiva de gênero, o que corrobora para uma atenção distinta perante as narrativas e para a criação de categorias também diferentes, tal como indicou o próprio pesquisador ao desenvolver o Hemera.

caráter “natural e social, favorável à espécie e à sociedade, incentivando a mulher a assumir diretamente os cuidados com a prole” (Moura; Araújo, 2004, p. 46). Nesse processo, desenvolvia-se a noção de vida privada e o discurso da necessidade de a mulher centrar sua atenção na educação e no cuidado dos filhos crescia, articulado aos interesses estatais, com base na ideia de que essa postura seria natural para a mulher, pois era ela quem gestava e dava à luz a criança (Ibidem). Tal discurso, no entanto, não se destinava às camadas mais pobres da população, nas quais as crianças eram criadas por amas de leite mercenárias ou deixadas em hospícios, de modo que fosse possível ao Estado exercer uma espécie de economia social, controlando os custos sociais da reprodução das pessoas mais desfavorecidas (Ibidem).

Apesar das diferenças sociais nas mudanças familiares, o modelo que relacionava a mulher à maternidade instaurado principalmente no século XIX era aquele no qual o bebê e a criança são os focos da atenção materna (Moura; Araújo, 2004). Nesse modelo, imperavam a vigilância feminina constante à sua prole, a devoção para preservar a criança, o sacrifício feminino em prol da família e a mulher como rainha do lar, cuidando da educação, nutrição e até do ensino dos filhos. Afastar-se dessas responsabilidades era uma atitude anormal e gerava culpa na mulher, uma vez que contrariar essa “natureza” significava desvio ou patologia (Moura; Araújo, 2004; Louro, 2004).

No Brasil, essa transformação familiar se deu na passagem da condição de colônia à nação no início do século XIX com a transferência da família real e sua corte para o Rio de Janeiro (Moura; Araújo, 2004). Incentivava-se, por meio de médicos higienistas atrelados ao Estado, hábitos europeus, com a valorização do amor familiar, em detrimento dos costumes coloniais da família patriarcal. Desse modo, a mãe brasileira deveria assumir a amamentação de seus filhos e, assim como na Europa, ser cuidadosa, educadora e vigilante em relação à sua família, características concebidas como naturais da mulher.

Segundo Moura e Araújo (2004) com base em Salem (1985) e Lo Bianco (1985), esta configuração sofreu alterações no período contemporâneo, especialmente na década de 1980, produzindo uma “nova maternidade” – e uma nova “paternidade” – através de um processo reflexivo da mulher e do homem, cuja participação nos cuidados familiares passou a ser mais valorizada. Nesse momento, já não era mais possível pensar na função materna como o único papel desempenhado pelas mulheres, inseridas no mercado de trabalho, embora fosse quase obrigatório e central. Além disso, as novas tecnologias de reprodução (contraceptivas e conceptivas) intensificaram a ideia de “escolha da maternidade” no século XX.

Segundo Scavone (2001) a transição de um modelo tradicional de maternidade, em que a mulher era concebida essencial e exclusivamente como mãe, valorizando-se as famílias

numerosas, para um modelo em que ser mãe é uma das possibilidades da mulher, valorizando-se o planejamento familiar e a prole reduzida, deu-se com a consolidação da sociedade industrial. Para essa autora, as mudanças nos padrões da maternidade foram afetadas pelas consequências do processo de industrialização e pela forma como as mulheres ingressaram no mercado de trabalho, caracterizada por desigualdades sociais e sexuais. Essas situações provocaram efeitos principalmente nas famílias operárias, nas quais as mulheres passaram a ter de conciliar o trabalho fora do lar com a maternidade, uma dupla jornada que se consolidou no século XX.

No Brasil, a maternidade também enfrentou mudanças seguindo o padrão das sociedades industriais avançadas, com proles reduzidas e maior flexibilidade na escolha, porém também é afetada pelas desigualdades sociais que assolam o país (Scavone, 2001). De acordo com a autora, tanto a flexibilidade da escolha quanto a valorização dos filhos variam em intensidade segundo as condições sócio-econômica-culturais.

Considerando as singularidades de cada mulher e de cada sociedade, a maternidade segue se transformando, seguindo diferentes pressões e desejos. Esse novo modelo de maternidade “reduzida” apesar de romper com o determinismo biológico e diminuir a ambiguidade entre a vida profissional e a vida familiar, não a esgotou para as mulheres (Svavone, 2001). Segundo a autora, “a realização da maternidade ainda é um dilema para as mulheres que querem seguir uma carreira profissional, já que são elas que assumem a maioria das responsabilidades parentais” (Ibidem, p. 56).

Pensar a maternidade na formação de professoras, portanto, não é algo baseado em um conceito fechado e concluído, mas em constante transformação e que se manifesta de modos diferentes quando consideramos outros aspectos relativos ao contexto familiar e da mulher, principalmente, como sua situação sócio-econômica-cultural. Buscamos, então, mobilizar narrativas com as diferenças e aproximações entre as pessoas entrevistadas.

No caminho inicial dessa investigação, encontrei o livro “Maternidade e Solidão: relatos de professoras em tempos de pandemia”, organizado por Fonseca (2020). Ana Carolina da Costa e Fonseca, a organizadora desse livro, é professora de Filosofia na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSA) e mãe. Ela convidou outras professoras dessa universidade que também são mães para contarem uma história pessoal pensando no tema maternidade e solidão¹⁰⁶ em tempos de pandemia da Covid-19. No livro, é feito um compilado

¹⁰⁶ Na carta-convite, Fonseca (2020, p. 19) escreveu que solidão “não deve ser pensada como algo necessariamente ruim, pois, se, por um lado, a solidão pode ser algo pesado de ser vivido, por outro, nos deixa tempo para, por exemplo, curtir nossos filhos, de um modo que, muitas vezes, não conseguíamos desde a licença maternidade”.

de breves narrativas que surgiram por meio dessa iniciativa, cujo resultado apresenta enfrentamentos, sentimentos, lembranças e subjetividades diversas relativas à maternidade e à solidão em tempos de isolamento social que compõem mulheres que são professoras e mães.

Este livro me cativou rapidamente e decidi lê-lo enquanto pensava em apresentar a temática maternidade e formação docente à professora Heloisa. Além disso, percebia ela com mais frequência nas narrativas, tendo em vista essa mudança de perspectiva. Oliveira (2013) nos mostrou o quanto os estudos, interações e o meio acadêmico são capazes de alterar nossas percepções na leitura e categorização das textualizações, assim aconteceu não só comigo, mas com a professora. No seu grupo de orientandas e orientandos, foram e tem sido desenvolvidas pesquisas que tocam ou mobilizam a temática de gênero¹⁰⁷, isso provoca alterações nos membros, que se envolvem nos trabalhos uns dos outros, modificando seus estudos, perspectivas e experiências.

Em Santi (2021), a pesquisadora assumiu o gênero como um componente importante nos estudos que buscam compreender relações históricas e sociais presentes no trabalho docente e refletir sobre o desenvolvimento da área educacional, visto que a atuação profissional docente é predominantemente feminina, em especial na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As pesquisas que problematizam as relações de gênero permitem a reflexão dos papéis e funções atribuídos a homens e mulheres segundo as diferenças entre os sexos e divisões sociais do trabalho, bem como da relação entre masculino e feminino (Ibidem). Nesse sentido, elas contribuem para “mudanças na percepção de costumes e práticas ainda vivenciadas no presente, as quais, por vezes, ainda têm colocado e estimulado papéis específicos para homens e mulheres” (Santi, 2021, p. 291).

Desse modo, temas relativos ao gênero têm se feito presentes no grupo, intensificados pelos momentos em que instituições, políticos, pessoas influentes nas redes sociais e pessoas menos conhecidas decidem incluí-lo em seus discursos e práticas, difundindo-o ou ferindo-o. Em 2019, um homem utilizou a rede social Facebook para ameaçar estudantes da UFRJ com um massacre, ressaltando que o alvo seriam mulheres e homossexuais e que o número de vítimas seria o maior possível (Ferreira, 2019). Em 2022, foram registrados 127 ataques à jornalistas no Brasil, sendo 94,6% das vítimas mulheres e apenas 4,3% homens, porém quando se trata da porcentagem relativa aos agressores a situação muda, 73,9% desses são homens

¹⁰⁷ Para exemplificar, no ano de 2021 tivemos a defesa de doutorado de Iara Leticia Leite de Oliveira com a tese “Vozes com rostos, reluzentes silhuetas: histórias de vida, formação e atuação docente de mulheres educadoras da região de Ouro Preto – MG” e a defesa de mestrado de Tailine Audilia De Santi com a dissertação “Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista”.

(Abraji, 2022). Em abril de 2019, o então presidente da República Federativa do Brasil Jair Messias Bolsonaro disse, durante um café da manhã com jornalistas, “Quem quiser vir aqui (no país Brasil) fazer sexo com uma mulher, fique à vontade. Agora, não pode ficar conhecido como paraíso do mundo gay aqui dentro” (PRAGMATISMO, 2019)¹⁰⁸. Os motivos – se é que existem razões plausíveis – e as situações diferem, mas os ataques se assemelham quando adotamos uma perspectiva de gênero¹⁰⁹. Ela nos permite perceber que vivemos em um mundo cujas relações humanas são marcadas – e muitas vezes determinadas – pelo gênero.

Assim, termos assumido uma nova perspectiva diante das textualizações – com ênfase no gênero – contribuiu para escolhermos um tema relativo à maternidade e formação docente, o qual, por meio da leitura das narrativas, percebemos como uma possibilidade e uma potencialidade. O foco surgiu, principalmente, pela abundância, pelo contínuo crescimento na quantidade de discussões que abordam o gênero (Hoppen; Vanz, 2023) e de situações que o evidenciam atualmente. No entanto, a ênfase também surgiu pela ausência, pela falta da categoria Maternidade no Hemera, mas que notamos em muitas textualizações categorizadas por nós. A relação com a formação de professoras(es) que ensinam Matemática é algo que identificamos, mas sobre o qual iremos discorrer ao longo deste texto, já que é tema principal desta pesquisa.

Finalizadas as leituras e categorizações e escolhido o tema, voltamos às narrativas para estudá-lo, relendo aquelas que nos permitissem discuti-lo melhor. Nesse momento, eu ainda não pensava em articulá-lo a aspectos mais particulares de gênero. No entanto, quando a professora Heloisa me sugeriu alterar o subtítulo de “Maternidades vivenciadas por professores que ensinam Matemática...” para “Maternidades vivenciadas por professoras que ensinam Matemática...” comecei a pensar mais nesse conceito e nas diferenças entre os relatos das professoras e dos professores.

Não pretendo desenvolver esse estudo pautada numa comparação entre narrativas de colaboradoras e colaboradores, mas começarei pontuando uma ocorrência que me fez repensar a inclusão do estudo de gênero neste texto. Durante as releituras, identifiquei quatorze narrativas – apresentadas no quadro 4 – que explicitamente abordavam os temas mãe, maternidade ou paternidade¹¹⁰, com relatos sobre mães professoras, dificuldades para

¹⁰⁸ Destacamos que no período de 2019 a 2022, o Brasil foi presidido por Jair Messias Bolsonaro, cujo governo constituiu uma “política de direita” alinhada a governos como o de Donald Trump nos Estados Unidos da América.

¹⁰⁹ No dia 20 de dezembro de 2022, realizei uma busca rápida no Google Notícias com a expressão “Ataques de Gênero” que forneceu aproximadamente 7.790.000 resultados.

¹¹⁰ Paternidade não é um aspecto que aprofundamos neste estudo, no entanto, destacamos que ele também constitui um conceito complexo e em transformação a respeito das relações entre pais e seus filhos (Bernardi, 2017). Segundo esta autora, apesar de não constituir um tema tão explorado na literatura quanto a maternidade, pesquisas,

estudar/trabalhar sendo mãe ou estando casada, falas de mulheres e homens colaboradoras(es) sobre seus filhos etc. Porém, dessas quatorze, apenas três pertenciam a homens e destes, somente um colaborador dedicou mais de um parágrafo para falar sobre seus próprios filhos. Percebemos então, que estudar sobre gênero seria fundamental.

Quadro 4 - Particularidades das textualizações mobilizadas no estudo de Maternidade.

| Trabalho e ano de defesa | Pesquisador(a) | Colaborador(a) | Breves informações contextuais sobre o(a) colaborador(a) |
|---|--------------------------|------------------------------|---|
| Diferenciação e padronização: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (2016) | Silvana Matucheski | Lenir Maristela Silva | Nascida em Amaporã (PR) em 1964, possui Licenciatura Curta em Ciências pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (1989). |
| Diferenciação e padronização: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (2016) | Silvana Matucheski | Suzana Cini Freitas Nicolodi | Nascida em Cruz Alta (RS) em 1970, formada em Direito pela Universidade de Cruz Alta (1992). |
| Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações (2016) | Carla Alves de Souza | Marilena Bittar | Nascida em Franca (SP), licenciada em Matemática (1984) pela UFMS. |
| “Venha Cá” e comece a ensinar matemática: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba (2016) | Fábio Bordignon | Alzerita Gomes Dias da Silva | Nascida em Corumbá (MS) em 1937, é licenciada em Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho (1974). |
| “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia (2016) | Williane Barreto Moreira | Cleude Soares Campos Schmitz | Nascida em Imperatriz (MA) em 1970, é graduada em Matemática pelas Licenciaturas Parceladas em Vila Rica (MT). |
| “Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia (2016) | Williane Barreto Moreira | Luís Carlos Pereira de Paiva | Nascido em Alto do Rio Doce (MG) em 1962, é licenciado em História pela Faculdade de Ciências e Letras São Marcos. |
| Formação Continuada de Professores de Matemática na Década de 2000: Um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca) (2017) | Adriane Eloisa Cavamura | Mara Sueli Simão Moraes | Nascida em Bauru (SP) em 1956, é licenciada em Matemática (1977) e Ciências (1976) pela Fundação Educacional de Bauru e possui Pedagogia (1984) pela Fundação Educacional de Marília. |

principalmente a partir da década de 1970, apontam para uma valorização recente do envolvimento paterno tanto na criação dos filhos quanto no desenvolvimento do próprio homem. Do século XVIII até o começo do século XX, o cuidado familiar era visto como uma tarefa intrinsecamente feminina, algo que, apesar das mudanças na sociedade, ainda reverbera na parentalidade hoje (Ibidem).

| | | | |
|---|--------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Formação Continuada de Professores de Matemática na Década de 2000: Um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca) (2017) | Adriane Eloisa Cavamura | Romulo Campos Lins | Nascido em 1955 no Rio de Janeiro (RJ), licenciado em Matemática pela USP (1986). Falecido em 2017. |
| Formar professores que ensinam Matemática: uma história do movimento das Licenciaturas Parceladas no Mato Grosso do Sul (2017) | Kátia Guerchi Gonzales | Antônio Enes Nonato | Nascido em Presidente Venceslau (SP) em 1948, formado em Pedagogia e em Ciências com habilitação em Matemática pelas Licenciaturas Parceladas (1976). |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz | Nascida em Caicó (RN) no ano de 1943, possui graduação em Administração pela UFRN. |
| Se um viajante... percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (2017) | Marcelo Bezerra de Moraes | Zilar Rocha Fernandes | Nascida em Patu (RN) no ano de 1949, formada em Matemática pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte na década de 1980. |
| Ginásios Vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960 (2017) | Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura | Renata Pantano Rosa Rangel | Formada em Ciências Físicas e Biológicas e Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Metodista de Piracicaba (1982). |
| As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado (2018) | Rosemeiry de Castro Prado | Suzana Abreu de Oliveira Souza | Nascida em 1964 no Rio de Janeiro (RJ), possui bacharelado em Matemática pela UFRJ (1986). |
| As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado (2018) | Rosemeiry de Castro Prado | Vera Lúcia Silva Camargo | Nascida em 1952 em São Paulo (SP), possui graduação em Tecnologia em Processamento de Dados pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1977). |

Fonte: quadro produzido pelas autoras.

Segundo Scott (1995, p. 72), o termo gênero começou a ser utilizado, na sua definição mais recente, por feministas para “ênfatar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo”, rompendo com as ideias de determinismos biológicos para atividades, profissões, família. Além disso, as feministas que propuseram esse termo acreditavam que a pesquisa sobre as mulheres seria capaz de originar novos temas necessários de estudo e submeter as premissas e critérios do trabalho científico existente a um reexame crítico, transformando fundamentalmente os paradigmas disciplinares (Ibidem). Para a autora, a definição de gênero é ampla e resulta da integração entre a ideia de gênero como “um elemento

constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (1995, p. 86) e de gênero como “uma forma primária de dar significado às relações de poder” (1995, p. 86).

Pensando sobre essas ideias, principalmente, nos dedicamos a cada um dos relatos de professores e professoras que tocavam, no mínimo, a maternidade/paternidade e a formação de professores. Assim, ainda que nosso foco estivesse na relação entre maternidade e formação docente, nos foi relevante dedicar atenção às narrativas de homens contando sobre suas formações, seus filhos, seus casamentos e outros tipos de relacionamentos, seus papéis familiares, entre outras situações narradas que nos possibilitassem observar diferenças nas relações sociais entre os sexos, para que pudéssemos pensar o tema diante do conceito proposto por Scott (1995).

À vista disso, um dos aspectos marcantes notados em nossas releituras estava vinculado a própria fala dos(as) colaboradores(as) sobre seus filhos. Há uma intensidade única nos relatos das professoras que escolhiam falar de seus filhos – e de seus maridos e netos – sem que lhes fossem direcionadas perguntas específicas sobre isso, algo que não percebemos tão fortemente nas entrevistas dos homens.

Para introduzir essa ideia, apresentamos um pouco da narrativa de Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz, nascida em Caicó (RN) no ano de 1943, professora de Matemática da Educação Básica desde 1963 e colaboradora de Moraes (2017)¹¹¹. Em sua entrevista, quando o pesquisador lhe perguntou sobre sua família, Izabel Maria não decidiu se alongar sobre seus pais ou irmãos, como fizeram outros colaboradores, mas sobre a que construiu com seu marido.

Olhe... Família é tudo o que você possa imaginar! Se a minha não foi completa... Pai, mãe, filhos; mas eu tive uma mãe e uma avó que supriam todas as necessidades. Eu tive mais dois irmãos. Ao me casar, eu e meu esposo optamos por ter filhos e tivemos onze! Onze filhos. Duas meninas, Jesus levou, são minhas estrelinhas, meus anjos especiais e são nove vivos. Dos nove, seis já me deram netos, são dezenove netos e já tenho sete bisnetos. A minha bisneta mais velha já vai completar dez anos em novembro. Isso só me deixa muito feliz. Quando me perguntam: “mas como foi que... como era isso?”; “mas eu dava aula três expedientes”; “e tinha um filho todo ano?”; “tinha um filho todo ano!”. Eu nunca ouvi falar que filho atrapalhasse a vida de ninguém. Nunca houve um momento que eu dissesse: “não devo ter mais filho, não quero mais esse, esse não deve nascer”, ou o que chegasse não era bem-vindo. Todos foram bem vindos. Meu marido bem que queria que eu tivesse tido mais (risos). Eu brincava, às vezes, porque em Caicó nasceram nove, uma tinha morrido lá, ficaram oito, quatro casais, aí, quando a gente veio pra cá nasceram mais, eu dizia: “poxa vida,

¹¹¹ Moraes (2017) desenvolveu, em seu doutoramento, um trabalho que objetivava compreender e elaborar versões históricas de como se deu a formação de professores que ensinavam matemática no estado do Rio Grande do Norte nas séries que correspondem aos atuais ensinos fundamental e médio, antes e durante o período de criação dos quatro mais antigos cursos para formar professores de Matemática nesse estado. Para situar temporalmente o leitor, ressaltamos que esses cursos foram reconhecidos nos anos de 1977 e 1987 oferecidos pelas atuais UERN e UFRN (Moraes, 2017). Izabel Maria Nóbrega Montenegro Diniz foi sua colaboradora por ter ensinado Matemática nos anos que correspondem à Educação Básica no período de interesse do pesquisador.

se eu soubesse que ainda tinham essas pra nascer eu tinha emendado, porque esse espaço de onze anos não foi nada agradável, eu estava tão tranquila sem menino novo e recomecei tudo...” (risos). Então, família é muito importante sim! (Morais, 2017, p. 222-223).

Nesse trecho da professora, notamos, logo na primeira leitura, a emoção que sentiu em relação à família que constituiu, falando com carinho dos onze filhos que ela e o marido decidiram ter, inclusive de duas filhas que faleceram quando meninas, de seus dezenove netos e sete bisnetos. Ela contou que quis ter todos os filhos, mesmo lecionando em três expedientes (Morais, 2017).

Izabel Maria trouxe novamente os filhos em sua narrativa ao contar sobre o curso de Administração que iniciou em Caicó (RN) na UFRN em 1974. Ela começou contando que essa foi uma oportunidade na cidade, mas que desejava morar em Natal (RN), algo que seu marido, que ingressou ao mesmo tempo no mesmo curso que a esposa, não queria. No entanto, a professora disse que, ao fim do primeiro ano do curso, havia rumores de que Administração e Direito não permaneceriam no campus de Caicó (RN), apenas no de Natal (RN), o que representou para ela sua chance de sair de Caicó (RN).

Meu marido disse logo que não vinha, não sei o quê lá e tal. Sim! E quem ficasse em Caicó trocasse de curso. Eu podia ter trocado pra pedagogia, mas a essas alturas eu queria vir pra Natal. Aí, como eu queria vir, eu procurei [saber] de que maneira eu poderia vir pra Natal. Aí, era através da transferência, da permissão pra gente continuar aqui, só simplesmente fazer a matrícula e pronto, não tinha problema nenhum, não tinha burocracia nenhuma, e a gente vinha pra cá. Só que, com oito filhos, tinha que tomar uma decisão e eu tomei a decisão: vim pra cá numa reunião de professores de escolas de segundo grau, eu era diretora do curso pedagógico, então, aproveitei e telefonei pra casa dizendo que precisava passar mais um dia aqui e esse mais um dia foi pra arranjar a transferência. Então, consegui achar colégios pra onde ia, colégio particular, andei feito uma louca, passei em vez de um, dois dias e consegui tudo. Quando voltei pra Caicó, eu disse: “a gente vai!” ... E a gente conseguiu morar nas residências universitárias, eu na feminina e meu marido na masculina e os filhos ficaram em Caicó com mamãe [até nos organizarmos] (Morais, 2017, p. 252).

Desse modo, percebemos a necessária perseverança da professora em seguir seus interesses e objetivos, permanecendo na cidade que desejava e no curso de Administração, que contribuía para seus trabalhos de gestão escolar. Mesmo tendo suas próprias intenções, Izabel Maria demonstrou preocupação com os oito filhos que já tinha, o que tornava a decisão e as mudanças mais complexas. Ela, então, os deixou aos cuidados de sua mãe e de uma empregada, de fevereiro 1975 até o começo de julho do mesmo ano, quando foi buscá-los.

Morais (2017) também disponibiliza a narrativa de outra colaboradora que, diante da mesma pergunta feita à professora Izabel Maria, semelhantemente se concentrou na família que constituiu. A professora Zilar Rocha Fernandes nasceu em Patu (RN) no ano de 1949 e começou

a lecionar Matemática em 1970, ela está aposentada e foi colaboradora de Moraes (2017)¹¹². Assim que lhe foi perguntado sobre a família, Zilar não mencionou seus pais, responsáveis ou irmãos, começando pelo seu casamento, brevemente, e já falando sobre seus filhos e netos.

Olha, eu sou casada há... casei em 1973. Meu esposo era viúvo, tinha dois filhos e ficaram morando comigo; casei, tive cinco filhos. Os meus filhos são três homens e duas mulheres, são todos casados. Só tem uma que mora aqui, que fez curso de Pedagogia, não gostou, aí, está fazendo Enfermagem, termina próximo ano, a outra filha é advogada e os outros, todos entraram na faculdade, mas não quiseram mais estudar, entraram no comércio e todos moram em Natal; tem um comércio de venda de carro lá no shopping. Tenho hoje sete netos... [...] Minha vida foi sempre essa aí. Todos os anos, quase, era um filho (risos), durante esse período... A coisa que eu achei e acho melhor na vida foi ser professora e ser mãe. É a coisa melhor que eu achei e acho... Que os filhos são a coisa mais importante da minha vida, presente de Deus, e agora são os netos (Moraes, 2017, p. 374).

Em sua narrativa, professora Zilar expressou seu amor pela família, em especial pelos filhos, e escolheu falar sobre eles, contando um pouco a respeito de cada um, suas profissões e algumas decisões que tomaram. Ademais, nos chamou a atenção sua afirmação “A coisa que eu achei e acho melhor na vida foi ser professora e ser mãe”, pois enquanto apresentava sua maternidade falando sobre seus filhos, trouxe sua profissão, mesmo que rapidamente, como um elemento muito importante. Ainda assim, nesse momento, ela apenas tangenciou a esfera profissional de sua vida, terminando seu relato sobre a família dizendo “os filhos são a coisa mais importante da minha vida, presente de Deus, e agora são os netos”. Desse modo, mesmo que a professora não tenha discorrido sobre suas práticas maternas, notamos, pela sua narrativa, que a maternidade foi um aspecto central e prioritário em sua vida.

Esses dois relatos compuseram o conjunto de narrativas que permitiu a Moraes (2017) pensar sobre formação de professores que ensinam Matemática no estado do Rio Grande do Norte. Na intenção de elaborar suas compreensões, o pesquisador questionou cada um dos entrevistados sobre temas mais particulares, após solicitar uma apresentação pessoal de cada um, como a origem, locais onde morou e estudou, infância e juventude. Além disso, Moraes (2017) perguntou aos colaboradores sobre suas famílias, sem especificar se se referia aos pais e irmãos ou aos filhos e cônjuge.

Santi (2021) que em sua pesquisa tomou como objeto trajetórias de educadoras matemáticas do Paraná, notou, por meio do relato de uma de suas colaboradoras, uma relação entre a maternidade e a docência. De acordo com a percepção dessa pesquisadora ao estudar suas entrevistas, ser professora poderia facilitar ou ajudar a mulher nas funções maternas, tendo em vista a ligação estreita entre os papéis de mãe e de professora. Diante disso,

¹¹² Zilar Rocha Fernandes foi entrevistada por Moraes (2017) pois foi aluna do curso de Matemática da UERN no começo da década de 1980, na cidade de Patu (RN), além disso foi professora do mesmo curso nessa instituição.

[...] percebemos que as histórias de muitas professoras têm sido construídas, também, no espaço privado, no doméstico, lugar que por muito foi considerado como pouco politizado, embora quando falamos em profissão isso nos remete a uma esfera pública. No caso das professoras, a profissão aproximava em grande medida a esfera pública da privada (Santi, 2021 p. 306).

Nesse sentido, os relatos das professoras Izabel Maria e Zilar nos permitem considerar essa relação entre a esfera pública e a privada, na medida em que as responsabilidades domésticas e familiares eram (e, muitas vezes, ainda são) exercidas majoritariamente por mulheres. Com a perspectiva de gênero, podemos nos atentar para essas falas que muito divergem das masculinas, tanto em extensão quanto em riqueza de detalhes sobre família e filhos. Elas possuem uma dimensão social e histórica, não se justificam por diferenças biológicas nem se tratam de trechos isolados puramente individuais. A presença delas é significativa nas entrevistas das professoras, podendo refletir uma participação principal desempenhada no ambiente familiar, dentro do lar, com os filhos. Esse papel mostra-se próprio das mulheres, incluindo as professoras, e se presentifica em suas formações e atuações docentes no movimento entre o espaço público e o privado.

Mesmo sem desejarmos comparar as respostas, julgamos pertinente destacar que num total de treze colaboradores de Morais (2017), oito homens e cinco mulheres, identificamos dois relatos de mulheres que escolheram falar com maior profundidade sobre as famílias que constituíram, centrando-se nos filhos, e um de um professor homem que fez a mesma opção. Não buscamos atribuir um peso a esse aspecto quantitativo, porém destacamos a diferença e indagamos seu significado em conjunto com aquele número de três, em quatorze, narrativas de homens que abordam ou tangenciam os temas mãe, maternidade ou paternidade: narrar sobre os filhos é uma prática mais realizada por mães do que por pais ao discorrerem sobre suas formações?

Essa foi uma das indagações que nos levaram a estudar sobre o conceito de gênero, pensando que, no caso das narrativas que estudamos, as mães são mulheres e os pais são homens, e ambos são professores que ensinam Matemática. Scott (1995) nos ajuda a pensar sobre as relações que estabelecemos entre homens e mulheres, caracterizando a construção do gênero, já considerando seu caráter social, como sendo através do parentesco e, igualmente, na economia e na organização política, as quais constituem esferas que operam independentemente do parentesco. Podemos então, pensar questionamentos com essa perspectiva, especialmente no que tange ao parentesco e à economia – ao mercado de trabalho e à educação.

Para não nos fixarmos numa ideia aparentemente fixa de oposição homem e mulher, Scott (1995) indica pensar essa oposição como problemática, contextualmente definida e repetidamente construída, rompendo a noção de ser algo conhecido.

[...] Devemos constantemente perguntar não apenas o que está em jogo em proclamações ou debates que invocam o gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas (Scott, 1995, p. 93).

Assim, buscamos pensar as narrativas sob o viés do gênero, com atenção para as compreensões elaboradas sobre as situações relatadas e para nossas compreensões sobre a noção de gênero, que também se constituem por meio daquelas. À vista disso, apresentaremos alguns outros trechos para pensarmos os relatos de professoras sobre seus filhos ao narrarem suas formações. São narrativas sobre temas diversos, não relacionados à maternidade de professoras, porém observamos que ao relatá-los, muitas delas escolhiam mencionar ou falar sobre os filhos ou sobre uma gravidez. A maternidade, desse modo, vai se presentificando nas entrevistas como lembranças de situações questionadas pelo(a) entrevistador(a).

Seis anos antes do nascimento da professora Izabel Maria, nasceu Alzerita Gomes Dias da Silva, no ano de 1937 em Corumbá (MS), colaboradora de Bordignon (2016)¹¹³. Ela foi professora de Matemática, tendo trabalhado no meio educacional de 1959 a 2001, mas já se aposentou. Em sua entrevista foram utilizadas fichas-roteiro produzidas pelo pesquisador-entrevistador que traziam questões sobre formação escolar/profissional, início e permanência na docência, desenvolvimento regional e ensino de Matemática. Durante sua apresentação, ela contou:

Meu nome é Alzerita Gomes Dias da Silva, nasci em 1937, em Corumbá, na época, Estado do Mato Grosso. Meu pai era paraibano e minha mãe mato-grossense e viemos pra Barreiras quando eu era pequenininha, em uma viagem longa: uma parte de trem, porque para chegar a Barreiras não tinha estrada, e outra de vapor. Lembro que viajamos de trem, primeiro até São Paulo, e depois até uma cidade de Minas Gerais. Depois pegamos o vapor que ia até Petrolina, mas desembarcamos na Barra. Em seguida outro vapor, de Barra para Barreiras. Só nesse último trajeto, o vapor levava quase três dias: saía ao meio-dia e chegava às 10h da manhã, depois de dois dias no rio. Parava em alguns portos só para embarque e desembarque de passageiros. Lembro-me bem de uma dessas viagens quando fui fazer o concurso para professora, que ocorreu na Barra, em 1959, quando viajei grávida do meu terceiro filho (Bordignon, 2016, p. 89-90).

Observamos que ao se apresentar, a professora Alzerita falou sobre sua origem, seus pais e viagens que fez quando criança. Ao contar sobre estas, ela lembrou-se de uma específica,

¹¹³ Em sua pesquisa de mestrado, Bordignon (2016) buscou produzir uma história sobre a formação de professores de Matemática na região de Barreiras, estado da Bahia, antes da institucionalização dos cursos de Licenciatura em Matemática, iniciada em 2006. Alzerita Gomes Dias da Silva foi entrevistada por ter estudado, realizado formação docente e atuado como professora em Barreiras (BA).

para participar de um concurso para professores, porém neste momento, notamos que não estavam apenas o concurso ou sua natureza envolvidos na lembrança, mas também seu estado de gravidez do terceiro filho. De modos parecidos, várias professoras colaboradoras, de diferentes idades, contaram sobre os filhos, uma gravidez, os netos ou o próprio casamento ao se apresentarem, uma diferença significativa em relação às narrativas que lemos de professores homens.

A professora Renata Pantano Rosa Rangel, nascida quase duas décadas após Alzerita, também escolheu falar sobre os filhos no momento de sua apresentação ao ser entrevistada por Nakamura (2017)¹¹⁴. Ela nasceu em 1954 e é formada em Ciências Físicas e Biológicas e Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Metodista de Piracicaba desde 1982. Atua como professora de Matemática na rede estadual de ensino em Americana (SP).

No roteiro de entrevista de Nakamura (2017), ela também questionou seus colaboradores sobre aspectos pessoais, tais como nome completo, nascimento, pais, infância, preferências e hobbies. Para isso, a pesquisadora perguntou aos entrevistados, nesse momento, “quais características suas, você gostaria de ver, realçadas nessa apresentação? Por quê?” (p. 611). Diante disso, a professora Renata, em sua apresentação, contou:

Eu sou professora de matemática. Estou atuando no Estado há 20 anos. Parei por 15 anos para cuidar das minhas filhas. Eu sou casada com Francisco, também aluno do Vocacional, temos quatro filhas e quatro netos. Voltei a dar aula e agora estou esperando minha aposentadoria (risos). Eu me realizo no que faço, mas hoje é muito diferente estar em uma sala de aula... (Nakamura, 2017, p. 286).

Renata, após mencionar brevemente sua atuação profissional, comentou sobre o marido, os netos e as filhas, além da pausa de quinze anos para cuidar delas. Dado o questionamento de Nakamura (2017), notamos ter sido importante para a professora Renata relatar esses aspectos de sua vida, especialmente por tê-lo feito em meio – literalmente – à apresentação de sua profissão.

Mais adiante na entrevista, a professora Renata falou sobre eles novamente, ao discorrer sobre a situação social atual de escolas públicas em que leciona Matemática, mencionando já ter trabalhado com estudantes advindos da FEBEM¹¹⁵ que ameaçavam os professores. Ela mostrou ter receio diante dessas situações, preocupando-se com sua família, suas filhas e netos.

¹¹⁴ Em sua pesquisa de doutorado, Nakamura (2017) buscou constituir uma história dos Ginásios Vocacionais Estaduais, uma experiência educacional pública do estado de São Paulo implantada e extinta na década de 1960. A professora Renata Rosa Pantano Rangel foi entrevistada por ser ex-aluna do Ginásio Vocacional de Americana.

¹¹⁵ FEBEM – Fundação Estadual do Bem Estar do Menor é o antigo nome dado à atual Fundação CASA – Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, órgão público dedicado a atender jovens entre 12 e 18 anos incompletos que tenham cometido atos infracionais e tenham sido sentenciados com medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade (São Paulo, 2022).

Logo em seguida, retomou sobre os familiares, aprofundando-se no que já havia dito em sua apresentação:

Eu sou casada com o Francisco Carlos Rangel, também aluno do Vocacional, temos 4 filhas e 4 netos. A Gabriela fez Odontologia, a Milena e a Maine fizeram Marketing e a Maisa cursou Direito até o terceiro ano e não se formou. São escolhas. As mais novas são gêmeas (Nakamura, 2017, p. 312).

A professora, após relatar uma situação de risco que a deixava preocupada com sua família, escolheu contar um pouco sobre os estudos de cada uma das filhas, além de apresentar o nome do marido, a quantidade de filhas e netos e falar que as mais novas são gêmeas.

Outro aspecto que gostaríamos de ressaltar nessa entrevista é que ela foi feita em conjunto e simultaneamente com mais um entrevistado, um professor do Ginásio Vocacional de Americana. Mesmo a professora Renata tendo falado sobre suas filhas e seus netos, mais de uma vez, esse professor não disse nada a respeito de sua paternidade, exceto quando mencionou a morte de um filho seu em 1983, o que nos permitiu constatar que ele era pai. Essa menção foi feita quando o docente se lembrou de uma coordenadora que o entrevistou durante o processo seletivo para ser professor do Ginásio e a qual estimava. Nos relatos femininos, porém, falar sobre os filhos é algo comum, e destacamos que isso é feito, muitas vezes, enquanto a professora se apresenta, o que nos permite compreender a maternidade como parte de quem ela é¹¹⁶, um elemento importante para que o(a) leitor(a) ou o(a) entrevistador(a) a conheça e conheça sua formação.

A professora Mara Sueli Simão Moraes também fez essa escolha em sua apresentação à Cavamura (2017)¹¹⁷. Ela nasceu em 1956, dois anos após a professora Renata, na cidade de Bauru (SP) e é licenciada em Matemática (1977), Ciências (1976) e Pedagogia (1984), trabalhando como professora na UNESP – Bauru desde 1978. Ao iniciar sua entrevista ela contou:

Eu sou a professora Mara Sueli Simão Moraes. Sou de Bauru, tenho dois filhos casados, um de trinta e quatro e outro de trinta e um anos. Vou ser vovó agora em setembro pela primeira vez, vai se chamar Maria. Aposentei-me agora, em vinte e cinco de outubro e estou voluntária aqui no Departamento de Matemática da Faculdade de Ciências da Unesp, campus de Bauru, ainda esse ano e tenho uma aluna de mestrado (Cavamura, 2017, p. 97).

¹¹⁶ Ao dizer isso, não estamos afirmando que a maternidade seja uma característica própria da e/ou intrínseca à mulher ou a essas colaboradoras, mas apenas que por falaram sobre seus filhos ao se apresentarem na entrevista percebemos a maternidade como elemento importante em suas vidas e para a compreensão de quem são.

¹¹⁷ Em sua pesquisa de mestrado, Cavamura (2017) buscou apresentar uma versão histórica sobre a constituição, trajetória e permanência do Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) da UNESP – Rio Claro. A professora Mara Sueli Simão Moraes foi entrevistada por ser integrante do núcleo do CECEMCA na cidade de Bauru – Núcleo de Educação Científica e Matemática – desde a criação do Centro.

Notamos que logo após apresentar seu nome e sua cidade de origem, a professora Mara escolheu falar sobre seus filhos, que são casados, informando a idade de cada um e sobre a futura neta, Maria, sua primeira neta. Escolheu narrar sobre a profissão depois disso, começando pela aposentadoria e pelas atividades que exercia no momento da entrevista. Em seguida, focou em assuntos mais específicos de sua formação acadêmica, como os cursos que realizou, e sobre questões mais atreladas ao Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (CECEMCA) da Unesp, que era o tema da pesquisa.

Por meio do roteiro de entrevista utilizado com a professora Mara, Nakamura (2017) pediu uma apresentação da colaboradora com algumas informações pessoais, entre elas: nome completo, origem, nascimento, profissão dos pais, educação familiar, infância, religião e formação e atuação profissional. Não havia indagações sobre a família que a colaboradora constituiu, mas mesmo assim, Mara escolheu falar sobre sua descendência e alguns dos tópicos presentes na parte pessoal do roteiro.

Os relatos de Mara e Renata fazem parte do conjunto de narrativas de professoras que também são mães e que decidiram contar sobre seus filhos e netos ao se apresentarem, ao mostrarem aos(às) leitores(as) e pesquisadores(as) quem são e como se constituíram. São textualizações que diferem daquelas produzidas com colaboradores homens, que raramente falam sobre seus filhos.

Destacamos que dentre todas as narrativas presentes nas pesquisas até o momento mobilizadas neste texto, de Bordignon (2016), Cavamura (2017), Morais (2017) e Nakamura (2017), ao todo 35 entrevistas, só encontramos uma concedida por um homem na qual ele escolheu falar sobre seus filhos. Esse foi o colaborador de Cavamura (2017), Romulo Campos Lins¹¹⁸, nascido em 1955 no Rio de Janeiro e falecido em 2017, licenciou-se em Matemática pela USP (1986) e foi professor do Departamento de Matemática da UNESP – Rio Claro. O professor, ao fim de sua apresentação e logo antes de narrar mais propriamente sobre o Cecemca, mencionou os filhos que teve.

Meu nome é Romulo Campos Lins. Eu nasci no Rio de Janeiro em 1955 e, esse ano, estou completando 60 anos. Fui criado em São Paulo, num bairro chamado Brooklin Paulista, na zona sul, próximo a Santo Amaro. Estudei em várias escolas diferentes. Na verdade, cinco, porque minha família foi morar uma época em Recife (PE) e, em São Paulo (SP), também estudei em mais de uma. No começo, estudei em escola particular, mas a partir da 3ª série estudei sempre em escola pública. Me formei em Licenciatura em Matemática pela USP de São Paulo. Em 1988, eu saí de São Paulo para fazer meu doutorado na Inglaterra e voltei em 1992, já pra Rio Claro (SP) e estou aqui desde então. Tenho cinco filhos, três do primeiro casamento e dois do segundo (Cavamura, 2017, p. 44).

¹¹⁸ Romulo Campos Lins foi entrevistado por Cavamura (2017) por ter participado do núcleo de Rio Claro do CECEMCA – Núcleo de Educação Ambiental, Científica e Matemática.

Nesse trecho, o professor escolheu falar sobre seus filhos, mas sem trazer detalhes ou expressar sentimentos, ações que aconteceram nas narrativas lidas de professoras que também decidiram mencionar os filhos. Ao se apresentarem, as mulheres que escolhiam falar sobre a família mencionavam também nomes, idades, profissões de seus filhos e lembranças relacionadas à família, mesmo discorrendo sobre suas formações.

As apresentações feitas por professoras e professores em suas entrevistas a pedido do(a) pesquisador(a) nos permitiram observar essa diferença nos relatos. Entretanto, trazer a maternidade para o diálogo não é algo que percebemos apenas no momento de apresentação das professoras, quando as questões de entrevista abordam aspectos mais pessoais. Pensando nisso, decidimos apresentar mais dois relatos que se distinguem dessa configuração, proferidos por professoras nascidas na década de 1960.

Um deles é o da professora Lenir Maristela Silva, nascida no ano de 1964 em Amaporã (PR), colaboradora de Matucheski (2016)¹¹⁹. Ela possui Licenciatura Curta em Ciências pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel, atual UNIOESTE, e doutorado em Ciências pela UFPR. Para contar sobre sua formação superior, mais especificamente a pós-graduação, a professora falou sobre um concurso que prestou para trabalhar no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR), atual Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

No final de mil novecentos e noventa e três abriu um concurso no CEFET-PR em Pato Branco... E eu tinha o desejo de fazer mestrado e de trabalhar no Ensino Superior (...) Quando eu soube do concurso, mesmo sem ter especialização e sabendo que tinha só uma vaga para Biologia Geral no CEFET de Pato Branco, eu resolvi fazer o concurso. Nessa época eu já estava divorciada... Eu me divorciei cedo: casei em mil novecentos e oitenta e cinco e me separei no começo de mil novecentos e noventa. Eu já tinha um filho, que estava com sete anos... Aí eu fiz o concurso... Concorri com dezoito pessoas – dentre elas, pessoas com especialização e com publicações – e eu fiquei em terceiro lugar no concurso... Mas, quando eu fiz a prova didática, eu recebi a informação que eles iam chamar mais pessoas daquele concurso [...] Então, uns quinze dias depois da prova, eu fui chamada para assumir o concurso (Matucheski, 2017, p. 249-250).

Num primeiro momento, esse trecho de parágrafo não foi significativo para nós, quanto ao tema da maternidade. Tendo as narrativas de Matucheski (2016) sido lidas e categorizadas antes de todas as outras e antes da definição dessa temática para nosso estudo, a categoria Maternidade ainda não havia sido criada e muito menos atribuída a qualquer parágrafo. No

¹¹⁹ Durante seu doutoramento, Matucheski (2016) objetivou estudar a implementação da proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPR, criado em Matinhos (PR) no ano de 2004, considerada diferenciada em relação às propostas dos demais setores da UFPR e de outras instituições brasileiras de Ensino Superior, além de registrar o modo como alguns professores e gestores têm se apropriado dessa proposta. Lenir Maristela Silva foi colaboradora por ter sido professora do Setor Litoral da UFPR à época da entrevista, já tendo se aposentado no ano de escrita desta dissertação.

entanto, como já explicamos, depois de escolher estudar sobre, voltamos às narrativas em busca de relatos que pudessem estar associados. Alguns deles foram facilmente identificados e outros demandaram mais atenção, entre os quais está esse último trecho que apresentamos.

Nele podemos compreender aspectos da formação docente da professora Lenir, observando seu desejo de cursar pós-graduação e alguns caminhos que percorreu para trabalhar no Ensino Superior, prestando um concurso no CEFET-PR, mesmo sem ter especialização e concorrendo a uma única vaga. Esse relato foi feito após ela contar sobre suas origens, seus pais e irmãos e sua formação geral e acadêmica até o momento. Porém, relendo-o com atenção para o estudo da maternidade no âmbito da formação docente, ele nos proporcionou certos questionamentos iniciais. Por que a professora mencionou o antigo casamento enquanto narrava sobre o concurso para o CEFET-PR? Por que ela se lembrou e falou sobre o divórcio após relatar a decisão de concorrer, mesmo ele tendo acontecido 3 anos antes? Por que escolheu dizer que já tinha um filho de 7 anos na época do concurso?

A lembrança da professora Lenir sobre o antigo casamento, o divórcio e o filho nos chamou atenção, principalmente por ter sido narrada no meio de sua fala sobre a decisão de prestar o concurso, entre “...eu resolvi fazer o concurso...” e “...Aí eu fiz o concurso...”. Mesmo sem conhecermos, de fato, as razões que a levaram a relatar essas questões, não podemos desconsiderar sua importância, a relevância que tiveram nessas escolhas da professora e que constituem sua formação docente, aspectos que justificam ou trazem sentido à sua fala. Assim vão surgindo novas indagações. Outras circunstâncias relativas ao casamento, ao divórcio e ao filho teriam afetado as decisões da professora no que tange ao concurso e ao desejo de fazer o mestrado? Talvez. Apesar das questões sem resposta, o que consideramos é a presença dessa lembrança em meio à narrativa da professora e sua decisão de incluí-la nesse relato. Como afirma Santi (2021), das trajetórias de vida narradas por professoras emergem importantes questões de cunho privado, mas que são essenciais para compreender suas vidas públicas, questões associadas diretamente às suas famílias, filhos e cônjuge, que refletem nas decisões tomadas no âmbito profissional ou estudantil.

Em sua pesquisa, Santi (2021) percebeu que os relatos das professoras apresentam aspectos que são naturalizados e normalizados na vida das mulheres, de modo que são pouco ou nada observados e discutidos. Questões relativas à família, a um casamento, aos filhos e aos deveres domésticos com frequência fazem parte das narrativas das professoras, porém não são analisados ou considerados na mesma proporção. Ao pensarmos no conceito social de gênero, podemos perceber e refletir sobre relatos como os da professora Lenir, podemos colocar em jogo questões como: estando divorciada, foi a idade do filho, o que a possibilitou prestar o

concurso e tentar a vaga no CEFET-PR? Antes disso, seus deveres maternos e familiares dificultariam essa iniciativa?

Matucheski (2016) também entrevistou a professora Suzana Cini Freitas Nicolodi¹²⁰, nascida em Cruz Alta (RS) no ano de 1970, formada em Direito pela Unicruz, com mestrado e doutorado em Educação pela Unisinos. Ao ser entrevistada, ela começou por sua formação básica, contando sobre sua mãe que também era professora, sobre sua família e sobre seu desejo de cursar Artes Cênicas, o que não pôde seguir quando tinha 17 anos, pois seus responsáveis eram conservadores e não a permitiriam estudar longe de casa. Diante da necessidade de permanecer na cidade de Cruz Alta, cursou Direito na Unicruz, mas nunca exerceu a profissão, pois para ela essa formação não fazia sentido. De acordo com a narrativa, a professora, depois da graduação, pensou “Não estudo mais, não faço mais nada” (Matucheski, 2016, p. 23). Logo em seguida, contou:

Aí doze anos depois, já casada e com os dois filhos, eu senti necessidade de voltar a estudar... E apareceu um curso que me interessou: Especialização em Interdisciplinaridade e Linguagens. E aí a docência voltou com tudo! E eu disse: “Agora eu não paro mais!”. Veja: voltou a fazer sentido... (Ibidem, p. 23).

Suzana, desse modo, relatou que retomou os estudos após doze anos de pausa. Ela não disse como passou esse período, mas trouxe duas lembranças para marcá-lo: ter se casado e ter tido dois filhos. Diante de mais de uma década, a professora certamente vivenciou diversos eventos, porém escolheu destacar dois deles, o casamento e a maternidade. Essa situação, assim como o trecho da narrativa da professora Lenir, passou despercebida num primeiro momento, mas depois da releitura decidimos considerá-la por estar em meio a um relato de formação docente. Sendo assim, escolhemos pensar a relação entre a maternidade e a formação docente e como as narrativas que estudamos as caracterizam.

A entrevista com Suzana contribuiu ainda mais para esse movimento investigativo quando contou sobre o ingresso como professora no Setor Litoral da UFPR. Segundo ela, em 2010, durante seu doutorado, foi aberto um concurso para uma vaga destinada a professores para Educação à Distância (EaD) que não demandava formação inicial em Pedagogia, um impedimento para a professora cuja graduação era em Direito. Tendo em vista seu mestrado em Educação e a tese que estava desenvolvendo sobre EaD, decidiu concorrer à vaga.

Eu fiz o concurso, passei em segundo lugar e tomei posse no dia dezoito de janeiro de dois mil e onze. E estamos aqui desde então, de mala, cuia, periquito, papagaio, marido, filho, mãe, tudo!... Viemos com tudo e de coração! Isso era um projeto de vida e não era um projeto de vida só meu... Era um projeto da família toda, porque, se eu estava me preparando, isso acabava ecoando em todos eles... E foi assim que nós

¹²⁰ Suzana Cini Freitas Nicolodi foi entrevistada por Matucheski (2016) por ser professora do Setor Litoral da UFPR.

chegamos aqui e estamos bem felizes! O meu marido se forma ano que vem em Gestão e Empreendedorismo... A minha mãe está fazendo Licenciatura em Artes, depois de vinte e seis anos aposentada... O meu filho está terminando o terceiro ano do Ensino Médio e entra para Licenciatura em Artes ano que vem, se Deus quiser! Na verdade, ele quer Filosofia... Mas eu acho que ele vai acabar fazendo Artes aqui e Filosofia à distância... Isso para não sair daqui, para ficar aqui no Setor... Ele já optou pela carreira acadêmica... Eu acho que a docência está na família, mais do que as Artes (Matucheski, 2016, p. 25-26).

Logo após contar que passou no concurso, Suzana falou sobre a família que trouxe para a cidade onde iria trabalhar, Matinhos (PR). Nesse momento, escolheu mencionar a formação em andamento do marido e de sua mãe. Em seguida, narrou com mais profundidade sobre o filho que estava terminando o Ensino Médio, sobre as decisões acadêmicas dele, os cursos que gostaria de seguir e a opção pela carreira acadêmica. Sendo assim, para contar sobre seu percurso profissional, a professora considerou necessário discorrer sobre a própria família, um pouco dos caminhos formativos de cada um.

Diante dessa narrativa, em conjunto com as demais que lemos, percebemos algumas possibilidades atreladas aos questionamentos que foram surgindo durante nossos estudos. Nesse sentido, foi, para nós, muito significativo o trecho “Isso era um projeto de vida e não era um projeto de vida só meu... Era um projeto da família toda, porque, se eu estava me preparando, isso acabava ecoando em todos eles...”. Ele nos permitiu entender que a professora estabeleceu uma relação indissociável entre sua família e sua profissão, uma relação que, mesmo com suas particularidades e diferenças, também notamos nos relatos das outras professoras que mobilizamos.

A formação docente para essas mulheres que também são esposas, filhas e mães não constitui uma característica adicional, não é apenas mais uma de tantas formações, seu caráter não é puramente somatório, de algo a mais a se contar sobre si mesma. A formação docente para elas gera transformação, tanto na constituição da professora, quanto em suas relações familiares, provocando um potencial reconfiguração naquela que também é esposa, filha e mãe. Podendo ser a professora, a esposa, a filha e a mãe uma única mulher, a maternidade, quando existente, pode nos ajudar a pensar sua formação docente.

Observamos que as relações estabelecidas pelas professoras entre a maternidade e a formação docente ocorreram não apenas em momentos de apresentação narrados por elas, mas nas lembranças de cursos que fizeram ou concursos que prestaram. Além daqueles relatos que mobilizamos, como o de Izabel Maria, diversos foram aqueles pertencentes a mulheres que enfrentaram adversidades nos estudos e nos trabalhos intensificadas pelos deveres que lhes foram exigidos por serem mães. Nessas narrativas, a maternidade também compôs a lembrança

de uma formação específica ou de um momento acadêmico ou profissional, porém nos possibilitou estudar uma situação de dificuldade presente na vida de diferentes professoras mães. Essa ocorrência percebida por nós não foi pensada nas pesquisas que desenvolveram as entrevistas, nem decorrem diretamente de seus roteiros e questionamentos, porém se deu nas falas de diferentes mulheres, com idades e origens distintas.

Para nossa discussão traremos, na sequência, relatos de professoras nascidas nos anos de 1937, 1952, 1954, 1962, 1964, 1970 e 1984, pois foram aqueles que melhor contribuíram para nossas compreensões, permitindo-nos identificar as idades das mulheres e seus contextos.

Retomemos novamente a narrativa da professora de Matemática aposentada Alzerita Gomes Dias da Silva, nascida em 1937 na cidade de Corumbá (MS) (Bordignon, 2016). Questionada pelo pesquisador, Alzerita contou sobre seu ginásio, quando foi aluna de um professor chamado Marth Santos, o qual a elogiava pelo seu bom desempenho em Matemática. Logo em seguida, disse que ele a incentivou a continuar os estudos nessa área, mas que não foi possível visto que na cidade onde morava à época, Barreiras (BA), para onde se mudou ainda muito nova, não tinha um curso que a permitisse continuar estudando e sair de lá para estudar seria muito difícil, pois estava casada e com três filhos. Segundo ela, os destinos principais dos habitantes da cidade que continuavam a estudar após o ginásio e no Ensino Superior eram Salvador (BA), São Paulo e Rio de Janeiro. Permanecendo em Barreiras, Alzerita terminou o ginásio em 1955 com uma das primeiras turmas da cidade e ingressou na Escola Normal de Barreiras no ano de 1956, formando-se em 1958 e iniciando na docência em 1959.

A professora Alzerita foi a colaborada mais velha cuja narrativa estudamos e percebemos aspectos ligados à maternidade. Com ela, observamos a dificuldade que a educadora teve de continuar estudando na área de Matemática, a qual gostava, tinha bom desempenho e incentivos para seguir. Não podemos afirmar que ser mãe e casada constituem a razão pela qual Alzerita estudou na Escola Normal e ingressou na docência, mas pelo relato, essas circunstâncias são relevantes na determinação de sua formação acadêmica e docente, ou seja, na formação de uma mulher nascida ao fim da década de 1930 e que viveu no interior da Bahia.

Em Louro (2004), a pesquisadora discutiu a história das mulheres na sala de aula, enfatizando as vidas de professoras e a atuação docente do início do século XIX até as décadas de 1960 e 1970. Nesse estudo, ela apontou que “a incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (referindo-se ao início da feminização do magistério) e continua sendo uma das construções sociais mais persistentes” (Ibidem, p. 454). Segundo ela, ao longo do século de XIX, a verdadeira carreira feminina constituía-se pelo

casamento e a maternidade, de modo que o afastamento desse caminho era considerado um desvio da norma.

Diante disso e das outras narrativas femininas que estudamos, observamos que o relato de Alzerita não diz respeito a uma situação isolada. Ainda que a professora tenha nascido já na primeira metade do século XX, seu discurso perpetua uma ocorrência antiga na vida das mulheres, sustentando a construção social persistente assinalada por Louro (2004). Ademais, apesar de não podermos determinar com certeza as razões que levaram Alzerita a cursar a Escola Normal e ingressar na docência, seu relato nos fez repensar a ideia defendida por Louro (2004, p. 455) de que a formação das professoras “também se faz pela organização e ocupação de seu tempo, pelo uso dos espaços, pelas permissões e proibições para onde ir ou não ir”, referentes às Escolas Normais, mas que ressoam, ou podem advir, de suas vidas no ambiente privado do lar e da família. Assim, o gênero como construção social vai se presentificando junto à classe, etnia, religião e idade ao determinar algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam e ocupam (Ibidem).

Não localizamos nenhuma narrativa de professoras nascidas na década de 1940 e que nos permitisse discutir esse tema. Contudo, no início de 1950 nasceu uma colaboradora cujo relato nos foi muito significativo na compreensão da temática. Vera Lúcia Silva Camargo, entrevistada por Prado (2018)¹²¹, nasceu em 1952 na cidade de São Paulo (SP). Ela ingressou em 1975 como aluna do curso de Processamento de Dados da FATEC-SP e foi contratada como professora do Centro Paula Souza¹²² em 1977. Na época de sua contratação, o processo não era feito por meio de concurso, nem exigia a titulação de mestre ou doutor, porém houve um momento de reestruturação de carreira, na qual os professores das FATEC's sem esses títulos ficaram situados profissionalmente num quadro em extinção, sem possibilidade de ascensão por plano de carreira e somente com aumentos salariais exigidos por lei¹²³. Diante dessa situação de estagnação profissional e das exigências de títulos pelos novos concursos para professores da FATEC, a professora Vera começou uma pós-graduação em 1984, mas não terminou.

¹²¹ Durante seu doutoramento, Prado (2018) objetivou produzir uma versão histórica das Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC's) e compreender o surgimento ou estabelecimento de um discurso sobre uma matemática escolar “nova” e própria da educação tecnológica. Vera Lúcia Silva Camargo foi entrevistada pela sua atuação docente e aproximadamente 40 anos de vínculo com o Centro Paula Souza, vivenciando vários momentos e etapas da instituição.

¹²² O Centro Paula Souza é uma autarquia do governo do estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, que administra 224 Escolas Técnicas e 75 Faculdades de Tecnologia estaduais. Seu objetivo é promover uma educação pública profissional e tecnológica de excelência, visando o desenvolvimento tecnológico, econômico e social do estado de São Paulo (CENTRO PAULA SOUZA).

¹²³ Segundo a professora Vera, essas determinações para os antigos docentes que não eram mestres nem doutores foram revogadas posteriormente.

Vera contou que começou cerca de três cursos de pós-graduação, mas não os concluiu, sem dizer ao narrador o(s) motivo(s) das pausas. Mais adiante na entrevista, porém, escolheu falar sobre a primeira de suas tentativas:

A primeira vez eu parei foi porque eu fiquei grávida da minha filha. Eu estava fazendo na USP, em São Paulo, na Administração, tinha terminado as disciplinas e estava na fase de definição do trabalho. Eu parei porque minha filha nasceu e um dia eu desmaiei dentro do metrô com ela no colo. O médico me perguntou o que eu estava fazendo da minha vida. Eu levava minha filha de manhã para a creche, lá na Fatec, trabalhava o dia inteiro, e dois dias da semana eu ia para o mestrado, então era uma vida terrível. O médico me falou que da minha filha eu não poderia desistir, mas alguma coisa eu deveria abandonar porque não daria conta de tudo. Eu parei. Retomei depois que abriu no Centro Paula Souza e já tinha feito a qualificação, mas não deu tempo de terminar de escrever (Prado, 2018, p. 75).

Nesse relato, a professora Vera narrou a sobrecarga que a fez interromper a pós-graduação pela primeira vez, um excesso de atribuições que afetou não apenas a sua formação, mas questões pessoais relativas à saúde e ao cuidado com a filha. Após contar sobre um grave incidente no metrô, ela disse que o médico com quem se consultou afirmou que ela precisaria abrir mão de alguma atividade e não poderia abandonar sua filha, abandonar a maternidade. Diante de tudo isso, a mulher Vera, que também era professora, estudante e mãe, desistiu da pós-graduação, priorizando a filha¹²⁴. Entendemos, desse modo, que a sobrecarga propriamente não foi a única razão pela desistência do mestrado, mas sim uma sobrecarga na qual uma das atribuições era o cuidado com a filha, algo que deveria ser prioritário para todos aqueles envolvidos na geração da criança.

O relato da professora Vera constituiu, para nós, uma situação significativa na qual a maternidade e a formação estiveram relacionadas. É interessante notar que, nesse relato, os deveres maternos estiveram fortemente associados à necessidade da professora de abandonar a pós-graduação, porém não de um modo que nos pudesse indicar que ser mãe, professora e estudante eram/são funções incompatíveis. Não foi uma questão de pura incompatibilidade que a impediu de continuar estudando, não foi o estado materno a razão da desistência, mas a sobrecarga decorrente desses três papéis, diante da qual precisou priorizar os cuidados com a filha.

No trabalho de Barros e Mourão (2018), as autoras apresentam um estudo teórico com o panorama da participação feminina na sociedade brasileira, com atenção especial para o Ensino Superior e o mercado de trabalho. Segundo elas, apesar do crescimento da participação

¹²⁴ Ressaltamos que nessa narrativa não há, em momento algum, menção a outra pessoa que também fosse responsável pela menina, nem mesmo a um relacionamento, possibilitando-nos pensar que o cuidado com a filha fosse uma função exclusiva de Vera.

feminina nesses espaços e sua necessidade nas mais diversas profissões, o número de horas dedicadas pelas mulheres às atividades domésticas e responsabilidades familiares ainda é significativamente maior quando comparado à dedicação masculina, levando a uma sobrecarga unilateral¹²⁵. Tendo em vista que os homens não assumiram/assumem essas tarefas na mesma proporção, “as conquistas femininas frente ao acesso à educação e ao mercado de trabalho levaram à manutenção simultânea de duas frentes, uma voltada para o lar e outra para a rua” (Ibidem, p. 8).

Na leitura das demais narrativas fomos percebendo que a escolha da professora Vera foi uma escolha feminina, uma decisão que, apesar de diferentes contextos e épocas, foi tomada por mulheres que abdicaram de seus estudos e de uma profissão para cuidar de filhos. Nem sempre a textualização deixa evidente que essa escolha foi em função de uma necessidade, mas na maioria dos relatos, ela é descrita em conjunto com as dificuldades enfrentadas pela narradora na conciliação de seus afazeres. Tendo em vista que nenhuma das entrevistas foi feita com questionamentos que relacionavam maternidade e formação, algumas relações foram feitas por colaboradoras de forma sutil, mas que, diante de nossas intenções, não passaram despercebidas.

Retornando à narrativa da professora Renata Pantano Rosa Rangel¹²⁶, podemos notar essa sutileza (Nakamura, 2017). Logo antes de falar sobre seu marido, suas filhas, netos e sua atuação docente, enquanto se apresentava, ela disse “Eu sou professora de matemática. Estou atuando no Estado há 20 anos. Parei por 15 anos para cuidar das minhas filhas” (p. 286). Desse modo, a introdução narrativa da professora, solicitada pela pesquisadora, envolveu não apenas sua formação e profissão, mas questões pessoais relativas à sua família, que iniciaram justamente quando Renata contou sobre a pausa no trabalho para cuidar das filhas. A professora, portanto, estabeleceu uma relação que pode ser imperceptível para o(a) leitor(a), mas que liga sua função como mãe à sua função como professora, interrompida por 15 anos. Podemos não saber se a pausa foi fruto de uma necessidade, uma sobrecarga ou um desejo de se dedicar exclusivamente ao cuidado das filhas, mas sabemos que ela aconteceu e que foi feita por uma mulher.

¹²⁵ Segundo Barros e Mourão (2018), as mulheres que trabalham com remuneração dedicam mais de 24 horas semanais às atividades domésticas, porém os homens dedicam 10 horas semanais. Além disso, as pesquisadoras perceberam que 91% das mulheres que trabalham com remuneração realizam tarefas domésticas, porcentagem que cai para 53% no caso dos homens.

¹²⁶ Como já mencionamos nesta seção, a professora Renata nasceu no ano de 1954, tendo estudado no Ginásio Vocacional de Americana (SP) e atuando, à época de sua entrevista, na rede estadual de ensino de Americana.

Em Santi (2021), a pesquisadora, analisando as entrevistas que realizou com professoras paranaenses, identificou e relatou vivências profissionais marcadas por desafios, na medida que a docência feminina precisava ser conciliada com tarefas domésticas e familiares. Para as mulheres, as dificuldades na continuidade dos estudos e na atuação profissional também se associavam aos cuidados da casa e dos filhos, com o trabalho do cônjuge e com rupturas familiares. Sendo assim, as pausas nos estudos ou no trabalho não se davam apenas por desejos, uma vez que todas essas outras atribuições pesavam no tempo e nas escolhas das mulheres professoras e mães.

Ainda atentas às sutilezas nas textualizações de professoras, apresentamos a narrativa da professora Marilena Bittar, colaboradora de Souza (2016)¹²⁷. Nascida em 1962 na cidade de Franca (SP), ela morou no Mato Grosso, no Acre e no Mato Grosso do Sul, estado em que chegou para cursar os atuais oitavo e nono anos e reside até hoje (2023). Ela é professora sênior do Instituto de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, e participa de grupos de pesquisa ligados à Didática da Matemática.

A professora Marilena possui Licenciatura Plena em Matemática pela UFMS (1984), mestrado em Matemática pela Universidade de Brasília (1987), doutorado em Didática da Matemática pela Universidade Joseph Fourier/Grenoble I (1998) e pós-doutorado em Educação Matemática pela Universidade Grenoble-Alpes (2003). Ao contar sobre sua formação acadêmica, falou sobre sua graduação, seu mestrado e o concurso que prestou e passou na UFOP, onde lecionou até assumir na UnB em 1989, também por meio de um concurso. Logo em seguida, disse:

Em mil novecentos e oitenta e nove assumi como professora na UnB, do departamento de matemática. Até então eu queria fazer um doutorado em matemática, mas a vida, as questões particulares, acabaram me levando para outro rumo e pedi transferência para Campo Grande, para a Federal (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul). Convidaram-me para vir para cá e por questões pessoais – tinha tido o meu filho – acabei resolvendo vir. Isso foi em março de mil novecentos e noventa e um (Souza, 2016, p. 321).

Nesse relato, Marilena contou sobre o início de sua carreira docente, mencionando as mudanças de atuação entre três universidades. Além disso, a professora simultaneamente abordou alguns aspectos particulares ligados à formação: o desejo de cursar doutorado em Matemática, o convite que recebeu para lecionar na UFMS e o motivo de tê-lo aceitado.

¹²⁷ Em seu doutoramento, Souza (2016) buscou compreender aspectos do movimento de circulação e apropriação de um ideário educacional – Didática da Matemática Francesa – que evidenciasse mobilizações, em termos acadêmicos, com expressiva intencionalidade e repercussão. A professora Marilena Bittar foi entrevistada por ter vivenciado a inserção, no Brasil, das ideias do movimento educacional conhecido como A Didática da Matemática Francesa, além de ter promovido, no país, a divulgação dessas ideias.

Entendemos que durante sua atuação docente na UnB, ela desejava o doutoramento, porém questões pessoais levaram-na a uma mudança de instituição, com um pedido de transferência para a UFMS em 1991. Apesar de não falar muito sobre essas razões, Marilena escolheu mencionar o nascimento de seu filho, situando-o como uma de suas justificativas. Sendo assim, não podemos negar que houve uma relação entre sua maternidade e sua formação.

O intervalo entre o mestrado e o doutorado também foi uma realidade da colaboradora de Prado (2018), Suzana Abreu de Oliveira Souza¹²⁸. Ela é professora de Matemática na FATEC-SP desde 1992, nasceu dois anos após a professora Marilena, em 1964, no Rio de Janeiro (RJ), mudando-se para São Paulo (SP) aos 23 anos para trabalhar. Suzana é bacharel em Matemática pela UFRJ (1986), mestre em Matemática Aplicada pela USP (1992) e doutora em Matemática Aplicada pela USP (2001).

Após se apresentar e contar sobre sua trajetória acadêmica e profissional até o momento em que prestou o concurso em 1991 para a FATEC-SP, cujo edital não exigia titulação, mas tornava necessário que o candidato estivesse cursando uma pós-graduação, a professora falou sobre seu mestrado. Ela se tornou professora dessa instituição em fevereiro de 1992 e defendeu o mestrado em setembro do mesmo ano. Mais adiante em sua narrativa, Suzana falou novamente sobre a defesa:

O ano de 1992 foi muito importante, pois defendi o meu mestrado e logo em seguida eu engravidei, e em 1993 nasceu meu filho. Assim, eu esperei três anos para começar o doutorado. Não consegui sequencialmente ingressar no doutorado, passaram-se três anos para que eu conseguisse e foi na USP também, no Instituto de Matemática e Estatística, em Matemática aplicada (Prado, 2018, p. 139).

A professora começou esse relato com duas lembranças, uma que já havia mencionado (a defesa do mestrado) e outra sobre a gravidez e o nascimento do filho. Notamos também que a defesa e a gravidez são as razões da importância do ano de 1992 para Suzana. Logo em seguida, percebemos, de modo mais evidente, uma relação entre a formação acadêmica dela e a sua maternidade, pois ela fez uma pausa de três anos em decorrência do nascimento do filho. Apesar de não relatar mais detalhes dos motivos da pausa, ela disse que *não conseguiu* ingressar no doutorado logo após o mestrado, iniciando-o apenas em 1996.

O estudo produzido por Bitencourt (2019) objetivou identificar como as mulheres universitárias lidam com a maternidade e a construção da carreira durante a fase da graduação. Por meio dele, a autora identificou que, diante das exigências de dedicação e tempo na vida acadêmica, a conciliação dos estudos no Ensino Superior com o cuidado com os filhos pode

¹²⁸ A professora Suzana foi entrevistada por ser professora de Matemática da FATEC-SP e, na época da entrevista, chefe do Departamento de Ensino Geral.

provocar diversos dilemas na vida das universitárias, relativos à administração do tempo para lidar com suas diferentes escolhas. Em Santi (2021), diante dos relatos de professoras que fizeram pausas nos estudos ou no trabalho, ela considera que essas dificuldades enfrentadas pela mulher na conciliação da profissão e do cuidado com os filhos reforçam uma ideia de feminino instituída socialmente.

Os relatos de Marilena (Souza, 2016) e Suzana Souza (Prado, 2018), assim como o de Vera Lúcia (Prado, 2018) e, de modo mais sutil, os de Alzerita (Bordignon, 2016) e Suzana Nicolodi (Matucheski, 2016), permitiram-nos compreender que algumas professoras estabeleceram relações semelhantes entre a formação acadêmica e a maternidade, seja por meio de uma dificuldade de conciliação ou de uma pausa nos estudos para cuidar dos filhos. Essas entrevistas somam-se ainda às outras nas quais mulheres professoras relacionaram a maternidade a questões profissionais narrando suas lembranças maternas quando se apresentavam e contavam sobre suas formações e profissões.

Tendo em vista que nossa atenção não estava somente nas narrativas de mulheres, também estudamos aquelas nas quais professores homens trouxeram relatos envolvendo seus filhos. Nesse processo, notamos apenas um que apresentasse aproximações mais evidentes com as entrevistas das professoras, o de Antônio Enes Nonato, colaborador de Gonzales (2017)¹²⁹.

Antônio nasceu em Presidente Venceslau (SP) no ano de 1948, mas mudou-se para o estado do Mato Grosso do Sul, onde estudou desde o ensino primário e trabalhou, e foi professor de Matemática, já tendo se aposentado. Ele cursou Pedagogia e Licenciatura Parcelada em Ciências com habilitação em Matemática na cidade de Corumbá (MS) e Nortelândia (MT). Enquanto narrava sobre o curso nas Licenciaturas Parceladas, ele disse:

Ao terminar as Licenciaturas Parceladas Curtas podíamos trabalhar no 1º e 2º grau. Só que, dada a necessidade de constituir família, a vida vira no avesso de responsabilidade. Primeiro, porque tem uma pessoa estranha que você tirou da família, seja mulher ou seja homem, você tirou da família e trouxe para dentro de casa, assumindo uma responsabilidade, e depois tem os filhos. O salário de professor, você deve ter informação, não é dos melhores hoje, e não era também naquela época. O meu sonho era chegar em um doutorado, então eu me coloquei assim, tentando ampliar os meus estudos. Parti para estudar Matemática Pura, fui para uma especialização, e então eu fui conhecer o outro lado da Estatística, que eu acho uma das matérias mais complicadas. Mas hoje eu tenho especialização, que era o início para enfrentar o doutorado. Porém, na época, para continuar os estudos e fazer o doutorado, eu já tinha na companhia a Karla e a Keila - são duas filhas minhas - e eu não quis ir para frente, por isso parei na especialização (Gonzales, 2017, p. 117).

¹²⁹ Em sua pesquisa de doutorado, Gonzales (2017) objetivou compreender aspectos das Licenciaturas Parceladas que habilitavam professores para ensinar Matemática oferecidas pela UEMT e pela UFMS, respectivamente, nas décadas de 1970 e 1990. O professor Antônio Enes Nonato foi entrevistado por ter sido aluno do curso de Licenciaturas Parceladas em Ciências com habilitação em Matemática.

Nesse relato, o professor contou que desejava cursar doutorado, pensando numa melhora financeira, algo que considerava importante para constituir uma família. Realizou, então, uma especialização em Matemática Pura para enfrentar o doutorado. No entanto, não continuou os estudos após essa especialização, por estar com duas filhas. Segundo Antônio, tendo as filhas, ele *não quis* seguir com a pós-graduação, mas não chegou a mencionar uma dificuldade de conciliação entre estudos, trabalho e paternidade. Essa foi uma das diferenças que identificamos entre a narrativa do professor e as das professoras que apresentamos.

Outra diferença que notamos foi em uma fala posterior de Antônio: “eu me dedicava mais à família dos outros do que à minha família. Isso é ser professor” (Ibidem, p. 117). Nos relatos das mulheres, quando precisavam deixar alguma função ou atribuição, observamos uma priorização da família e do cuidado com os filhos. Assim, enquanto muitas professoras entrevistadas abdicaram ou interromperam suas formações, os professores que são pais e falaram sobre os filhos durante as entrevistas tinham suas formações afetadas, no máximo, por mudanças de cidades, levando a família para o local onde estudavam/trabalhavam ou retornando para onde a família residia, no caso de o professor ter deixado esposa e filhos morando em outro local. Não há, nas narrativas que categorizamos, com exceção da entrevista do professor Antônio, menção de interrupção ou intervalo no trabalho/estudo ocasionado pela função paterna ou relacionado a ela.

Bitencourt (2019) indica que as diferenças entre mães e pais no cuidado com os filhos não foram intensas apenas no passado, mas também o são até hoje. Segundo a autora, mesmo com a entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho e no Ensino Superior, e as demais conquistas feministas, o cuidado com os filhos e a casa ainda é majoritariamente associado às mulheres, uma vez que são as mais lembradas, cobradas e responsabilizadas (Ibidem). Nesse sentido, “a maternidade ainda [é] vista e sentida como uma responsabilidade que pesa sobre as mulheres mães, diferentemente dos pais que não sofrem desigualdades de gênero tão evidentes quando o assunto é construção de uma carreira” (Ibidem, p. 276).

Por meio das narrativas, observamos um impacto maior dos deveres com os filhos na formação das mulheres que são professoras e mães do que na dos professores, manifestando-se em hiatos acadêmicos e pausas no trabalho, seja pelo desejo de se dedicar mais aos filhos ou pela dificuldade de conciliar todos os afazeres. Diante disso, diferentes tipos e níveis de impacto podem levar as mulheres a relacionar, com maior recorrência, a formação com a maternidade, na medida que se lembram de um curso, concurso ou trabalho em conjunto com uma gravidez ou uma situação vivenciada como mãe.

Pensando nisso, apresentamos um relato da professora Cleude Soares Campos Schmitz, colaboradora de Moreira (2016)¹³⁰. Ela nasceu no ano de 1970 em Imperatriz (MA), mudando-se para Santana do Araguaia (PA), São Félix do Araguaia (MT) e Vila Rica (MT), onde mora desde 1989. Cleude foi aluna das Licenciaturas Parceladas e do Projeto Inajá II¹³¹, a semente das Parceladas. Enquanto narrava sobre sua participação no Projeto, ela contou:

Quando iniciei o Inajá, estava grávida da Cristiane, então a tive durante o curso. Não foi fácil trabalhar, ser mãe, ser professora, ser cursista, não foi brincadeira, não. Nós temos histórias e histórias imensas. Naquele tempo, nós chorávamos, eu chorava, era a manteiga derretida da turma, chorava muito de saudade de um monte de coisas. Quando ganhei a Cristiane fiquei bem fragilizada, porque foi cesárea e foi quando aconteceu uma das primeiras etapas, eles pegaram o carro para ir para Santa Terezinha e eu entrei na sala de cirurgia para ganhar a Cristiane, sendo assim perdi uma das etapas. E quando eu voltei, estava muito recente, a Cristiane tinha só cinco meses e ela estava muito frágil, foi uma menina prematura. E desta vez resolvi alugar uma casa em Santa Terezinha (um dos polos do Projeto Inajá) e não fiquei alojada junto com a turma (Moreira, 2016, p. 69-70).

Em sua narrativa, a professora Cleude falou sobre o momento delicado que viveu quando começou a participar do Projeto Inajá. Ela estava grávida da filha Cristiane, nascida prematuramente durante o curso. Disse que o nascimento da menina a deixou fragilizada, por ter sido uma cesárea, e que não foi fácil trabalhar, ser mãe, ser professora e ser cursista. Quando voltou para o Inajá, sua filha tinha apenas cinco meses. Tudo isso a levou a alugar uma casa para si e não morar com seus colegas.

Por meio desse trecho, notamos a preocupação e algumas dificuldades enfrentadas por Cleude no que tange à sua formação no Projeto Inajá e sua maternidade. Ela não mencionou explicitamente os desafios de conciliação de deveres/tarefas, mas falou que não foi fácil ser mãe, professora e estudante. Além disso, seu relato mostrou o impacto que a gravidez, o nascimento da filha e seus primeiros meses de vida tiveram não apenas na professora, mas também em sua formação docente. Cleude enfrentou as primeiras etapas do Projeto em meio as circunstâncias de uma gravidez, dando à luz a filha prematuramente enquanto acontecia o curso, algo que a deixou fragilizada. Sendo assim, a maternidade também fez parte de sua formação docente, levando-a a ter uma experiência diferente de seus colegas, não apenas por constituir um indivíduo único, mas pelos enfrentamentos e impactos ocasionados por seu papel de mãe.

¹³⁰ Durante seu mestrado, Moreira (2016) produziu uma versão histórica sobre a formação de professores de Matemática na região do Médio Araguaia, estado de Mato Grosso, partindo do Projeto Inajá, no período de 1980 a 1990, época de grande fluxo migratório para a região com significativo aumento populacional. A professora Cleude Soares Campos Schmitz foi entrevistada por ser ex-aluna do Projeto Inajá.

¹³¹ Segundo Moreira (2016), o Projeto Inajá constituiu uma proposta de caráter emergencial voltada à habilitação e formação de professores leigos em nível de magistério que atuavam na região do Médio Araguaia/MT em um período de aumento populacional e carência e urgência educacional. O curso foi caracterizado como inovador, ocorrendo no período de férias e organizado com uma metodologia diferenciada. Ele aconteceu em dois momentos: o Projeto Inajá I, em 1986, e o Projeto Inajá II, em 1992, ambos com duração de 3 anos.

De acordo com a narrativa do professor Luís Carlos Pereira de Paiva, colaborador de Moreira (2016), idealizador e coordenador do Projeto Inajá, algumas mulheres engravidaram durante o curso e muitas crianças nasceram nesse período. No entanto, ele contou que houve casos de relacionamentos, referentes aos cursistas, que se desfizeram, pois as alunas mulheres precisavam sair de seus lares para ficar um mês na cidade do Projeto para a formação. Mesmo assim, o professor confirmou que muitos estudantes finalizaram o curso, principalmente mulheres.

A atenção para relatos como esse da professora Cleude foi possível graças a uma perspectiva engendrada pelo conceito de gênero e suas implicâncias. Essas histórias de vida nos permitiram compreender não apenas a formação docente das colaboradoras e colaboradores, mas relações entre a formação e outras esferas vividas por essas pessoas e as interdependências explícitas ou implícitas no movimento entre uma e outra. Com essa postura e comprometimento, as narrativas possibilitaram elaborar compreensões sobre as formações de professoras que também são mães, com um cuidado especial para os aspectos da maternidade.

Além do que já foi exposto, não pudemos deixar de dedicar atenção para outras questões que devem estar nos estudos que tomam o gênero como categoria de análise, como classe social, raça e questões geográficas. O nosso material não nos permitiu aprofundar nos termos de raça, mas nos possibilitou pensar sobre aspectos relativos à classe social, através dos contextos que as professoras narraram ao se apresentarem e em determinadas vivências. Identificamos quatro narrativas nessa direção, partindo da própria entrevista da professora Cleude.

Cleude, no início de sua narrativa, contou sobre o processo migratório que viveu. Logo na infância, ela e a família saíram do Nordeste para o Norte do país, moraram em algumas cidades e quando estavam em São Félix do Araguaia (MT) houve uma chuva forte que os fez perder a casa e retornar para Vila Rica (MT). Ao chegar neste município, ela já começou a trabalhar como professora: “Tinha apenas a sétima série, precisava trabalhar para sobreviver e assim foi meu primeiro contato com a sala de aula, nessa época era chamada de regência” (Moreira, 2016, p. 68). Com isso, ela narrou o começo difícil de sua carreira até o ingresso no Projeto Inajá, quando relatou a gravidez de sua filha. Esse contexto de dificuldades e necessidades não pode ser negligenciado quando pensamos na maternidade exercida pela professora, cujo início foi marcado por fragilidades e sobrecargas.

Lembramos, a partir dessa entrevista, da história da professora Vera Lúcia, que também morou em várias cidades por razões profissionais (Prado, 2018). Apesar de não contar muito sobre sua origem ou questões relativas à classe social, ela contou sobre o receio que teve em perder o emprego devido à reestruturação na carreira, o que a fez começar três cursos de pós-

graduação, como apresentamos anteriormente. Logo que falou sobre isso, narrou o episódio em que desmaiou com a filha no metrô quando a levava para a creche para depois ir trabalhar e cursar o mestrado.

Assim como a professora Cleude, Vera Lúcia não mencionou a existência de alguém que participasse dos ou a ajudasse nos cuidados com a filha, elas também não apresentaram em suas narrativas uma rede de apoio familiar. Enquanto Cleude mudou-se com a filha para uma casa que alugou em Santa Terezinha (MT) onde aconteciam as aulas do Inajá, Vera Lúcia em São Paulo (SP) levava a filha na creche para trabalhar e estudar. Essas questões nos levam novamente à narrativa da professora Lenir, que ao discorrer sobre o concurso que prestou para o CEFET-PR, mencionou o divórcio que viveu e que nesse momento do concurso seu filho já estava com 7 anos (Matucheski, 2016). Não podemos afirmar com certeza, mas podemos pensar na possibilidade de que ela também não tivesse uma rede de apoio para cuidar do filho e, assumindo inteiramente as responsabilidades para com ele, a idade do menino tornou-se relevante para suas decisões profissionais, pois já não era um bebê, mas sim uma criança em idade escolar.

Esses relatos, apesar de não termos intenção comparativa, contrastam com a narrativa da professora Izabel Maria, professora e mãe de onze filhos (Morais, 2017). Em sua entrevista, além de mencionar várias vezes o casamento e o marido, contou que teve mãe e avó que supriram todas as necessidades dela e de seus irmãos, apesar de ter tido uma infância pobre. Quando se mudou de Caicó (RN) para Natal (RN) para estudar, a professora contou que deixou os filhos por um tempo com a mãe e com uma empregada: “Eu tinha filhos pequenos, não me preocupava, deixava em Caicó com minha mãe e uma empregada, às vezes tinha duas – deixava duas pra minha mãe não ter tanto trabalho, duas pessoas. Enquanto eles foram pequenos, naquela época, tinham sempre duas pessoas na minha casa, e minha mãe vivia lá” (Morais, 2017, p. 257). Segundo ela, como destacamos anteriormente, os filhos nunca a atrapalharam, mesmo trabalhando em três expedientes. Porém não podemos desconsiderar a presença de uma rede de apoio e, tendo nela, uma ou duas empregadas, a possibilidade de financiar auxílio.

Diante disso, observamos que essas narrativas são capazes – tem potencialidade – de mostrar como o contexto de cada mulher afeta o exercício da maternidade. Não fizemos nenhum juízo de valor e defendemos que isso não seja feito, mas que sejam direcionadas as devidas atenções às singularidades que perpassam as vidas das mulheres professoras que também são mães. Assim, corroboramos com a pretensão de Scott (1995) de uma história política que problematize “não apenas o que está em jogo em proclamações ou debates que invocam o

gênero para explicar ou justificar suas posições, mas também como compreensões implícitas de gênero estão sendo invocadas ou reinscritas” (p. 93). Segundo a autora,

[...] essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça (Ibidem, p. 93).

Como discutimos no início deste estudo, sob a perspectiva de Scavone (2001), a maternidade no Brasil segue transformando-se em direção a redução familiar com mães que trabalham fora e aumento da reflexividade na escolha de ter filhos, porém, essas mudanças estão submetidas às desigualdades de gênero, sociais e raciais no país. Estas, de ordens múltiplas nas vidas das mulheres, afetam tanto a reflexividade na escolha quanto a valorização da criança, tendo em vista que as mães ainda apresentam uma relação mais comprometida com os filhos do que os pais (Ibidem).

Ao indicar as questões sociais que estão atreladas à escolha da maternidade, Scavone (2001, p. 50-51) aponta

as condições econômicas e culturais das famílias; os projetos e possibilidades profissionais das mulheres. As facilidades ou as dificuldades variam de uma classe para outra e de país para país: a situação e a qualidade dos serviços públicos e/ou particulares disponíveis; o apoio ou proximidade da família extensiva; as redes de solidariedade femininas.

Este tema, que surgiu tanto pela presença de vários relatos associados quanto pela ausência da categoria Maternidade no Hemera, torna-se necessário nas pesquisas, na medida que, mobilizando uma concepção social de gênero, perpassa vidas de mulheres em diversas décadas e persiste até hoje nas (im)possibilidades de estudar, trabalhar, ser esposa e ser mãe. As narrativas nos possibilitaram perceber o quanto as relações estabelecidas pelas mulheres entre essas esferas é estreita e várias vezes indissociáveis, de modo que pensar a formação docente daquelas que também são professoras e mães implica pensar suas maternidades. Neste caso, consideramos o gênero como um aspecto intensamente presente nestas narrativas, devendo ser mobilizado nos estudos da formação de professoras que também são mães, por exemplo, e conseqüentemente nas pesquisas de formação docente como tema interseccional que também implica relações outras com as temáticas raciais e de classes sociais.

A presença dos relatos envolvendo maternidade e a ausência da categoria no sistematizador foram percebidas a partir de uma perspectiva de gênero, de um compromisso que se mostra necessário frente aos enfrentamentos de mulheres na sociedade ocasionados por diferenças de deveres entre os sexos masculino e feminino socialmente estabelecidas. Esse compromisso realça e permite questionar, por exemplo, hiatos acadêmicos e pausas na profissão

de mulheres provocados por sobrecarga entre atividades profissionais e atribuições familiares. Essas questões, por sua vez, permitem compreender as formações de professoras, tendo em vista que a formação docente também se dá nas subjetividades das pessoas e difere em seus contextos. Além disso, corroboram para o próprio entendimento do conceito de gênero na área da formação de professores que ensinam Matemática.

Diante disso, observamos uma ocorrência em destaque logo nas primeiras leituras para o estudo. As narrativas que contemplam cuidados e preocupações familiares, bem como relatos sobre filhos e casamentos surgem principalmente nas entrevistas realizadas com professoras mulheres. Além disso, as textualizações mostram maior intensidade e emoção naquelas pertencentes a mulheres que escolheram falar sobre a família, principalmente os filhos, pontuando detalhes do casamento, da gravidez, da vida profissional e acadêmica dos filhos etc. Ainda que os momentos em que esses relatos surgiram e as razões sejam diferentes e, algumas vezes, desconhecidas, a perspectiva de gênero nos levou a destacar a presença deles e que compõem uma escolha feminina, são as mulheres que escolhem falar sobre os filhos. Essa decisão, por sua vez, é notável, visto que os roteiros dos(as) entrevistadores(as) não incluíam temáticas diretas sobre filhos ou conciliação entre carreira e cuidado familiar, temas que também não foram explorados pelos pesquisadores.

Atentas às narrativas das professoras, observamos dois grandes momentos nos quais os relatos sobre filhos e família aconteciam. Um deles refere-se ao momento de apresentação das colaboradoras, exigido em partes ou unificado pelo roteiro de entrevista, quando contam sobre si, quando escolhem quais elementos irão narrar para que o(a) entrevistador(a) ou o(a) leitor(a) as conheça. As narrativas de professoras que falaram sobre os filhos ao se apresentarem expressam o quanto a esfera familiar ocupa um lugar prioritário e significativo em suas vidas. Notamos que essas questões compõem aquilo que são, permitem que suas apresentações declarem “sou mulher, sou mãe, sou professora”, sem indicar que uma dependa da outra para existir, mas que, no momento da existência, estão intrincadas e são compreendidas no conjunto. O segundo momento em que esses relatos emergem é quando professoras discorreram sobre suas formações e profissão, envolvendo cursos específicos que decidiram participar e participaram, mudanças de cidades, concursos, transferências de instituições, pausas nos estudos e no trabalho etc. A maternidade e a família então se presentificam por meio das lembranças que as colaboradoras associavam, como um curso ou concurso prestado durante uma gravidez ou uma pausa na docência para cuidar dos filhos, movimentando-se narrativamente entre a esfera familiar e acadêmica/profissional e entre a esfera privada e pública de suas vidas.

A aproximação entre essas esferas feita pelas professoras é intensa e muitas vezes marcada pela indissociabilidade. Em seus relatos, mostram o quanto as suas escolhas acadêmicas e profissionais impactavam suas famílias e seus compromissos familiares. Isso corrobora com nossa defesa de que a compreensão de suas atribuições na vida privada é necessária para um entendimento atento de suas atividades que perpassam a vida pública, como a formação docente. Um compromisso com o devir-professora também requer atenção para o devir-mulher, orientado pelo conceito social de gênero, e, nos casos aqui mobilizados, para o devir-mãe.

Neste estudo, buscamos exercitar essa prática diante das narrativas de professoras que relataram adversidades vividas entre a maternidade e a vida profissional/acadêmica. Várias colaboradoras mencionaram pausas nos estudos associadas às suas atribuições maternas ou familiares, impossibilidades de seguir em cursos superiores que desejavam, pois não conseguiam se deslocar para cidades que ofereciam, e hiatos entre a graduação, o mestrado e o doutorado. Outras entrevistadas contaram sobre impactos na carreira, interrupções na docência e mudanças entre instituições e cidades pensadas segundo necessidades familiares.

As razões para esses acontecimentos nem sempre foram explicitadas pelas entrevistadas, porém todos aqueles que mobilizamos neste texto estão associados à maternidade e à vida privada da professora. O que nos limita é a falta de informações para julgar se foram fruto de um desejo materno de se dedicar exclusivamente aos filhos ou uma situação forçada pela dificuldade de conciliação de tarefas. Não identificamos evidências da primeira possibilidade nos relatos das professoras, apesar de apresentarem relatos emocionantes sobre ser mãe e o quanto os filhos são importantes em suas vidas. A segunda, no entanto, mostrou-se frequente, permitindo-nos compreender a ideia de incompatibilidade nas tarefas das mulheres.

A incompatibilidade referente às funções exercidas por mulheres que também são professoras e mães é algo discutido nos textos externos que mobilizamos neste estudo (Louro, 2004; Barros; Mourão, 2018; Bitencourt, 2019). A leitura das narrativas, porém, nos possibilitou ir além na compreensão dessa situação, percebendo causas dessa incompatibilidade que deixam de se resumir a um conflito de postos e atividades. Ao pensarmos nos papéis desempenhados pela mulher na docência, no âmbito familiar e na maternidade, a incompatibilidade emerge não por um antagonismo de ofícios, mas pelo desequilíbrio e sobrecarga entre eles.

A sobrecarga relatada pelas professoras constituiu uma das razões para os abandonos acadêmicos e profissionais, por curto ou longo período de tempo. Trabalhar ou estudar não são ações incompatíveis com ser mãe e exercer a maternidade, mas podem se tornar insustentáveis

diante do excesso de deveres atribuídos às mulheres com a família, especialmente no cuidado com os filhos. Neste caso, encontramos tanto relatos sobre pausas na carreira quanto sobre o estado de fragilidade em que se encontravam as mulheres que não paravam.

As pausas, as desistências e os enfrentamentos decorrentes da maternidade nas vidas de professoras constituem suas formações docentes e, conseqüentemente, tornam-se relevantes no estudo sobre a formação de professores que ensinam Matemática no Brasil. Desse modo, conseguimos perceber as relações de poder, discutidas por Scott (1995) em seu estudo sobre gênero, nas vidas de professoras que, em razão da sobrecarga, se veem diante da necessidade de interromper suas formações ou, pela mesma razão, continuam se formando em meio a um conjunto específico de dificuldades. No momento em que os cuidados com os filhos se tornam um dever praticamente exclusivo da mãe, outras atividades de sua escolha, como a formação e o trabalho, tornam-se limitadas ou condicionadas a uma sobrecarga de funções. O cumprimento de jornadas duplas ou triplas vai então se constituindo tanto como uma subversão, na medida em que a mulher rompe a ideia de incompatibilidade entre o trabalho, o estudo e a maternidade, quanto como uma situação que corrobora para a manutenção de relações de poder nessas esferas.

No momento em que se tornam mães e os deveres maternos lhes são exclusivamente atribuídos, continuar estudando, seja num curso de capacitação, graduação ou pós-graduação, torna-se desafiador, limitado à priorização do cuidado familiar que recai sobre a mulher e também associado à necessidade de atender exigências profissionais, uma vez que a renda feminina passa a ser necessária para a família. Assim, a formação docente também se constitui a partir das singularidades de professoras e professores, as quais modificam a participação de alunos, a dedicação, a prioridade e a necessidade.

As narrativas estudadas nos indicam e proporcionam a percepção de que a formação docente abriga particularidades de professores e professoras. Neste estudo, compreendemos que a maternidade é uma das singularidades que atingem a formação de professoras que também são mães. Seus relatos apresentam relações sutis por meio de lembranças envolvendo os filhos narradas em meio às formações e aos trabalhos dessas colaboradoras. Nesse caso, compreendemos associações feitas por elas entre o meio privado e o meio público, no movimento entre os papéis de mulher, mãe e professora. Além disso, as narrativas mostram relações mais nítidas por meio das falas de entrevistadas sobre adversidades, dificuldades, preocupações, fragilidades, abandonos e pausas na profissão e nos estudos em decorrência dos deveres maternos e familiares que lhes foram atribuídos. Assim como suas formações são afetadas pelos compromissos maternos, a formação de professores que ensinam Matemática

também é afetada quanti e qualitativamente pelas particularidades nas vidas de mulheres que são professoras e mães.

SEÇÃO 5
**FORMAÇÃO DOCENTE NOS DESENHOS DE UMA ESTUDANTE-
PESQUISADORA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

Se nossos impulsos se restringissem à fome, à sede e ao desejo, talvez fôssemos quase livres; mas, ao contrário, somos afetados por todo vento que sopra, por toda palavra ou imagem que tal palavra nos evoca.

Mary Shelley, Frankenstein

Há algumas semanas, durante o exame de qualificação, disseram-me que este texto seria meu Gran Finale, mas nesta ocasião, em fevereiro de 2023, sinto que, de todos os exercícios que realizei e de todas as minhas movimentações entre o micro e o macro, esta produção seja o que há de mais “micro” neste trabalho. Relutei e adiei escrevê-lo, pois esperava, “a essa altura do campeonato”, sentir-me conclusiva, sentir os pontos finais de um mestrado, sentir as certezas, sentir-me pronta em Formação de Professores. Não digo que não sinto, eu sinto muito, muitos sentimentos, sinto que após dois anos de formação na pós-graduação estou, hoje, numa forma completamente diferente, um corpo e uma alma diferentes, e pela falta de prática com eles não consigo caminhar para fora dessa jornada que comecei. Permita-me, portanto, caro(a) leitor(a), uma última aventura por esses firmamentos, um último exercício de formação, pois é chegada a hora de sair deste território.

Situo, primeiramente, essas minhas diferenças, esse novo espaço-tempo-matéria em que me encontro. No primeiro semestre de 2023, mudei de casa, voltei para a cidade onde fiz a graduação, distanciei-me, fisicamente, ainda mais de minha família e iniciei meu primeiro trabalho com carteira assinada, assumindo 22 horas/aula semanais de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola particular católica. Nesse contexto inteiramente novo, não mais te apresento e nem te escrevo como uma Beatriz diferente daquelas dos outros estudos deste trabalho, mas uma multiplicidade de estados, um corpo carregado de movimentações e em constantes atravessamentos, a cada linha estou outra, outro, outrem. Hoje, em formação docente, escrevo sobre formação e atuo como pessoa formadora.

Esse contexto indiscutivelmente alterou, em conjunto com todo o percurso de estudos teóricos e de leitura, categorização e análise das textualizações, as minhas releituras dos dois textos anteriores sobre formação de professores que ensinam Matemática. Essa mudança já

estava prevista e foi a razão principal da minha decisão de produzir três estudos sobre o tema. No entanto, eu receava entrar num estado de desacordo total com o que havia escrito, temia uma possível incoerência fundamental. Felizmente, não foi isso que aconteceu, mas sim um processo de “ir além”, de diferenciação nos detalhes e de percepção de potencialidades. Pensando nisso, traremos algumas ideias discutidas nos primeiros estudos sobre formação de professores e repensadas à luz de toda a trajetória trilhada no mestrado e permeada pela nova situação em que existo hoje.

Nossa orientação no texto “Croquis...” foi Tardif (2012), com o qual pensamos formação de professores que ensinam Matemática por meio dos saberes docentes, de suas práticas profissionais e da reflexão entre teoria e prática. O autor, em seu estudo, defende a importância dos saberes dos práticos, daqueles que estão à frente nas salas de aula, na formação docente, tanto em sua estruturação quanto em suas propostas, priorizando aspectos de ordem prática no processo formativo dos professores, sem a intenção de eliminar as discussões teóricas e de cunho disciplinar presentes em cursos de instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, o autor, nesse livro, discute formação docente, destacando os aspectos profissionais do professor, ainda que considere suas subjetividades e diferenças no que tange aos contextos, relações sociais, formações e atuações.

As narrativas, porém, nos possibilitaram percepções para repensar alguns fios condutores¹³² e as ideias de Tardif (2012). Em uma delas, relativa à associação entre teoria e prática, presente no estudo do autor, há uma caracterização de dois elementos diferentes, apesar de se integrarem. O pesquisador escreve sobre os teóricos e sobre os práticos como profissionais diferentes, sendo este último o professor de profissão, que atua nas salas de aula, principalmente as escolares de formação básica. Tardif (2012) considera que haja produção de saberes no caso deste, mas destaca esses saberes como específicos da prática e oriundos dela. Percebemos uma ênfase nos saberes dos professores como saberes associados às suas práticas de profissão, ainda que se considere o saber docente na interface entre o social e o individual com destaque para suas subjetividades.

¹³² Para situar o(a) leitor(a), retomamos um parágrafo da seção de “Croquis...”: Tardif (2012) apresenta alguns fios condutores para pensar o saber dos professores, com os quais pudemos refletir sobre a formação docente. O primeiro deles aborda o trabalho escolar, onde os saberes são mais mobilizados, evidenciando-se a superação do caráter estritamente cognitivo na relação professor-saber. Além disso, não se pode negligenciar a diversidade presente nestes saberes, envolvendo conhecimentos cujas fontes e naturezas divergem e que são mobilizados em diferentes graus, numa espécie de hierarquização. Ainda pensando na diversidade, é preciso acrescentar que o saber dos professores é temporal, pois está atrelado às suas histórias de vida, atuação e formação profissional. O autor também emprega a ideia de trabalho interativo, buscando compreender características e impactos do trabalho com seres humanos nos professores. Desse modo, chega-se ao último fio condutor, que consiste em repensar a formação dos professores considerando-se seus saberes e as especificidades de suas atuações.

Observamos que essa ênfase é colocada pelo autor para destacar a importância de se superar o caráter estritamente cognitivo e disciplinar que prevalece em muitas formações docentes, negligenciando ou colocando em segundo plano a prática profissional. No entanto, ao se sugerir ações voltadas a espaços para a formação docente, essa separação entre o professor prático e teórico – que inclui relações – acaba tendo uma intenção implícita de não se pensar o professor em seu todo, sem separações, ou seja, uma pessoa com todas as suas singularidades, essas inseparáveis¹³³. Segundo o autor, o saber dos professores é “um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática” (Tardif, 2012, p. 14). Assim, notamos uma classificação do saber docente que o define a partir das práticas profissionais, “um saber **sempre** ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), um saber **ancorado** numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p. 15, grifo nosso). Nesse sentido, ao romper com a ideia de que as relações dos professores com os saberes são estritamente cognitivas, o autor defende que “o saber está a serviço do trabalho” (p. 17) e essas relações “são mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (p. 17). Tardif compreende que esta ideia possui duas funções, a primeira que visa relacionar o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, “a fim de evitar desvios em direção a concepções que não levem em conta sua incorporação num processo de trabalho...” (p. 17); e a segunda que indica que “o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio no trabalho, mas é **produzido e modelado no e pelo trabalho**” (p. 17, grifo nosso).

Desse modo, Tardif (2012), para defender a importância de pensar a prática na formação docente, acaba estabelecendo algumas separações no campo da educação, tanto no âmbito epistemológico quanto no âmbito profissional e priorizando um dos elementos. O estudo das narrativas, no entanto, nos permitiu identificar a relevância dos aspectos práticos, porém percebendo os elementos – e os saberes – que constituem a formação docente, ora diferenciados – mas relacionados – por aquele autor, de forma emaranhada, caminhando para uma noção de

¹³³ Veiga-Neto (2005), ao abordar as obras de Foucault, discute os critérios metodológico e cronológico empregados por outros especialistas analistas dessas obras, que as separam e assim separam as “fases” ou “etapas” do filósofo. Nesse movimento, o autor chama a atenção para um problema na ideia de separar, mesmo que para compreender, “ao invés de separação entre elas, o que se observa claramente é uma sucessiva incorporação de uma pela outra, num alargamento de problematizações e respectivas maneiras de trabalhá-las” (p. 45). Assim, pensamos que as separações, por não acontecerem, de fato, geram perdas, classificações que ao instigar e permitir alguns entendimentos, dificultam outros, escondem as incorporações e relações existentes.

processo formativo docente cujas dimensões estão em emaranhado, tanto com relação à teoria e prática quanto em relação aos diferentes saberes do professor. A perspectiva que adotamos para estudar as textualizações e o próprio modo como elas são constituídas a partir da História Oral permitiu pensar a formação de cada professor sem classificar os seus saberes¹³⁴, sem separar e conectar teoria e prática, sem compreender o(a) professor apenas partindo de sua profissão, não porque isso não possa ser feito ou porque não seja interessante, mas porque as classificações deixam de ser suficientes para as histórias de vida – e de formação – dos(as) professores(as) entrevistados e as relações que estabelecem com suas práticas mostram-se mais difusas.

As análises que resultaram em nossos três firmamentos nos permitiram elaborar compreensões sobre temas a partir de narrativas de diversos agentes da Educação Matemática: professores da Educação Básica, do Ensino Superior, de cursos formativos de curta duração, formadores, pesquisadores, escritores de livros e funcionários educacionais, além das teorias que mobilizamos acerca de metodologias e conceitos abordados. O trabalho com as textualizações de entrevistas não apenas legitima as histórias contadas pelos profissionais participantes das pesquisas, reconhecendo suas percepções e suas verdades para a produção de conhecimento sobre a formação docente, mas também “dissolve” os limites e as separações colocadas entre aqueles que estão na prática e produzem conhecimentos associados a ela e aqueles que teorizam/pensam sobre educação, mas que não compõem o quadro dos professores que estão na prática. Pensar determinados assuntos a partir das entrevistas textualizadas sem tomá-las apenas como ilustrativas permite construir conhecimento no campo da Educação Matemática, sem separar e hierarquizar as diferentes fontes estudadas.

Essa concepção advém de uma postura de pesquisa que adotamos em relação à produção de conhecimento. Veiga-Neto (2005) apresenta-a em seu movimento de pensar com Foucault ou, mais especificamente, pensar a Educação com as ideias de Foucault. Logo no início de seu raciocínio, o autor sugere que entendamos método como "um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras práticas aplicáveis a problemas técnicos, concretos" (Ibidem, p. 20). Nessa direção, ele propõe romper com a noção - totalizadora - de "teoria" como "conjunto de proposições logicamente encadeadas, que querem ser abrangentes, amplas e unificar tanto determinadas visões de

¹³⁴ Tardif (2012, p. 63) apresenta um quadro em que classifica os saberes docentes em: saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola. Além de classificá-los, o autor determina de onde eles vêm e como se integram ao trabalho do professor.

mundo, quanto maneiras de operar nele e de modificá-lo" (Ibidem, p. 20). Veiga-Neto (2005) nos convida, em contrapartida, a pensarmos a/com a ideia de teorização, a fim de considerarmos intencionalmente que devemos assumir uma perspectiva - no caso, o autor diz de uma perspectiva foucaultiana - antes de constituir um problema de investigação. Essa postura nos ajuda, segundo ele, a evitar um equívoco, de pensarmos "que os problemas de pesquisa estão aí, soltos no mundo, à espera de qualquer teoria para serem resolvidos" (Ibidem, p. 23).

Nesse sentido, os problemas, as potencialidades, os acontecimentos e as questões investigativas das narrativas não estão evidentes e soltas à espera de uma teoria para resolvê-los ou abordá-los. É preciso uma visão de mundo, uma (forma de) teorização, a partir da qual estabelecemos problemas para resolvermos ou pesquisarmos. É preciso uma teorização para que possamos estabelecer um questionamento. O que se sucede, então, está atrelado a esse modo de entender e de se engajar na produção de conhecimento, o qual afeta o desenvolvimento da investigação, a manipulação do arcabouço teórico-metodológico e o que resulta dessa movimentação.

Posto isso, adotamos uma perspectiva de partir dessas histórias mobilizadas de pessoas entrevistadas por pesquisadores(as) do Ghoem para, sensíveis a elas, teorizar sobre o processo formativo docente. As compreensões que elaboramos, portanto, advém dessa postura receptiva que nos levou a um modo específico de trabalhar com as narrativas. Um modo que se aproxima do que Veiga-Neto (2005) apresenta com base em Rorty (1988) para falar de Foucault, adjetivado como "edificante", como aquele que, ao contrário dos filósofos sistemáticos que constroem para a eternidade, destrói para o bem de sua geração, mantendo o espaço aberto, em especial àquilo que não pode ser explicado e que mal pode ser descrito. Investigamos e examinamos não com a pergunta "O que é?", mas junto à questão "Como?", desafiando até mesmo nossas próprias verdades e permitindo um horizonte sem fim no céu do conhecimento, em nosso firmamento.

As compreensões que elaboramos nessa perspectiva, a partir das narrativas, sobre a formação e a atuação de professores leigos em algumas regiões do Brasil não apenas contribuem para pensar nos casos singulares de educadores que atuaram por um tempo como leigos no ensino da Matemática, mas também exercitam e aguçam a atenção para a compreensão da formação docente em um âmbito mais amplo, variando a escala de observação. Ainda que o estudo das e com as textualizações não permita generalizar e determinar o que é a formação de professores que ensinam Matemática no Brasil e como ela se dá, ele permite compreender

aspectos, necessidades, implicações e relações entre as diversas formações pelas quais uma pessoa passa no processo de *devir-professor*¹³⁵.

Nesse sentido, o relato do professor Paulo Figueiredo Lima (Souza, 2016) que atuou no ensino de Matemática sendo formado em Engenharia Civil não se destaca apenas por ilustrar a dificuldade de conceber uma identidade única e estável ao professor de Matemática (Garnica, 2010), a contribuição desse relato não é somente apresentar mais uma diferença, mais um “prático” no conjunto de educadores brasileiros, mais uma possibilidade de pensar a profissão e as práticas docentes ou mais aspectos para diferenciar os saberes dos professores. Suas contribuições mais significativas, no caso de nosso estudo, foram possibilitar identificar uma atuação profissional no campo educacional diferente da formação escolhida pelo professor; perceber que a formação docente pode acontecer antes de um curso para professores ou para se tornar professor; observar implicações da falta de professores em algumas regiões do Brasil; reconhecer relações entre a docência e a profissão daquele que leciona de forma leiga; entender a formação de cada professor(a) como emaranhado de formações, de lembranças, de inspirações e de caminhos que existem tanto no ambiente profissional quanto fora dele¹³⁶. Esses são alguns dos inúmeros assuntos que permitem compreender, discutir e avaliar a formação dos que ensinam Matemática no país, levando a uma produção de conhecimentos a partir das narrativas e do comprometimento entre diversos agentes da e na Educação Matemática.

O trabalho com diferentes narrativas, sejam as textualizações de entrevistas ou os textos tradicionalmente acadêmicos nos permitiu pensar a formação docente sem hierarquizar fontes e autores e sem classificar os agentes e os saberes daqueles que compõem a educação. Essa perspectiva consequentemente me fez repensar a noção de saber mobilizada por Tardif (2012) e que me foi muito necessária quando comecei a “desapegar” dos artigos e livros para “escutar” outras histórias no estudo sobre formação docente. Nesse sentido, compreendemos que as textualizações nos permitem observar o que está implicado no ser professor e que vai além de aspectos profissionais, ainda que mantenha relações indissociáveis.

¹³⁵ Utilizamos essa expressão no sentido mobilizado por Alencar (2019), em que *devir-professor* sugere uma forma instável, sem a rigidez e a finalidade presentes na expressão *tornar-se professor*. O *devir-professor* implica uma existência “sujeita a se deformar a qualquer instante e abrir-se para novos devires” (p. 311). O professor não assume repentinamente a identidade de professor, mas num processo ao longo de sua vida e na medida do que lhe acontece.

¹³⁶ Para pensar o *devir-professor*, Alencar (2019), baseado em Deleuze e Parnet (1998), defende que pensar a formação docente é assumi-la como um espaço no qual agem diversas forças em várias direções e a todo momento. Nela, cruzam dispositivos legais, formações institucionalizadas, políticas públicas, funções bem estabelecidas; também micropolíticas cujas conexões não coincidem com esses outros elementos, como indicações políticas, contratos precários e adaptações; além de desejos, transformações e outros elementos que promovem movimentos bruscos de mudança, de criação, invenção de si e do mundo (Alencar, 2019).

Durante as leituras das narrativas mantivemo-nos receptivas aos diferentes relatos dos professores, estejam eles diretamente associados à formação e à atuação docentes ou não, percebendo aspectos que poderíamos ter negligenciado caso buscássemos olhar para questões pré-estabelecidas a partir de uma concepção prévia de formação docente. Nesse sentido, pensar os saberes do professor sem classificá-los ou colocar limites ao redor de sua atuação profissional nos ajudou a perceber questões que ultrapassam o contexto do trabalho docente ou que não partem dele, mas que nos ajudam a compreendê-lo na medida que compreendemos formação de professores a partir de ou com elas.

Essa foi a ideia que viabilizou não apenas o estudo, mas a percepção da formação docente considerando as inspirações docentes dos professores, pois pudemos pensá-la não apenas em espaços diferentes daqueles em que o educador diretamente atua, mas em tempos e materialidades distintas, quando ainda não era considerado professor, quando ainda não pensava em sê-lo, quando era aluno, seja em concomitância com a docência ou não, quando ainda nem havia desenvolvido o interesse pela Matemática. Nessas situações, os saberes produzidos e manifestados ultrapassam a esfera profissional, mas sob a perspectiva da formação docente, podem ser associados a ela e instigar sua compreensão.

As narrativas dos professores Almir da Costa Dantas, Benedito Tadeu Vasconcelos Freire, Zilar Rocha Fernandes, Josimá Gomes Guimarães e Néilson Moysés de Araújo (Morais, 2017) evidenciam, diante dessa ideia, saberes que podem ser percebidos sem necessariamente partirmos de/começarmos com uma leitura do ambiente profissional dessas pessoas. Eles se relacionam e se alteram em cada perspectiva que adotamos, em cada espaço-tempo-matéria que abordamos, tornando difícil classificá-lo¹³⁷. Os saberes desses professores mencionados, que lecionaram sem a formação necessária por um tempo, quando adotamos uma perspectiva para além da docência e da atuação, tornam-se difíceis de classificar em saberes pessoais ou saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, por exemplo. Eles, partindo de um contexto presente, buscavam em seus antigos professores, caminhos e estratégias para exercer a docência, refletir sobre ela, para conceber a ideia de um bom professor, entre outras percepções. Seus saberes emaranham-se, a produção deles advém de distintas fontes e se integram, ou não, ao trabalho docente, ficando inseguro dizer que determinado saber é de um

¹³⁷ Tardif (2012), assim como nós, não afirma que os saberes docentes emergem apenas do ambiente de docência em que o professor atua, mas estuda seus saberes em relação à atuação profissional, possibilitando, nessa perspectiva, uma classificação interessante. Em nossa perspectiva, porém, buscamos não estabelecer separações e classificações nos saberes e no sujeito professor, pois pensamos eles em relação com o todo das histórias de vida dos entrevistados.

tipo que advém de um conjunto específico de fontes e que se associa ao trabalho do professor também de um determinado modo.

No momento em que percebemos isso, podemos repensar os saberes do professor e alguns fios condutores propostos por Tardif (2012). Seu primeiro fio nos conduz ao trabalho escolar e à relação professor-saber que se estabelece nele, a qual o autor afirma que vai além de um caráter puramente cognitivo. Segundo ele,

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho (Tardif, 2012, p. 16-17).

Pensando nas narrativas que mobilizamos para o estudo das inspirações docentes no processo formativo de professores que ensinam Matemática, observamos essa superação do aspecto cognitivo, porém, também vamos além do trabalho relacionado à ou exercido na escola e na sala de aula. Nesse caso, os professores supracitados afirmaram basear suas práticas pedagógicas em seus ex-professores, mas também contaram o que valorizam em um professor de Matemática e como mudaram suas perspectivas em relação à formação docente ao longo do tempo. Ao longo desses relatos, apresentaram lembranças envolvendo familiares, locais onde viveram, sem necessariamente estabelecerem conexões com seus trabalhos. Desse modo, deixa de ser suficiente pensarmos e classificarmos os saberes dos professores na ligação com o trabalho escolar realizado.

Para que haja, na formação docente ou na sua compreensão, um compromisso com a formação integral do professor, questões subjetivas e de ordem pessoal precisam ser problematizadas, mesmo se estiverem mais distantes da prática profissional, ou seja, mesmo se ultrapassarem essas classificações e as relações estreitas com o ambiente escolar. Deixar em segundo plano ideais particulares que os professores trazem de suas histórias passadas pode corroborar para manter os distanciamentos acadêmicos, por exemplo, na medida em que um educador matemático mantém a ideia de que para as demandas escolares é suficiente o domínio do conteúdo e a manutenção da ordem tais como experienciou em sua infância/juventude.

Destacamos que esse caso difere da situação exemplar em que um educador, diante de um cenário na sala de aula, vai em busca de instrumentos e teorias estudadas em um curso superior para lidar com o quadro. No contexto que estudamos, o professor apresenta uma narrativa em que levava para o cotidiano escolar uma conduta pedagógica baseada em seus antigos professores, afirmando, em certos momentos, que para as necessidades escolares, era suficiente o domínio do conteúdo matemático. Assim, nesse estudo sobre a formação e a

atuação de professores que ensinam Matemática nós nos deparamos com situações diferentes que trazem uma outra compreensão sobre a prática e ideia de formação docente. Nos relatos dos professores, a ideia que trazem não constitui uma visão que se limita a um momento específico do trabalho, ela reflete os anos que lecionaram sem uma formação voltada a professores - e, portanto, reflete concepções de ensino, aprendizagem, avaliação, ser professor, bom professor, conduta etc. - em choque com as novas perspectivas que foram desenvolvendo quando participavam de um curso ou de uma formação. Diferentes ideias vão sendo constituídas por esses professores, na prática ou distante dela, emaranhado-as em meio a distintos momentos. O próprio modo de olhar para elas nesse emaranhado, diferencia-as. Pensá-las em relação íntima com o trabalho docente desses professores possibilita uma compreensão necessária, afastar-se dele, porém, nos leva a outras difíceis de classificar, mas ainda contribuindo para pensá-lo e, portanto, também interessante.

As vivências estudadas distanciam-se sutilmente do ambiente de trabalho do professor na medida em que nos direcionamos a um momento passado da vida pessoal dele, porém de um modo que ainda podemos observar a relação com esse espaço profissional. Em outras narrativas, porém, essa distância assume maiores proporções, demandando uma atenção que vá além da docência e da atuação do educador. Dois casos, nesse sentido, podem ser observados nas narrativas das professoras Renata Pantano Rosa Rangel (Nakamura, 2017) e Marilena Bittar (Souza, 2016).

A professora Renata, após o nascimento de suas filhas, interrompeu sua atuação na docência durante quinze anos para cuidar das meninas. Uma situação completamente externa e pessoal afetou sua profissão e ao considerarmos-la para compreender sua formação docente a pausa não constitui apenas uma pausa ou um vazio na carreira, mas um momento de significado para a educadora, que pode mudar seu modo de lecionar, de se relacionar com os alunos, de compreender a si mesma, de produzir sua identidade de mulher, esposa, mãe e professora. A atenção para esse acontecimento permite pensar sua profissão, mas mais do que isso, permite pensar sua história, suas subjetividades e, nesse conjunto todo, permite pensar sua formação.

A professora Marilena mencionou o filho quando contou sobre a transferência que pediu da Universidade de Brasília para a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, quando já era docente. De acordo com seu relato, essa mudança afetou inclusive a possibilidade de realizar um doutorado em Matemática, algo que desejava. Com isso, podemos novamente observar uma questão externa afetando sua formação e que está mais próxima da esfera pessoal da professora do que de suas práticas.

Alguns outros relatos permitem ir ainda mais além nas histórias de vida das professoras, empregando uma perspectiva comprometida com o todo do indivíduo. As colaboradoras Izabel Maria (Morais, 2017), Zilar (Morais, 2017) e Mara (Cavamura, 2017), ao se apresentarem, escolheram narrar questões associadas à maternidade, importantes, segundo nossa perspectiva, para entender quem são e também suas formações. Com atenção para essas narrativas, outra compreensão surge da formação docente, cuja origem mostra-se distante das práticas profissionais, mas que permite pensá-las também. Essas mulheres, desse modo, mostram quem são além da professora e o que está presente em seu devir-professora.

Desse modo, embora concordemos que a problematização de abordagens, práticas e situações de sala de aula possibilitem a constituição de um número maior de repertórios para professores e futuros professores se inspirarem em suas práticas docentes, esse estudo das narrativas de professores e professoras evidenciaram serem múltiplas as interferências, internas ou externas ao ambiente profissional, a afetarem as suas ações e tomadas de decisão em suas práticas docentes. As narrativas nos fazem entender a importância da problematização de práticas e situações passadas vividas pelos professores em ambientes de formação docente, assim como situações sociais contemporâneas e, portanto, nunca experienciadas por eles e elas que se evidenciam também como temas relevantes de serem abordados nesses processos.

Outro fio condutor que pudemos repensar aborda a temporalidade do saber docente, sua constituição ao longo do tempo e sua relação direta com o trabalho docente (Tardif, 2012). Com essa ideia, verificamos uma ênfase do autor no tempo de atuação do professor, um tempo de aprender sobre e com a prática, e na consideração de um tempo para que o professor aprenda a lecionar enquanto atua. Destaco esse aspecto, pois foi necessário para perceber a dimensão temporal na formação de professores, as diferenças provocadas entre os professores em razão do tempo. No entanto, outras duas questões surgiram após o estudo das narrativas.

Uma delas é sobre as diversas temporalidades presentes no professor que ensina Matemática, dificultando a divisão entre passado e presente. O estudo sobre as inspirações docentes na formação de professores mostrou não apenas as circunstâncias do tempo de atuação do professor em sala de aula, lembranças de uma formação anterior, ou o desenvolvimento de um saber a partir de suas práticas. Por meio dele, percebemos diversas temporalidades que também se manifestam no exercício da docência, mas que não se resumem apenas a ele. No relato do professor Katsuyoshi Kurata (Prado, 2018), há um movimento entre as práticas contemporâneas do docente e suas lembranças de antigos professores, pois em um momento relembrou atitudes, didáticas e recursos de um ex-professor e em outro afirmou lecionar inspirado neste, com a mesma forma de usar a lousa e de expor conteúdos. Diante disso,

observamos que distintas temporalidades se emaranham no “ser professor” e no “fazer docente” desse educador. Os saberes dos professores, portanto, nem sempre se resumem ao tempo presente da atuação ou ao tempo passado da formação, mas misturam diferentes momentos na medida em que o professor é atravessado por suas lembranças e experiências, pensando-as e repensando-as. A compreensão de ontem afeta a compreensão de hoje que por sua vez ultrapassa seu próprio tempo num movimento constante de formação do indivíduo que também é professor.

A segunda questão que surgiu do trabalho com as narrativas vai de encontro com outras dimensões ao pensar nessas diferentes temporalidades. Considerar o tempo, a partir de Tardif (2012) e das leituras das narrativas, nos fez observar que a formação docente acontece e se manifesta de formas diferentes em cada momento da vida do professor, as quais não podem ser hierarquizadas numa classificação evolutiva ou de desenvolvimento. Ademais, ao nos atentarmos para essas diferenças, outras dimensões se fizeram necessárias para nossa compreensão, como os espaços e as matérias de cada um desses tempos, ou seja, outras dimensões atreladas à temporalidade.

Nos relatos dos professores Katsuyoshi Kurata (Prado, 2018), José Luiz Magalhães de Freitas (Souza, 2016; Gonzales, 2017) e Antônio Enes Nonato (Gonzales, 2017), ao narrarem lembranças de antigos professores inspiradores, eles, dentre outras coisas, contaram sobre o modo como estes montavam a lousa nas aulas e utilizavam certos recursos em suas práticas. Suas narrativas, portanto, apresentam também os espaços das escolas em que estudaram, os materiais com os quais trabalharam, os locais onde viveram e que constituíram suas formações e outros elementos que ultrapassam os limites do tempo, mas que não são apenas circunstâncias. Nesse sentido, ao pensarmos na questão crucial da temporalidade apontada por Tardif (2012) na formação docente em conjunto com a nossa perspectiva de análise das narrativas pudemos aprofundar em outros componentes capazes de provocar diferentes percepções e, portanto, alterar nossa concepção de formação de professores.

Um professor, em um tempo presente de atuação ou não, é atravessado por diversas outras temporalidades que também fazem parte de seu processo formativo, por exemplo, a partir de inspirações em antigos professores para comporem suas práticas, suas ideias - que também vão se alterando nesse movimento de temporalidades -. Ao considerarmos-las, percebemos diferentes dimensões, quanto ao espaço e à matéria que estão não só no presente de suas práticas, mas em outros tempos e estados, e que corroboram para as diferenciações formativas. Desse modo, não só o tempo nos leva a afirmar as diferenças nas formações, mas também as condições espaciais e materiais que estão nas vidas dos professores e que tornam inviável uma

descrição única daquele que ensina Matemática ou de seus saberes, ainda que façamos recortes temporais.

Essas observações também nos levam a um novo olhar para um outro fio condutor de Tardif (2012), que destaca o trabalho docente como interativo, que acontece em meio às relações do professor com alunos, colegas de trabalho e outros membros da comunidade escolar. Esse aspecto nos fez perceber diferentes interações sociais que um professor realiza no exercício da profissão, na medida que narra suas práticas inserindo outros personagens, tais como gestores de escolas e universidades, colegas de trabalho, estudantes e seus familiares e participantes de projetos diversos quando abertos à comunidade externa. Com isso, pudemos considerá-las no estudo da formação docente, que se modifica também a partir de e com as relações estabelecidas pelo professor. No entanto, percebemos outra questão, que é considerada por Tardif (2012), mas não de modo diretamente inserido nesse fio condutor, e que também pode ser bem apresentada com o estudo sobre as inspirações docentes. Compreender tanto a formação do professor quanto sua atuação profissional pode adquirir uma caracterização diferente se considerarmos as relações que ele estabelece antes de suas práticas ou de um curso “formal” para lecionar.

As narrativas do professor José Luiz Magalhães de Freitas (Souza, 2016; Gonzales, 2017) e das professoras Maria Perpétua Carvalho da Silva (Bordignon, 2016) e Renata Pantano Rosa Rangel (Nakamura, 2017) apresentam um pouco sobre o desenvolvimento de seus interesses pela Matemática. Em seus relatos, eles atribuem a ex-professoras o caráter de causa para um “despertar” do gosto pela área, assim como outros colaboradores relacionaram a escolha pela docência com um antigo professor. Percebemos, nessas textualizações, relatos destacando a relação professor-aluno, os incentivos que os entrevistados contavam ter recebido na formação básica, os elogios e prestígios. Nessas lembranças, foram os relacionamentos e modos de lidar com estudantes que prevaleceram, não o domínio matemático desses antigos professores. O processo formativo de professores diferencia-se, portanto, segundo diferentes interações que experienciaram ao longo de suas vidas e que, nesse caso, afetam/afetaram suas profissões e identidades.

Sendo assim, pudemos repensar alguns desses fios condutores ao perceber que tanto a formação do professor e do indivíduo quanto a constituição de seus saberes ultrapassam limites da profissão, do tempo da prática, do contexto da atuação e do espaço onde leciona. O trabalho com os apontamentos de Tardif (2012) nos “Croquis...” e para a leitura das narrativas foi substancial para reconhecer a conjuntura da profissão docente e mobilizá-la na produção de conhecimento sobre formação de professores, porém o estudo das narrativas nos fez ir além das

classificações que ele aponta e dos limites que elas acabam estabelecendo. Escolhemos repensá-los em função da análise que fizemos, a qual, no movimento de utilizá-las como as fontes historiográficas que são, pudemos verificar subjetividades das histórias de vida que perpassam a pessoa e o ser professor de formas diferentes, advindas de momentos e fontes distintas e que não afetam da mesma forma a sua profissão, dificultando classificá-las na formação dos professores. Desse modo, superamos não apenas a ideia de educador como técnico ou transmissor de conteúdos produzidos em universidades, tal como Tardif (2012) contesta, mas também nos atentamos a outras questões presentes no profissional da educação e que possuem relações indiretas e mais associadas às singularidades de cada pessoa do que aos seus domínios disciplinares, pedagógicos e curriculares, ainda que estabeleçam conexões com eles e possibilitem pensá-los.

A nossa preocupação com as subjetividades dos colaboradores e as singularidades de suas formações nos levaram, portanto, a refletir sobre os fios condutores com os quais Tardif (2012) opera para pensar os saberes docentes e seu processo formativo, principalmente pelo autor considerar importante a subjetividade dos professores. Esse cuidado nos induziu a repensar algumas propostas que o autor apresenta sobre formação de professores e classificações que aponta para entendê-las. Tal movimento tornou-se imperativo na medida que as divisões colocadas pelo pesquisador entre práticos e pesquisadores universitários, entre os saberes docentes e entre teoria e prática, nos incomodavam, mesmo que ele tenha feito isso pensando na importância de se considerar a profissão na formação de professores. Com a leitura das textualizações, percebemos pontos que permitiam questionar essas definições e classificações, e diante da intenção historiográfica com a qual foram produzidas, observamos a possibilidade de compreensões diferentes se levadas em consideração as relações entre eles e a dissolução de seus limites.

Sendo a prática profissional docente imprescindível para pensar a formação dos professores, torna-se plausível que eles devam participar de, intervir em e criticar as mais diversas formações (Tardif, 2012). No entanto, nossa análise, pensada também com esse autor, mostrou que esse envolvimento é delicado e abrangente, não devendo se resumir a uma simples intervenção de opiniões e pareceres. Acreditamos que esse deve ser um processo colaborativo e difuso, de modo que as singularidades e subjetividades dos professores possam compor suas formações sem que, para isso, precisem ser realocados para a posição exclusiva de aluno. Assim, sua participação pode atingir inclusive o âmbito epistemológico da formação docente, com a discussão dos papéis dos diferentes agentes envolvidos, das relações estabelecidas entre eles e dos objetivos, materiais e problemas que emergem delas. Os conhecimentos produzidos

pelos professores vão além da ordem prática, de suas atuações, mas permitem compreender suas formações, identidades e também sua profissão.

Podemos pensar essa questão a partir dos relatos dos professores formadores que atuaram no Projeto Inajá, mas que lecionavam na Unicamp (Moreira, 2016). A professora Dulce Maria Pompêo de Camargo contou que foi afetada pelo trabalho que desenvolveu como formadora no Projeto, trabalhando, depois, as metodologias também em outros cursos de Ensino Superior e formação docente e afirmando que ele provocou transformações em sua vida. Além disso, ela narrou que os formadores do Projeto originários da Unicamp trabalhavam em conjunto com os formadores locais que já atuavam com os professores da região e que viviam em seu contexto. Essa foi uma das narrativas que mostrou a multiplicidade formativa envolvida numa formação docente específica e que desvanece limites sobre os que formam e os que são formados.

A outra questão colocada por Tardif (2012) para discutir as formações que os professores realizam é a base que elas devem ter. Segundo ele, é necessário que a essência da formação docente esteja no exercício da profissão, que seus trabalhos partam dos conhecimentos específicos e originados da atuação educacional, e, desse modo, superem o caráter predominantemente conteudista e disciplinar de cursos. Essa ideia nos ajudou a desenvolver, ao elaborar uma compreensão sobre a formação docente, uma atenção maior para os trabalhos exercidos pelos professores colaboradores, porém também fomos além nessa concepção. Tendo em vista nossa preocupação com as subjetividades e singularidades dos entrevistados presentes nas textualizações, observamos que cada professor possui experiências que afetam de forma distinta não somente suas formações, mas também suas práticas e concepções sobre si e sobre a docência. Desse modo, entendemos que devem ser trabalhadas em cursos formativos, as questões da prática docente e as de ordem disciplinar, porém também outros aspectos que podem não estar diretamente relacionados a essas, a fim de sobrepujar as distâncias entre instituições formadoras, ideias sobre formação docente, trabalho docente escolar e os diferentes indivíduos que compõem a Educação Matemática.

Uma das percepções que tivemos nessa direção aconteceu em nosso estudo sobre as maternidades vivenciadas por professoras que ensinam Matemática e que impactaram suas formações. Notamos, sem partir diretamente das formações e atuações docentes, que a maternidade é uma das singularidades que diferenciam as professoras, pensando tanto nas diferenças de gênero entre professores e professoras como nas distinções entre as próprias mulheres que lecionam. Segundo as narrativas estudadas, ser mulher e mãe afeta também a docência, no caso das professoras, e seus processos formativos. Os impactos que observamos

manifestam-se tanto quali quanto quantitativamente na formação de diferentes pessoas que são professoras e professores.

Algumas entrevistas expressam relatos sutis de mulheres que tiveram seus estudos e profissões afetadas pela maternidade, no tempo pausado entre um mestrado e um doutorado, no hiato da carreira docente, entre outros exemplos. Outras narrativas, ainda, evidenciam os efeitos e as relações entre ser mulher, mãe e professora, como foi o caso da professora Cleude Soares Campos Schmitz, que ficou grávida de sua filha Cristiane enquanto era aluna do Projeto Inajá II (Moreira, 2016). Ao ser entrevistada, ela contou sobre as dificuldades de ser cursista, professora e mãe, sobre as adversidades enfrentadas na ocasião do nascimento prematuro da filha através de uma cesariana, ainda que o roteiro não lhe solicitasse diretamente.

O relato dessa e de outras professoras, além de alguns poucos relatos de professores que narraram sobre seus filhos e nos ajudaram a observar nítidas diferenças de gênero na profissão, levaram-nos a uma compreensão de que as formações dessas pessoas também se distinguem segundo o gênero e a parentalidade, ainda que exerçam a “mesma” profissão. Nesse sentido, o Projeto Inajá II foi, para a professora Cleude, uma experiência formativa muito diferente das vividas por outras mulheres que não eram mães e completamente distinta daquelas de professores em formação. Desse modo, observamos que pensar sobre formação docente, seja para compreender ou para promover ações, requer mais do que os problemas práticos da sala de aula e mais do que as questões distantes dela discutidas na academia, como introduz Tardif (2012).

Deparamo-nos com várias narrativas de professoras que discorreram sobre cursos formativos que realizaram em meio a lembranças de sua maternidade, de seus filhos e de relações entre os papéis de mulher, mãe e professora que realizavam. As experiências associadas a essas formações diferem segundo esses aspectos da estudante, no que tange aos seus objetivos, às suas necessidades e às implicações. Nesse sentido, notamos algumas singularidades que provocam diferenças nas e para as formações docentes que escapam dos limites do contexto escolar ou institucional, mas que se mostram necessárias para a compreensão da formação de professores e também da sua atuação nesses ambientes.

Perante o exposto, o movimento de análise das textualizações que realizamos não nos levou a uma contradição de nossas ideias formuladas a partir de Tardif (2012) e das demais referências bibliográficas mobilizadas no começo da pesquisa, nem a um desmantelamento do que foi pensado e escrito naquelas seções. Os estudos feitos nos “Croquis...”, nos “Esboços...” e em demais momentos anteriores ao trabalho com as narrativas nos impulsionaram a certas temáticas, aguçaram nossa atenção para alguns aspectos e me fizeram repensar, pela primeira

vez, sobre algumas questões – aquelas que foram discutidas nesses textos – associadas à formação de professores que ensinam Matemática, tais como cursos formativos, a subjetividade docente, os saberes docentes, o processo de formação, entre todos os demais que discutimos. Como dito, o início investigativo que propusemos e escolhemos incluir nesta dissertação não foi produzido para compor uma fundamentação teórica estática que nos limitasse, foi justamente para atingir as intenções que determinamos nele.

Permanecendo atentas a outras possibilidades que escapassem do que pensamos antes de ler as textualizações, pudemos acolhê-las sem a frustração ou o receio de não condizerem com uma pressuposição. Assim, compreendemos que aquelas ideias não seriam suficientes para discutir todas as questões que percebemos nas narrativas em relação à formação docente, ainda que tenham sido necessárias para percebê-las e iniciá-las. O estudo prévio, feito antes da leitura das entrevistas, não bastaria se tivéssemos nos restringido estritamente a ele para a análise do material selecionado, ou seja, se não tivéssemos nos mantido sensíveis a outras provocações advindas das fontes orais. Consideramos essa verdade logo que iniciamos o processo de leitura e categorização, estruturamos ela na produção dos firmamentos e desejamos expressá-la neste momento.

Destacamos, portanto, duas compreensões e potencialidades nesse desenho final decorrente de nosso projeto arquitetônico, às leitoras e aos leitores que escolherem pensar seus traços, e a mim mesma que os tenho tateado, imaginando que criações poderão ser construídas com ajuda deles.

A primeira delas: as narrativas produzidas por meio da História Oral contam, àquelas(es) que não as produziram, histórias, ideias, currículos, emaranhados, conceitos, processos, relações, experiências, entendimentos, subjetividades e outros inúmeros aspectos capazes de entrelaçar a formação de professores que ensinam Matemática com o inesperado da vida. Elas contam verdades que não são como objetos estáticos, isolados e maciços, mas sim, relações, conexões, rompimentos e movimentos. Essas fontes historiográficas contam muito mais do que se espera delas, do que se deseja delas, ultrapassando intenções, classificações, limites, e reverberando em questões imprevistas. Elas recontam, não no sentir de repetir ou contar algo de uma forma diferente, mas de contar sobre algo de forma ímpar de tal modo que esse “algo” também passa a constituir uma singularidade por meio da narrativa. Pensar sobre formação de professores com os textos que estudamos antes das textualizações configurou uma ideia diferente daquela possibilitada pelo trabalho com as entrevistas, ainda que seja uma temática bastante discutida na Educação Matemática.

A segunda compreensão destacada associa-se, nessa mesma direção, à produção de conhecimento sobre a formação de professores que ensinam Matemática, que se faz nas escolas, academias e outros espaços de estudo. Na medida que as narrativas contam sobre pessoas, experiências, ideias, processos, estruturas e as transcendem, elas contribuem também para repensá-las. Elas permitem discutir conhecimentos que já foram produzidos e, muitas vezes, são entendidos como verdades e bases absolutas ou, tal qual discorre Albuquerque Jr. (2021), como solos firmes sobre os quais podemos construir nossas histórias, conhecimentos e verdades. Este pesquisador nos apresentou a ideia de pensarmos o tempo e a história como um mar ao qual nos lançamos, encarando a realidade como movimento e mudança incessantes. Nesse sentido, as narrativas, constituídas em tempos e espaços diferentes, nos ajudaram e ajudam a sentir e compreender essa correnteza difusa. Elas permitem repensar o que conhecemos, as teorias já desenvolvidas, os textos já escritos e, assim, presentificar passados. As textualizações, se bem respeitadas, são atrevidas e audaciosas como terremotos, estremecem fatos, axiomas, convicções e caracteres. Nesse aspecto, portanto, reside uma de suas potencialidades para pesquisadores, de refletir sobre o que se sabe, de questionar e, desse modo, da impossibilidade de se tomar estaticamente uma fundamentação teórica, da impossibilidade de assumir a priori um conjunto de conhecimentos que deverão condizer com análises a posteriori.

Logo que comecei a trabalhar com as narrativas, antes mesmo de as ler, temi elaborar uma ideia sobre formação de professores que pudesse mudar completamente ao final da pesquisa, justamente por sentir que mudanças iriam acontecer inevitavelmente. Somente tive paz quando aceitei que o conhecimento produzido antes das leituras e das análises, ainda que baseado em teorias legítimas e bem aceitas, não seria uma rocha sobre a qual edificaria a minha Igreja (Albuquerque Jr, 2021). O que se estabelece antes, durante e até mesmo depois do trabalho com as textualizações são como instrumentos que nos permitem viver em meio a turbulência da realidade.

Os “Croquis...”, cuja ênfase teórica esteve em Tardif (2012) e em autores relacionados, constituíram um estudo essencial e necessário, ainda que tenham ocorrido modificações em minhas perspectivas. Sem ele, com aqueles autores que conheci durante a graduação, eu não teria formalizado minhas primeiras noções de formação docente. Ele foi necessário para que eu desenvolvesse atenções imprescindíveis durante as leituras, quanto à discussão existente sobre conhecimentos e práticas, aos saberes dos professores, ao conhecimento do trabalho escolar, à subjetividade docente, aos cursos de formação, e aos demais aspectos que estudamos naquele momento.

Logo que começamos a ler as narrativas, confirmamos que os “Croquis...” não seriam suficientes para pensar suas potencialidades, nosso projeto arquitetônico necessitava de outros traços, alguns abandonos e certas relações que demandavam, sobretudo, novas perspectivas para além de classificações - e até mesmo categorizações -. Essas circunstâncias somadas ao meu processo de pertencimento ao Ghoem discutido na seção “Esboços...” levaram-nos a um estudo centrado em Garnica (2014) e outros autores associados, especialmente pesquisadores que desenvolveram trabalhos no grupo com a História Oral. Como já dito, senti que seria preciso conhecer o projeto de mapeamento da formação de professores que ensinam Matemática e assim, compreender também o novo espaço acadêmico em que me inseri e como as textualizações que escolhi para estudar, bem como as pesquisas que as originaram, são articuladas, produzidas e pensadas no Ghoem.

A necessidade que sentimos desde a seção “Croquis...” se manteve, ou seja, foi preciso exercitar nossa atenção para que ela se mantivesse receptiva, como um ginasta que precisa sempre treinar para continuar flexível. Ir para as textualizações sem um estudo prévio e sem outro feito simultaneamente com produções do grupo, demandaria, para uma leitura atenta, um tempo muito maior, no meu caso, para perceber conceitos, ideias e processos. No entanto, devemos destacar que o movimento que escolhemos provoca uma compreensão diferente desse último que mencionamos. Assim, compreendemos mais uma potencialidade de se trabalhar com as narrativas, e que não se associa exclusivamente a elas, mas ao que se fez com elas. Nesse sentido, tal como cada pesquisador com suas particularidades produz compreensões próprias – bem como nos alertou Oliveira (2013) sobre a categorização –, o meio e as circunstâncias em que as textualizações são colocadas possibilita diferentes compreensões.

Uma das situações que evidenciaram essa percepção foi nosso estudo sobre as maternidades vivenciadas por professoras que ensinam Matemática e como se relacionam com suas formações docentes. Sem a preocupação precedente com questões de gênero nas narrativas, essa associação poderia não ter acontecido e certamente não o teria comigo, uma vez que ela foi fruto de discussões entre mim e a professora Heloisa. Desse modo, surge outra diferenciação, oriunda da participação no Ghoem que, hoje, conta com pesquisadoras e pesquisadores pensando sobre as relações de gênero no meio educacional, especialmente na Educação Matemática. Essa escolha de pensar a condição materna no processo formativo docente, por sua vez, levou a uma compreensão diferente sobre formação de professores, nosso foco¹³⁸.

¹³⁸ Neste trabalho, pensar com uma perspectiva sensível a questões de gênero nos levou a uma nova postura, uma nova atenção, a partir dos diálogos entre a professora Heloisa e eu, que possibilitou o desenvolvimento de um

Na textualização da professora Renata Pantano Rosa Rangel (Nakamura, 2017), ela intercala relatos sobre sua profissão e sua família, interconectando-os. Primeiro, diz que é professora de Matemática e que atua na rede estadual paulista de ensino há vinte anos, logo em seguida já fala sobre a pausa de 15 anos para cuidar das filhas, sobre seu casamento e sobre os nomes, depois volta à questão propriamente profissional. Essa relação produzida pela colaboradora potencializa outra forma de pensar formação docente, relacionando as subjetividades da condição materna e das circunstâncias familiares ao ser professora, algo que, segundo ela, deixava-a realizada. Nessa perspectiva, a pausa não constitui um intervalo vazio na vida da professora Renata, mas deve ser considerada em seu processo formativo, assim como ela o faz em sua narrativa. Esse hiato adquire significado para a formação docente, quando consideramos a categoria de gênero, por meio de sua causa e de suas implicações. A professora, antes da maternidade e da pausa decorrente, difere da professora após essas vivências e experiências, algo que Renata admite em sua entrevista. As diferenças assinalam uma alteração no processo formativo docente, que não parou, apesar da interrupção, acontecendo no ambiente familiar, nas novas relações e atribuições e não em uma instituição formal ou destinada a ele.

Diante disso, estudar e compreender no e com o Ghoem foi uma escolha essencial para mim, lendo textos que foram produzidos junto a fontes historiográficas advindas da oralidade e discutindo com seus membros nos encontros do grupo. Entender como ele opera foi necessário para aprender como as narrativas foram e são constituídas e o que se constituiu a partir delas. Os trabalhos feitos, porém, apresentam compreensões já concluídas de narrativas, apesar de reverberarem em outras temporalidades, e fornecem uma espécie de firmamento e perspectiva para estudos posteriores no grupo e fora dele. Essa questão, somada às diferenças intrínsecas entre pesquisadores, leva sempre a conhecimentos diferentes e com percepções diferentes, como já destacamos. Sendo assim, até mesmo no coletivo de pesquisa, é vital que o(a) pesquisador(a) não se limite por aquilo que já foi escrito pelo grupo, mas mantenha uma perspectiva flexível, um olhar atento ao inesperado e uma postura sensível ao novo e diferente.

Em Garnica (2010; 2014), são discutidos três pontos de convergência percebidos a partir das pesquisas produzidas, até então, no Ghoem e que permitem pensar a formação de professores que ensinam Matemática no Brasil. Garnica (2018) apresenta outras cinco considerações que também permitem este estudo. Todos esses aspectos foram abordados na

estudo associado e comprometido com essas discussões. Essas mudanças e seus efeitos manifestam-se nos temas que desenvolvemos e nas escolhas que realizamos, não apenas no que tange aos conteúdos percorridos, mas também na escrita desta dissertação. No decorrer da produção deste “projeto arquitetônico” as marcas de gênero também se mostram na gramática que compõe este trabalho, expressando uma atenção em desenvolvimento, um processo de tomada de consciência de gênero sobre a composição de um texto, de uma história.

seção “Esboços...” em conjunto com as leituras das narrativas que selecionamos, possibilitando-nos uma análise atenta a essas questões já percebidas, a outras possibilidades de pensá-las a partir dos trabalhos mais recentes e também a novas ideias. Com essa postura, comprometemo-nos com o caráter aberto, dinâmico, fluido e amplo do projeto de mapear a formação desses professores.

Em nossa seção “Esboços...”, mobilizamos as textualizações que estavam sendo lidas e categorizadas justamente para repensar essas questões trazidas em Garnica (2010; 2014; 2018). No entanto, durante nossas análises e a produção dos firmamentos, notamos outro aspecto marcante quanto à formação docente e que permite um olhar diferente para seu estudo, as relações que acontecem entre o(a) professor(a) que ensina Matemática e outros indivíduos, sejam elas no ambiente profissional/educacional ou não. O estudo dessas relações, portanto, é mais uma potencialidade das narrativas, tanto para os que as produziram quanto para aqueles que somente as mobilizam como fontes historiográficas.

Começamos a perceber as implicações das relações em nosso estudo do processo formativo de professores leigos. No relato da professora Dulce Maria Pompêo de Camargo, notamos impactos de suas relações constituídas no contexto do Projeto Inajá em sua formação como professora (Moreira, 2016). Ela contou que, como docente formadora vinda da Unicamp, trabalhou com professores formadores locais, aprendendo uma nova metodologia, própria do Projeto, a qual, por sua vez, também afetou suas relações com outras pessoas, como sua empregada e outros professores que participaram de suas formações. Nesse sentido, não só os estudantes estavam se formando, mas também os formadores, na relação com eles e com seus pares.

Observamos, ao longo das leituras e das análises, narrativas marcadas por situações de relações entre o(a) colaborador(a) e outras pessoas, experiências advindas de encontros com outras existências, outros indivíduos. Ao relatar uma escolha, um projeto, um momento, o(a) entrevistado(a) lembrava-se dessas relações interpessoais, tanto com pessoas inseridas no mesmo ambiente profissional ou de formação profissional, no campo da Educação, por exemplo, quanto com indivíduos que não participam diretamente desses espaços educacionais, mas que constituem as experiências que formam e transformam o(a) colaborador(a). Ao percebermos esse aspecto, também o consideramos para a escrita dos firmamentos, especialmente os dois últimos, dos quais aquele sobre inspirações docentes permitiu pensar as relações com agentes da Educação no processo formativo de professores, e aquele sobre maternidade permitiu pensar as relações com a família, especialmente cônjuge e filhos, na formação docente.

No segundo firmamento, quando nos atentamos aos relatos de colaboradores que contaram sobre o desenvolvimento do interesse pela Matemática, observamos a importância da relação professor-aluno. O professor José Luiz Magalhães de Freitas (Souza, 2016; Gonzales, 2017) e as professoras Maria Perpétua Carvalho da Silva (Bordignon, 2016) e Renata Pantano Rosa Rangel (Nakamura, 2017) ao narrarem sobre o despertar da paixão pela área, apresentaram professoras que os marcaram e experiências que tiveram na presença delas. O professor José Luiz contou sobre o estudo independente que fez da tabuada durante a infância, num momento em que precisou faltar às aulas, e lembrou-se do reconhecimento que teve pela sua professora, do elogio, das atitudes dela em relação a ele e como isso contribuiu para seu interesse na Matemática e nos estudos. A professora Maria Perpétua contou sobre os incentivos que sua professora ginásial lhe dirigia e em seguida lembrou-se que era fascinada por suas aulas. Num sentido próximo, a professora Renata narrou sobre o começo de sua paixão pela Matemática, associando-o à sua professora ginásial e lembrando de atitudes que ela tinha em relação aos alunos.

Ao narrarem as lembranças sobre esses momentos que fizeram parte de seus processos formativos, esses professores apresentaram falas de suas antigas educadoras. Estas são frases ditas a cada um deles, enquanto eram alunos, tanto de prestígio quanto de incentivo, e que marcaram suas vidas. São relações e encontros que constituíram marcos, que mudaram caminhos, que transformaram as existências dessas pessoas que também foram para a docência. Nas textualizações dos professores Katsuyoshi Kurata (Prado, 2018), Édula Fernandes Lima (Bordignon, 2016), Vincenzo Bongiovanni (Souza, 2016) e Lucília Bechara Sanchez (Nakamura, 2016), as relações com outros professores levaram-nos não apenas ao ingresso na docência, mas a outras escolhas também relacionadas à profissão e a quem são. Sendo assim, mesmo que as entrevistas não tragam em seu roteiro relações marcantes com outros(as) educadores(as), os(as) colaboradores(as) podem escolher contá-las para lembrar de um momento ou situação específica que fez parte de sua formação, constituindo, portanto, uma potencialidade das textualizações.

As relações que reverberam na formação do(a) professor(a), porém, não são de ordem estritamente profissional, também podem ser estabelecidas entre membros da família. Ao analisarmos as narrativas e produzirmos o terceiro firmamento, observamos que o relacionamento das professoras, principalmente, com os filhos, afeta, forma e transforma a professora e a mulher. Percebemos isso especialmente ao contarem sobre quem são, suas formações e seus trabalhos, quando se lembravam dos filhos, do cônjuge, dos netos. Em certos relatos, as memórias da maternidade e da docência emaranham-se, confluem-se, como foi o

caso da professora Alzerita Gomes Dias da Silva (Bordignon, 2016) que se lembrou de uma das viagens que fez para prestar concurso para professora estando grávida de seu terceiro filho. Nesse sentido, a entrevista da professora Marilena Bittar (Souza, 2016) também foi marcante, ao contar sobre suas mudanças no trabalho docente, mencionando o filho como razão pessoal para pedir transferência de uma universidade para outra. O vínculo materno que se estabelece, as conexões com os filhos e as relações familiares que se formam afetam a formação da professora e permitem uma nova compreensão de formação docente.

Ao produzir um panorama sobre a pesquisa (auto)biográfica, pensando na pesquisa, docência e formação na pós-graduação, Passegi, Souza e Vicentini (2011) observaram que surgiram vários estudos no Brasil a partir de 1990 com base em histórias de vida, tanto como método de investigação qualitativa quanto como prática de formação. Nesses, alguns dos elementos mobilizados e estudados para pensar o professor e o trabalho docente são o despertar para a profissão e as relações intragrupos (entre pares) e intergrupos. Com as narrativas, os pesquisadores dedicam atenção a esses elementos pensando em “estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados” (Ibidem, p. 371).

Observamos que as relações expressas pelos(as) colaboradores(as) nem sempre são explícitas e evidentes para quem lê as textualizações, nem sempre são frutos diretos de um roteiro de entrevista e nem sempre permitem uma percepção imediata de suas implicações para a formação do(a) narrador(a), seja ele(ela) professor(a) ou não. Atrémos isso às demais potencialidades identificadas e destacadas neste texto, as quais também estão enredadas a subjetividades de cada narrativa e de cada entrevistado(a), aos seus contextos, suas perspectivas e suas histórias de vida. Sendo assim, para mim, não foi possível percebê-las num movimento de buscar resultados, conclusões ou soluções, de moldar os relatos segundo minhas vontades e de compreendê-los como quem lê uma receita para produzir algo com ela. As potencialidades das narrativas para pesquisadores, no que tange à formação de professores que ensinam Matemática, existiram, existem e foram manifestadas em parte por aquilo que se exige de uma pesquisa acadêmica, porém foram majoritariamente advindas da resistência a essas cobranças.

Para compreender as potencialidades, (re)pensar formação docente e estudar cada um dos firmamentos foi necessário pausas, deixar que as histórias agissem em nós e permitir que as palavras dos(as) entrevistados(as) produzissem sentidos no encontro com as minhas. Essa postura nos levou até Larrosa (2015), por duas razões interconectadas, sendo a primeira delas,

a ideia de parar para olhar¹³⁹, e a segunda delas, pensar sobre experiência, pois permitiu-me refletir tanto sobre experiência no contexto singular de cada narrativa - e, com isso, de cada história de vida de cada entrevistado(a) - em relação à formação de professores, quanto sobre experiência no contexto particular de minha formação docente - e pensar sobre as (trans)formações em minha subjetividade.

Para este autor, o pensamento se dá por meio das palavras, as quais produzem sentido, criam realidades e podem funcionar como mecanismos de subjetivação (Ibidem). Por conseguinte, nas textualizações, a pessoa entrevistada, mediada pelo(a) pesquisador(a), produz sentido com as palavras, escolhendo como se colocar diante de si mesmo, de outros seres e do mundo, correlacionando palavras e coisas, nomeando o que vê e o que sente e sentindo/vendo aquilo que nomeia. Com as palavras – que nessa perspectiva deixam de ser apenas palavras –, ela dá sentido não apenas ao que é, mas ao que lhe acontece.

Desse modo, Larrosa (2015) escolhe pensar a educação não do ponto de vista da relação entre ciência e técnica, de ordem positivista, ou entre teoria e prática, de ordem crítica, que costumam ser empregadas, mas a partir do par experiência/sentido. Assim, essa ideia constituiu um modo de pensar diferente daquele inicial, fundamentado em Tardif (2012), que apesar de sua relevância para discussões e reflexões sobre o trabalho docente, não nos permitia contemplar algumas potencialidades das narrativas. Pensar a educação a partir da relação entre experiência e sentido permite compreender as histórias textualizadas e a formação dos professores colaboradores com uma visão mais existencial, ou seja, sem desconectar, independentemente de qualquer intenção, os acontecimentos relatados do indivíduo que os experienciou.

A partir dessa perspectiva, quando lemos as narrativas dos professores José Luiz Magalhães de Freitas (Souza, 2016; Gonzales, 2017), Maria Perpétua Carvalho da Silva (Bordignon, 2016) e Renata Pantano Rosa Rangel (Nakamura, 2017), em que contaram sobre o desenvolvimento ou o despertar do interesse pela Matemática, compreendemos que os relatos se aproximam, do ponto de vista do acontecimento, mas diferem quanto à experiência, uma vez que cada professor viveu esse momento nas suas próprias diferenças. Deixamos, assim, de colocar esses professores em um conjunto a partir desse acontecimento, para pensar nas relações entre eles, nas aproximações e nas diferenças que os formaram. Passamos a pensar no “gosto pela Matemática” a partir das histórias dos indivíduos, daquilo que lhes aconteceu, das

¹³⁹ Segundo Larrosa (2015), a experiência, ou a possibilidade de que algo nos aconteça, pressupõe uma interrupção, um gesto que permita parar para pensar, sentir, escutar, olhar e se demorar nos detalhes do acontecimento, um gesto de suspensão, do juízo, da vontade e da ação, para cultivar a arte do encontro, a paciência e o padecimento.

experiências que decidem/decidiram expressar, do percurso transformador. O geral dá lugar ao singular e a separação do professor ao emaranhado do seu ser.

Nesse mesmo sentido, este trabalho não pode ser desvinculado de quem sou, da minha (trans)formação. Mesmo abordando temas já discutidos e perspectivas já mobilizadas, ele se deu na relação com as minhas experiências, na minha escolha de manifestá-las. Tirando os limites institucionais, o mestrado me permitiu ser território de passagem e esta dissertação é a marca do que me aconteceu nesse tempo. Não poderia, jamais, deixar de me colocar, de articular comigo e tentar apagar o sujeito que se manifesta nessas linhas.

Apresentamos, nesse momento, o que Larrosa (2011, 2015) entende por experiência, sem limitá-la como conceito, tal qual sugere o pesquisador, superando seu (ab)uso banalizado e inconsciente (Larrosa, 2011). Movimentando-se por alguns idiomas, a experiência é o que nos acontece, o que nos toca, o que nos passa, destacando, nessa concepção, o pronome pessoal átono. A experiência supõe um acontecimento, o passar de algo que não sou eu, algo completamente outro, exterior e alheio a mim, incapaz de se reduzir “às minhas palavras, às minhas ideias, aos meus sentimentos, ao meu saber, ao meu poder, à minha vontade” (Ibidem, p. 6). O lugar desse acontecimento, contudo, sou eu, do ponto de vista da experiência, o acontecimento afeta a mim. Sendo assim, a experiência é sempre a experiência de alguém, pressupõe um sujeito, de carne e osso, da experiência.

Ao contar sobre a formação no Projeto Inajá, a professora Cleude o expressa com todas as suas singularidades (Moreira, 2016). Ela não apenas narra emoções que já permitem observar como experienciou os acontecimentos desse momento, mas também mostra a relação indissociável entre a experiência e o indivíduo que é, para além da professora que ensina Matemática. Ela se mostra a mulher e a mãe em sua narrativa, apresentando um acontecimento experienciado por tudo aquilo que é e, por isso, diferente de qualquer outro aluno do Inajá. Desse modo, acreditamos que uma formação docente atenta às subjetividades de seus participantes deva se comprometer com um espaço - não exatamente físico - e uma perspectiva para que essas singularidades possam ser expostas e acolhidas, para que os sujeitos possam cultivar essa indissociabilidade entre o que lhe acontece e quem é.

Dito que a experiência se padece, Larrosa (2011) defende que ela não é intencional, independe das intenções e da vontade do sujeito, nem depende de que queira fazer ou padecer uma experiência. Nessa ideia, a experiência difere-se da informação e do trabalho, cujo excesso, somado à falta de tempo e ao impulso de produzir/opinar/agir diante de algo, é capaz de cancelar as possibilidades de experiência. À vista disso, essa noção emerge com a concepção de que há uma infinidade de coisas que acontecem e passam, mas aquelas que nos tocam limitam-se a uma

quantidade finita e cada vez menor (Larrosa, 2015). A experiência requer “um tempo e a um espaço particular, limitado, contingente, finito” (Larrosa, 2011, p. 24).

Não consideramos, então, que formações de professores, no sentido institucionalizado, estruturado e formalizado, configuram experiências nem que são produtoras de experiências. Os textos lidos, os trabalhos feitos, o tempo das aulas, dos semestres e dos cursos e a cobrança da produção, da ação e da opinião não garantem experiências, não garantem transformações, e, segundo Larrosa (2015) podem cancelar as possibilidades de experiência. Não é nossa intenção que se assegure a experiência nas mais diversas formações docentes, isso seria contraditório visto que a incerteza lhe é constitutiva, o imprevisível, o indizível e o imprescritível fazem parte dela (Larrosa, 2011). No entanto, enfatizamos que, estando preocupados(as) com o professor que ensina Matemática em seu todo, com sua formação e transformação, pensar formação docente requer pensar em espaços de possibilidades, pensar sobre experiência e sua relação com a alteridade¹⁴⁰, compreender o que a impossibilita, estudar situações em que ela acontece com maior intensidade.

Classificar os saberes e as “partes” do indivíduo que é professor e levar essas classificações para o estudo dos processos formativos e para as próprias formações docentes não se mostra suficiente para considerar suas experiências. Mais do que discutir as práticas profissionais dos professores que se inspiraram em antigos educadores, é preciso um espaço para discutir as experiências que tiveram com estes, os acontecimentos que lhes passaram e que corroboram, por exemplo, para a manutenção da ideia de que o domínio do conteúdo é suficiente ou principal para o ensino da Matemática. É necessária uma atenção ao todo do professor, ao sujeito com todas as suas subjetividades e singularidades, ao sujeito da experiência.

O sujeito da experiência, por sua vez, não é “o sujeito da informação, da opinião, do trabalho [...], do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (Larrosa, 2015, p. 25). Ele é como um território de passagem, um espaço sensível aos afetos, onde os acontecimentos chegam e encontram lugar para permanecer. Sua natureza é passiva, receptiva, disponível e aberta, marcada não pela oposição ao sujeito ativo, mas pelo padecimento, pela atenção e pela paciência.

Não um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera.

¹⁴⁰ Ao discorrer sobre o acontecimento, do ponto de vista da experiência, Larrosa (2011) atribui-lhe o princípio da alteridade “porque *isso* que me passa tem que ser outra coisa que eu. Não outro eu, ou outro como eu, mas outra coisa que eu. Quer dizer, algo outro, algo completamente outro, radicalmente outro” (p. 6, grifo nosso).

Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (Larrosa, 2015, p. 28).

O sujeito da experiência, sensível, vulnerável e exposto, é um sujeito aberto à sua própria transformação, a experiência que faz, nessa perspectiva, é a de sua própria transformação (Larrosa, 2011). Essa transformação, por sua vez, se dá na relação entre a experiência e a formação da subjetividade, é a transformação daquilo que somos, uma transformação do eu no encontro com o outro. Entender que o sujeito é o lugar da experiência é o que nos leva a compreender que ela é sempre subjetiva, que não existe experiência em geral, ela requer a abertura particular de um sujeito.

É justamente nesse sentido, considerando o sujeito da experiência, que extrapolamos os limites colocados nas formações docentes e naquilo que produz e é produzido pelo professor. O espaço e as propostas nele não garantem que algo aconteça ao professor e lhe (trans)forme, mas sua abertura, sua atenção e seu padecimento exercem essa possibilidade. Diante disso, as experiências podem acontecer em outros espaços, em outros momentos, ultrapassando aquilo que se sabe, os limites dos saberes. “A abertura que a experiência dá é a abertura do possível, mas também do impossível, do surpreendente, do que não pode ser” (Larrosa, 2011, p. 19).

Pensar a formação docente do ponto de vista da experiência requer dar lugar para as narrativas que expressam mais do que a docência, mais do que a atuação profissional e mais do que cada professor(a) colaborador(a) produziu. Requer pensar como cada uma dessas pessoas deixou que algo lhes acontecesse e (trans)formasse no curso de suas vidas. O interesse na (trans)formação demanda o interesse no percurso, nos espaços, tempos e matérias que o sujeito permite e, por estar sensível, se forma, se deforma e se transforma.

Identifiquei, portanto, minha postura com essa ideia de Larrosa (2011, 2015), tanto ao ler e analisar as narrativas quanto ao estudar sobre formação docente. Não foi algo plenamente intencional, mas necessário, não para ter ou produzir experiências – o que seria incoerente –, mas para dar lugar às histórias dos entrevistados e à minha própria, no que tange à formação docente. Larrosa foi um *outro* com que me encontrei após as experiências que tive com as narrativas, após ter me deixado ser afetada pelas histórias de vida. Somente desse modo, porque fui eu o sujeito dessa experiência, foi possível compreender e sentir os relatos de experiências daquelas pessoas contadas em suas narrativas.

Diante de tudo o que escrevemos, compreendemos que as potencialidades que aqui apresentamos e discutimos das textualizações, advém, num primeiro momento, da própria

entrevista, da pausa que o(a) colaborador(a) faz para pensar e narrar uma lembrança diante de uma questão que podem ou não, a lembrança e a questão, estarem diretamente conectadas nem relacionadas à sua formação e atuação. Num segundo momento, vêm da escolha de palavras que permanecem na textualização, e que está associada ao modo como o(a) entrevistado(a) dá sentido aos acontecimentos em sua vida que foram narrados. Num terceiro momento, vêm da leitura e do estudo dessas narrativas, do movimento de compreensão, da pausa e da sensibilidade diante delas. E num quarto momento, do emaranhamento de palavras e de acontecimentos que o(a) leitor(a) vive, experiencia e, se desejar, o expressa, como assim fizemos nesta dissertação.

As potencialidades das narrativas, portanto, estão atreladas tanto às experiências dos(as) entrevistados(as) quanto as do(a) leitor(a) que mobiliza essas fontes historiográficas. Da entrevista à textualização, o(a) colaborador(a) escolhe palavras e dá sentido aos acontecimentos de sua vida e que o tocaram de forma que ele(ela) escolhe expressar lembranças deles, contar sobre essas experiências, ao parar para pensar em questionamentos que surgem no momento entre vistas. Essas experiências, segundo Larrosa (2015) estão intimamente ligadas ao ser humano que foi tocado, e ao passarem por ele, o formam e transformam. Assim, quando paramos para compreender aquilo que está narrado, podemos compreender também a formação da pessoa narradora e, em nosso caso, da pessoa professora narradora.

As histórias e subjetividades presentes nas entrevistas e as relações que percebemos como constituintes da formação docente estão mais associadas às experiências do(a) colaborador(a), aos relatos que escolheram para dar sentido aos acontecimentos que o tocaram. Contudo, as potencialidades que identificamos quanto ao contexto em que são pensadas as narrativas e ao modo como permitem repensar teorias e conhecimentos estão também associadas às experiências da pessoa que lê e estuda as textualizações.

Neste trabalho, por consequência, não apresentamos resultados rígidos, acabados e de viés quantitativo, mas um desenho, um conjunto de traços até o momento conclusivos, ou um canto, como assinala Larrosa (2015), de tudo o que nos aconteceu, desde as percepções até as compreensões sobre formação de professores que ensinam Matemática. Segundo o autor, os tremores provocados pelas experiências, quando caem nas mãos de alguém que possa dar forma a eles, transformam-se em canto. Este intenso projeto arquitetônico é o nosso canto, é a transformação dos tremores, é um desenho que entregamos e que pode vibrar e acontecer em outros pesquisadores, em outras existências. Assim como a formação docente não é um produto que possa ser comercializado, este trabalho também não o é. Não é do meu interesse vendê-lo a você, caro(a) leitor(a), mas deixar que ele lhe aconteça, permitir que este projeto encontre

lugar em seu território, se assim o desejar, e possibilite outros projetos, outras obras, outros cantos destas potências.

Sei que esta manifestação está demasiada longa, principalmente por ser um trabalho de mestrado, mas advogo que todas essas palavras foram necessárias para a compreensão e a expressão, uma vez que “a experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida” (Larrosa, 2011). Neste momento, porém, tendo conhecido e permanecido neste território que fui por tanto tempo, nos tremores e nas pausas, deixo-o, enfim. Liberto as potências do meu domínio e sigo para outras, como ser humano, mulher, educadora matemática e pesquisadora. Espero que muito ainda me aconteça, de formação e em formação...

EPÍLOGO

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.

“...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.

“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante.”

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas

Sensação estranha essa de escrever um epílogo, pois evidencia um fim, algo mais próximo do tornar-se do que do devir que caracteriza esse momento. Apesar de muitos abandonos terem acontecido nesta pesquisa, ela como um todo não constitui um deles para mim. O desenho está entregue e o canto da noite já se encerra, mas nada disso é capaz de ditar um ponto final. Há de existir uma construção dele, seja por outro ou por mim, há de existir um concerto posterior. Se o início de uma investigação é difícil, tanto mais é tentar encerrá-la. Não é como o fechar de uma porta, pois esta já nem existe mais, apenas permanece o batente, um arco de passagem.

Esse sentimento expressa, em primeiro lugar, a potência de pensar uma metodologia em trajetória, que respeite os e aconteça nos percursos da pesquisa. Os instrumentos ou, melhor, os artefatos que utilizamos foram mobilizados segundo as necessidades de tudo que envolvemos, de uma pesquisadora em formação, de uma orientadora também em formação, de histórias de vida, de questionamentos, de um programa formativo, entre outros. Eles estiveram atrelados às potencialidades destes envolvidos. Além disso, as escolhas metodológicas também existiram na intenção de manifestar essas demandas de forma agradável, atenta a uma estética intencional. Mais relevante do que perguntar “O que é?” é questionar “Como?”, e é uma metodologia em trajetória que dá conta desse *como*. Ela é viva e vive nos caminhos, sem data para expirar.

Esse modo de conceber metodologia nos permitiu trabalharmos com atenção as necessidades que foram surgindo ao longo da pesquisa, articulando inspirações para alcançar

nosso objetivo. A fim de potencializarmos a mobilização das textualizações para além das pesquisas em que foram produzidas, desenvolvemos uma categorização que atendesse tanto as demandas técnicas do Hemera quanto nossas intenções analíticas não amarradas às categorias. O uso da TFD de Charmaz (2009), foi, portanto, relevante no exercício da relação entre a categorização e a análise, por seu rigor, pelos diferentes momentos de categorização, pelas propostas analíticas simultâneas e, especialmente, pela flexibilidade metodológica que nos possibilitou incluirmos alguns movimentos de Oliveira (2013) pensados no sistematizador e, no momento de análise com os temas e com o estudo da formação docente, estudarmos de forma mais livre das categorias. As categorias, assim como uma perspectiva mais atrelada a classificações, separações e definições nos estudos dos temas e da formação de professores foram importantes no começo desta pesquisa. Contudo, à medida que avançávamos e pensávamos as temáticas e a formação docente sem limitações classificatórias, de forma relacionada ao todo do professor e do ponto de vista da experiência, nossa postura se alterava e nossos métodos também mudavam. Desse modo, nossa metodologia acompanhou toda a investigação, transformando-se com ela e sendo capaz de continuar após ela em investigações outras.

Sem uma metodologia que nos decretasse um fim, mobilizamos alguns recursos para poder concluir e entregar um material, uma dissertação. As metáforas com a Arquitetura, sendo assim, foram de grande valia, pois mesmo que cada conceito tenha sua definição, suas metáforas desafiam seus limites, uma ideia que nos foi cara. A escrita pensada na produção de um projeto arquitetônico pôde acolher todos os seus momentos, sem fornecer apenas um “Desenho final...”, mas também os “Croquis” e “Esboços...” que o compuseram. Neste caso, as metáforas nos possibilitaram pensar sobre formação docente e sobre a minha formação, possibilitam superar na prática a imposição de uma fundamentação teórica única e estática, possibilitaram uma análise comprometida com o material que estava sendo analisado, possibilitaram pensar os questionamentos investigativos sem medo das mudanças, dos acontecimentos de que fala Larrosa (2011, 2015). Que outras potências existem na pesquisa enquanto projeto arquitetônico? O que pode vir de um “Desenho final”? São questões que pairam.

As metáforas e a própria metodologia em trajetória nos permitiram começar o exercício das potencialidades, algo que sempre esteve presente em nossa intenção com as textualizações de entrevistas. No que tange aos temas que identificamos para pensar formação de professores que ensinam Matemática, vários nos chamaram a atenção, mas por razões temporais, precisamos nos ater a três deles. Estudar sobre formação de professores leigos nos foi significativo para entender a multiplicidade presente no corpo docente brasileiro, para

compreender como as subjetividades dos indivíduos se manifestam em sua formação (docente), para conhecer programas e projetos voltados àqueles que lecionam/lecionaram sem a formação exigida pela legislação nacional, para escutar motivos e expectativas daqueles que participaram de formações como leigos ou como formadores, para ler relatos de experiências de vida que permitiram observar um ensino de Matemática marcado pela laicidade. Além disso, esse tema permitiu mostrar que as narrativas têm potencialidade para estudar com profundidade e riqueza certos aspectos percebidos a partir de uma postura receptiva para com elas. A partir desse estudo deixamos alguns questionamentos: O que mais se evidencia nas narrativas, constituídas no Ghoem, de professores que ensinam/ensinaram Matemática? O que acontece para que se produza o professor leigo? Como a laicidade se manifesta hoje no Brasil em meio às exigências legais e a disseminação de cursos formativos? Como se dá o devir-professor do leigo em formação?

A possibilidade de continuar o estudo manifestou-se logo nesse primeiro tema, que nos levou a pensar sobre as inspirações docentes no processo formativo de professores que ensinam Matemática. Nele, pudemos dar atenção às subjetividades e aos acontecimentos que afetaram os professores no convívio com antigos educadores ou com seus pares. Observamos as relações que contribuíram para o desenvolvimento do interesse pela Matemática, que influenciaram nas escolhas acadêmicas e profissionais, também lemos relatos de lembranças que se presentificam nas concepções, práticas e identidades dos professores colaboradores, além de dedicar atenção às narrativas de professores que, lecionando de modo leigo, baseavam-se em ex-professores, observando suas ideias e mudanças ao longo de cada processo formativo. Também compreendemos que é possível identificar temas que não foram explicitamente discutidos nos trabalhos que originaram as narrativas, mas que podem ser amplamente explorados por meio delas a partir de uma perspectiva atenta às histórias de vida dos entrevistados. Apesar de tudo isso, permanecem traços que ainda não viraram desenho: Como pensar as subjetividades veladas nas narrativas? Quais os acontecimentos capazes de estremecer as inspirações na formação de professores que ensinam Matemática? Como se dão as diferenças na repetição de uma ideia carregada desde a formação básica por um professor?

Esse tema certamente aguçou nossa atenção às subjetividades dos professores, de modo que, em conjunto com discussões sobre gênero no Ghoem e em orientação com professora Heloisa, escolhemos pensar sobre a formação docente a partir das maternidades vivenciadas por professoras que ensinam/ensinaram Matemática. Com esse estudo, pudemos observar algumas relações de gênero presentes na profissão e na formação docente; relações entre ser mulher, professora e mãe; como a maternidade se presentifica na formação/atuação de

professoras e como isso as transforma; e dificuldades de conciliação das atribuições maternas, estudantis e docentes na vida de mulheres. Também foi possível verificar que se pode trabalhar um tema definido antes do estudo das narrativas e com bibliografia externa a elas. Permanecem, porém, várias questões: Quais as implicações sociais e raciais nas relações entre a maternidade e a docência? Como promover um espaço formativo pensado nas mulheres que são mães? Como o estudo da formação docente pode contribuir para as discussões sobre gênero no Brasil? Como se manifestam as diferenças entre as mulheres e as mães na formação de professoras de ensino Matemática?

Os três temas permitiram pensar sobre as potencialidades das narrativas no que tange à formação docente em um processo de variação de escala, principalmente para pesquisadores(as) que não as produziram e para aqueles(as) que as escreveram, mas que já são indivíduos diferentes desde então. Estudar as textualizações e com elas possibilitou atentarmo-nos não somente ao todo do indivíduo professor com suas subjetividades, mas também às experiências que teve e que o (trans)formaram. As textualizações de entrevistas, em conjunto com nossa postura investigativa sensível, podem expressar mais do que um professor, elas são histórias de vida que mostram pessoas, seres que também são estudantes, mães, pais, cônjuges, amigos, professores e muitos outros que fogem dos limites de uma classificação. Elas podem desafiar limites, classificações e definições, elas podem romper com os artigos definidos de *a* formação, *o* professor, *o* ensino de Matemática. O que deixamos, portanto, para você, caro(a) leitor(a), é uma questão de continuidade: O que contam e o que podem textualizações de entrevistas produzidas pelo Ghoem para além dos contextos em que foram produzidas?

REFERÊNCIAS

- ABRAJI (Associação Brasileira de Jornalismo Investigativo). **Violência de gênero contra jornalistas**. 2022. Disponível em: <https://violenciagenerojornalismo.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. História e política, ou a arte de fazer escolhas. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 45, n. 3, p. 186-191, 2019.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. Narrar vidas, sem pudor e sem pecado. **Albuquerque: revista de história**, v. 12, n. 24, p. 12-23, 2020.
- ALBUQUERQUE JR., D. M. Surfando à beira da falésia ou como o historiador navega e escreve em tempos de rede mundial de computadores. **História Revista**, v. 26, n. 2, p. 54-73, 2021.
- ALENCAR, A. C. **Vozes do Cariri**: monólogos e diálogos sobre a história da formação de professores de matemática no interior do Ceará. 349 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019.
- BARON, C. M. P.; FRANCISCO, A. M. O processo projetual e os desafios de ensinar a criar espaços. *In*: FIORIN, E.; LANDIM, P. C.; LEOTE, R. S. (orgs). **Arte-ciência: processos criativos**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 131-153.
- BARROS, S. C. V.; MOURÃO, L. Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade. **Psicologia e Sociedade**, v. 30, e174090, 2018.
- BERNARDI, D. Paternidade e cuidado: “novos conceitos”, velhos discursos. **Psicologia Revista**, v. 26, n. 1, p. 59-80, 2017.
- Bíblia Sagrada Ave Maria**. Traduzida por monges beneditinos de Maredsous. São Paulo: Editora Ave Maria, 2016.
- BITENCOURT, S. M. A maternidade para um cuidado de si: desafios para a construção da equidade de gênero. **Estudos de Sociologia**, v. 24, n. 47, p. 261-281, 2019.
- BITTAR, M.; NOGUEIRA, R. G. Um Estudo da Criação e Desenvolvimento de Licenciaturas em Matemática na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Bolema**, v. 29, n. 51, p. 263-283, abr. 2015.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- BORDIGNON, F. **“Venha cá” e comece a ensinar Matemática**: uma história da formação de professores na região de Barreiras/Ba. 212f. 2016. Dissertação (Mestrado Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2016.
- BRASIL. **PIBID – Apresentação**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. **Ministério da Educação**, 12 mai. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor/parfor>. Acesso em: 20 maio 2023.

BYRON, L. **Manfredo**: Poema Dramático. São Paulo: Clepsidra, 2018.

CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CAVAMURA, A. E. **Formação continuada de professores de Matemática na década de 2000**: um olhar para o Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental (Cecemca). 284 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro, SP, 2017.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, L. Jovem ameaça realizar ataque contra estudantes da UFRJ. **Portal R7**, Rio de Janeiro, 5 de abr. 2019. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/jovem-ameaca-realizar-ataque-contra-estudantes-da-ufrj-05042019>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FILLOS, L. M. **Modelagem Matemática nos anos 1980**: narrativas e itinerários de cursos de especialização. 375 f. 2019. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2019.

FIORENTINI, D. NACARATO, A. M.; FERREIRA, A. C.; LOPES, C. A. E.; FREITAS, M. T. M.; MISKULIN, R. G. S. Formação de Professores que Ensinam Matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, n. 36, p. 137-160, 2002.

FLORIO, W. “croquis” de concepção no processo de projeto em Arquitetura. **Exacta** (online), v. 8, n. 3, p. 373-383, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81016924011>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FONSECA, A. C. C. **Maternidade e Solidão**: relatos de professoras em tempos de pandemia. Porto Alegre: Editora da UFCSPA, 2020.

FONTES, C. M. **Projetos de recuperação/reforço em matemática no estado de São Paulo**: um estudo sobre o decênio 2007-2016. 228 f. 2018. Dissertação (Mestrado Educação para a Ciência) Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 51-76.

GARNICA, A. V. M. Cartografias Contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. *In*: GARNICA, A.V.M. **Cartografias Contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2014, p. 39-66.

GARNICA, A. V. M. Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática: mapeamento da formação e atuação de professores que ensinam/ensinaram matemática no Brasil. **Revista de História da Educação Matemática**, v. 4, n. 3, p. 68-92, 2018.

GARNICA, A. V. M. Presentificando ausências: a formação e a atuação dos professores de matemática. *In*: FONSECA, M.C.F. **Educação Matemática: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 555-569.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regime de historicidade e história oral. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 25, n. 41, p. 213-250, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, M. L. M. Formação e atuação de professores de matemática, testemunhos e mapas. *In*: GARNICA, A.V.M. **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014, p. 11-38.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

GONZALES, K. G. **Formar professores que ensinam matemática: uma história do movimento das licenciaturas parceladas no Mato Grosso do Sul**. 534f. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2017.

HOPPEN, N. H. F.; VANZ, S. A. S. **The development of Brazilian women's and gender studies: a bibliometric diagnosis**. *Scientometrics*, v. 128, p. 227–261, 2023.

JENKINS, K. **A história repensada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p.443-481.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A Interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. 379f. 2012. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2012.

MARTINS-SALANDIM, M. E.; GARNICA, A. V. M. Um movimento, suas clareiras e desvãos: a expansão das licenciaturas pelo interior paulista e as concepções sobre a formação de professores de matemática. In: GARNICA, A. V. M. **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014, p. 129-152.

MATUCHESKI, S. **Diferenciação e Padronização**: um estudo sobre o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. 460f. 2016. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=arquitetura>. Acesso em: 07 out. 2022.

MIRANDA, A. G. Direito Agrário e o Posseiro. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v. 12, p. 113-123, 1988.

MORAIS, M. B. **Se um viajante...** Percursos e histórias sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte. 1009f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

MOREIRA, W. B. **“Minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá...”**: sobre o Projeto Inajá e a formação de professores no médio Araguaia. 302f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas Unesp, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

MOURA, S. M. S. R.; ARAÚJO, M. F. A Maternidade na História e a História dos Cuidados Maternos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n.1, p. 44-55, 2004.

NAKAMURA, M. E. F. P. **Ginásios Vocacionais**: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960. 628f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 15-34.

OLIVEIRA, F. D. **HEMERA**: sistematizar textualizações, possibilitar narrativas. 176f. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2013.

OXFORD LANGUAGES. **Oxford Languages and Google**. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 07 out. de 2022.

PASCOLAT, G.P.; ROSSI, M. A. Estudos didáticos para projetos arquitetônicos: esboços e croquis. In: **World Congress on Communication and Arts**, 10, 2017, **Anais...** Salvador, 2017, p. 27-41.

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

PPGEM. **Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática**. 2014. Disponível em: <https://igce.rc.unesp.br/#!/pos-graduacao/programas-de-pos/educacao-matematica/pagina-inicial/>. Acesso em: 1 mar. 2021.

PRADO, R. C. **As Faculdades de Tecnologia do Estado de São Paulo: um histórico da instituição e aspectos relativos ao ensino de Matemática nela praticado**. 369 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

PRAGMATISMO. "Quem quiser vir ao Brasil fazer sexo com mulher, fique à vontade", diz Bolsonaro. **Pragmatismo**, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/04/jair-bolsonaro-brasil-paraiso-gay.html>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PRIGOL, E. L.; BEHRENS, M. A. Teoria Fundamentada: metodologia aplicada na pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

REVEL, J. Microanálise e construção do social. *In*: REVEL, J. **Jogos de Escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.

RODRIGUES, A.; ALMEIDA, M. E. B. A construção de currículos narrativos mediados pelas tecnologias: um olhar para a formação de professores e as narrativas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 37, e72496, 2021.

RODRIGUES, S. Santo erro de tradução: por que o céu virou 'firmamento'. **Veja**, 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/sobre-palavras/santo-erro-de-traducao-por-que-o-ceu-virou-firmamento/>. Acesso em: 23 set. 2022.

ROSA, F. M. C. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática inclusiva**. 260 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

ROVAI, M. G. O. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. **História Oral**, v. 16, n. 2, p. 129-148, 2013.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANTI, T. A. **Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista**. 382f. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2021.

SÃO PAULO. **Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente**. Disponível em: <https://justica.sp.gov.br/index.php/entidades-vinculadas/fundacao-casa/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 8, p. 47-60, 2001.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 77-92.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. n. 2, p. 71-99, 1995.

SHELLEY, M. **Frankenstein ou O Prometeu Moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, C. S. **Escolas rurais como espaços formativos**: vozes de professores que atuaram na região de Borebi/SP. 153f. 2018. Dissertação (Mestrado Educação para a Ciência), Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2018.

SILVA, H. Integrando a história oral e as narrativas a abordagens pedagógicas problematizadoras na formação inicial de professores de matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 3, p. 269-285, 2013.

SINGULARIDADES. Dia Internacional da Educação: quem foi sua inspiração ao escolher a docência? 28 abr. 2021. **Instituto Singularidades**. Disponível em: <https://blog.institutosingularidades.edu.br/dia-internacional-da-educacao-quem-foi-sua-inspiracao-ao-escolher-a-docencia/>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SOUZA, C. A. **Circulação e apropriação de ideias em Educação Matemática – aproximações**. 422f. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, L. A. **História oral e Educação Matemática**: um estudo, um grupo, uma compreensão a partir de várias versões. 311 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Vozes: Petrópolis, 2012.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANA, E. M. S.; SANTOS, C. E. F. Política de formação de professores leigos na ditadura civil-militar e a memória de educadores no sertão da Bahia (1967 – 1983). **Tempos Históricos**, v. 22, p. 659-678, 2018.

VIANNA, C. R. Gente, seres humanos, Corpos, textos, vidas – Apresentação. *In*: GARNICA, A. V. M.; SILVA, S. R. V. (Org.) **Exercícios de Pesquisa**: Grupo “História Oral e Educação Matemática”. Campo Grande/MS: UFMS/e-GHOEM, 2010.

| | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 17 | FTP Fundamentos Teórico-Práticos | Docência | | | | | | | | | | | |
| 18 | Formação Inicial | | | | | | | | | | | | |
| 22 | Formação Inicial | FTP Fundamentos Teórico-Práticos | | | | | | | | | | | |
| 23 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | | | | | | | | | |
| 24 | Formação Inicial | ICH Interações Culturais e Humanísticas | | | | | | | | | | | |
| 27 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | | | | | | | | | |
| 29 | Formação de Professores | | | | | | | | | | | | |
| 36 | Avaliação | | | | | | | | | | | | |
| 37 | Licenciatura em Ciências | Falta de Professor | | | | | | | | | | | |
| 39 | Curso de Especialização | Docência | | | | | | | | | | | |
| 40 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Inspirações | | | | | | | | | | | |
| 41 | Curso de Especialização | Grupo de Pesquisa | | | | | | | | | | | |
| 42 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Vestibular | | | | | | | | | | | |
| 44 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Docência | | | | | | | | | | | |

2.

| Valdo José Cavallet | | | | | |
|---------------------|----|----|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |

| | | | | | |
|----|---|---|---------------------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| 1 | Formação Básica | Formação Acadêmica | Graduação | Pós-Graduação | |
| 4 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | | |
| 5 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | | |
| 6 | Formação Continuada | Abordagem Pedagógica não Diretiva | | | |
| 7 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 8 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | UFPR - Universidade Federal do Paraná | Abordagem Pedagógica não Diretiva | |
| 12 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | UFPR - Universidade Federal do Paraná | | | |
| 14 | Trabalho por Projeto | | | | |
| 15 | PA - Projetos de Aprendizagem | | | | |
| 16 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | |
| 17 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | | | |
| 18 | Mercado de Trabalho | Formação Acadêmica | Educação Emancipatória | Escravidão Intelectual | Educação Tradicional |
| 19 | PA - Projetos de Aprendizagem | Licenciatura em Ciências | | | |
| 20 | Educação Emancipatória | | | | |
| 29 | Educação Diretiva | | | | |
| 32 | Professor | Professor Tradicional | | | |
| 34 | Carreira do Professor | Formação Continuada | | | |

3.

| Emerson Joucoski | | | | |
|------------------|-------------------------|----------------------|--|-----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 1 | Formação Básica | Graduação | | |
| 2 | Mestrado em Física | Pós-Graduação | Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas | Doutorado em Ciências |
| 3 | Matemática | Ensino Informal | Professor Particular | |
| 4 | Motivação para Lecionar | Devir Docente | | |
| 5 | Aula Particular | Professor Particular | | |
| 6 | Professor | Professor Efetivo | Professor Substituto | Professor Particular |

| | | | | |
|----|---|---|-----------------------|--|
| 7 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | |
| 8 | Trabalho por Projetos | | | |
| 9 | Concurso | | | |
| 10 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 11 | Licenciatura em Ciências | Professor de Ciências | Trabalho por Projetos | |
| 12 | Formação de Professores | Assessoria Pedagógica | | |
| 13 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 14 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | | |
| 15 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | |
| 16 | PA - Projetos de Aprendizagem | | | |
| 19 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | | |
| 21 | Improviso | | | |
| 22 | Espaços de Discussão | | | |
| 25 | Espaços de Discussão | | | |
| 26 | Formação de Professores | | | |
| 27 | Trabalho por Projetos | | | |
| 28 | Espaços de Discussão | | | |
| 29 | Falta de Professor | Licenciatura | | |
| 30 | Espaços de Discussão | Espaços Curriculares | Formação Tradicional | |
| 32 | Abordagem Pedagógica não Diretiva | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |
| 34 | Desafio docente | | | |
| 36 | Licenciatura em Ciências | Estágio Supervisionado | | |
| 37 | Licenciatura | Estágio Supervisionado | | |
| 38 | Estágio Supervisionado | Profissão Docente | | |

4.

| | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| Maurício Cesar Vitória Fagundes | | | |
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |

| | | | |
|----|---|---|---|
| 1 | Formação Básica | Condição Familiar | |
| 2 | Curso Superior | Motivos para escolher cursar licenciatura | Início de Docência |
| 3 | Colégio de Aplicação da UEL - Universidade Estadual de Londrina | Formação de Professores | |
| 6 | Mestrado em Educação | | |
| 8 | Doutorado em Educação | | |
| 9 | Formação de Professores | Doutorado em Educação | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná |
| 11 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | |
| 12 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Proposta Pedagógica Diferenciada | |
| 13 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Proposta Pedagógica Diferenciada | |
| 14 | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |
| 16 | Espaços Curriculares | | |
| 17 | PA - Projetos de Aprendizagem | | |
| 18 | Abordagem Pedagógica não Diretiva | Proposta Pedagógica Diferenciada | Proposta Pedagógica Tradicional |
| 19 | PA - Projetos de Aprendizagem | Mediador | Postura Investigativa |
| 21 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Ser Professor | Formação |
| 23 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | |
| 25 | Docência Compartilhada | | |
| 26 | Docência Compartilhada | | |
| 27 | Estágio Supervisionado | | |
| 30 | Docência Compartilhada | | |
| 31 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Trabalho por Projetos | |
| 32 | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |
| 34 | Formação de Professores | Licenciatura em Ciências | Falta de Professor |
| 38 | Estágio Supervisionado | | |
| 39 | Estágio Supervisionado | | |
| 40 | Estágio Supervisionado | Formação de Professores | |
| 41 | Estágio Supervisionado | Abordagem Pedagógica não Diretiva | |
| 42 | Início de Docência | | |
| 43 | Falta de Professor | Formação | Intercurso |
| 49 | Formação | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | |

| | | | |
|----|-------------------------|---------------|-------------------------|
| 52 | Formação Continuada | Pós-Graduação | Formação de Professores |
| 53 | Curso de Especialização | | |
| 56 | Curso de Especialização | | |

5.

| Renato Boichichio | | | |
|--------------------------|---|---|----------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 1 | Formação Básica | Dificuldade escolar | Trauma escolar |
| 2 | Formação Básica | Pedagogia Waldorf | |
| 3 | Formação Básica | Trauma escolar | |
| 5 | Formação Básica | | |
| 6 | Formação Básica | Mudança de escola | |
| 7 | Formação Básica | Formação Básica | Relações pessoais |
| 8 | Cursinho Pré-Vestibular | Graduação | |
| 9 | Graduação | Passividade Acadêmica | |
| 10 | Engessamento curricular | | |
| 11 | Iniciação Científica | Mestrado | Doutorado |
| 15 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | |
| 16 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | |
| 18 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Proposta Pedagógica Diferenciada | Proposta Pedagógica Tradicional |
| 19 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Resistência curricular | |
| 21 | Docência | Saber popular | |
| 28 | PA - Projetos de Aprendizagem | | |
| 34 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | |
| 36 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Formação Continuada | Proposta Pedagógica Diferenciada |
| 38 | Formação Continuada | | |
| 49 | Espaços de Discussão | Formação | |
| 51 | Docência | | |

6.

| Douglas Ortiz Hamermuller | | | | | |
|---------------------------|---|---|----------------------------------|----------------------|----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Formação Básica | | | | |
| 2 | Graduação | Licenciatura em Física | Pedagogia | Formação Acadêmica | |
| 3 | Concurso | Especialização em Gestão Escolar | Formação Continuada | Formação Acadêmica | Mestrado em Educação |
| 4 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Proposta Pedagógica Diferenciada | Iniciação Científica | |
| 5 | Concurso | | | | |
| 6 | Trabalho por Projetos | Formação de Professores | | | |
| 7 | Formação Continuada | | | | |
| 8 | Formação Continuada | Assessoria Pedagógica | Formação de Professores | | |
| 12 | Espaços Curriculares | Proposta Pedagógica Diferenciada | | | |
| 13 | PA - Projetos de Aprendizagem | | | | |
| 14 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | |
| 15 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Diversidade Cultural | | | |
| 16 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Espaços de Formação | | | |
| 17 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | | | |
| 19 | Trabalho por Projetos | PA - Projetos de Aprendizagem | | | |
| 20 | PA - Projetos de Aprendizagem | Estágio Docência | | | |
| 32 | Cidadania | | | | |
| 34 | Vagas para Licenciatura | | | | |
| 35 | Vagas para Licenciatura | Formação de Professores | Formação Continuada | | |

7.

| Ana Maria Franco | | | |
|------------------|-----------------|-----------|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 1 | Formação Básica | Graduação | |
| 2 | Especialização | Mestrado | |

| | | | |
|----|---|----------------------------------|-------------------------|
| 3 | Docência | Motivação para Lecionar | Licenciatura |
| 4 | Motivação para Lecionar | | |
| 5 | Concurso | Profissionais da Educação | Formação de Professores |
| 6 | Concurso | Proposta Pedagógica Diferenciada | |
| 8 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | |
| 10 | Trabalho por Projetos | Licenciatura em Ciências | |
| 11 | Licenciatura em Ciências | | |
| 13 | PA - Projetos de Aprendizagem | | |
| 14 | PA - Projetos de Aprendizagem | | |
| 15 | PA - Projetos de Aprendizagem | | |
| 16 | PA - Projetos de Aprendizagem | | |
| 19 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Espaços Curriculares | |
| 21 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Trabalho por Projetos | |
| 22 | Proposta Pedagógica Diferenciada | Formação Tradicional | Trabalho por Projetos |
| 24 | Espaços de Formação | Espaços de Discussão | |
| 26 | Momento para pensar o estágio | Estágio Supervisionado | |
| 27 | Estágio Supervisionado | | |
| 28 | Estágio Supervisionado | Avaliação | Pesquisa-Ação |
| 29 | Estágio Supervisionado | Resistência Escolar ao Estágio | |
| 33 | Falta de Professor | | |
| 34 | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |
| 36 | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |

8.

| Luiz Fernando de Carli Lautert | | | | | |
|--------------------------------|-----------------|---|----------------------------------|-----------|---------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Formação Básica | Mestrado em Geografia | Doutorado em Geografia | Graduação | Pós-Graduação |
| 2 | Geografia | Professor de Geografia | | | |
| 3 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |

| | | | | | |
|----|---|---|----------------------------------|--|--|
| 4 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 5 | Reunião de Planejamento | | | | |
| 8 | Teoria Educacional | Formação Continuada | | | |
| 9 | Proposta Pedagógica Diferenciada | Espaço de Interações | | | |
| 11 | Espaços Curriculares | Trabalho por Projetos | | | |
| 12 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | | | |
| 16 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | |
| 18 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Espaço de Interações | | | |
| 21 | PA - Projetos de Aprendizagem | | | | |
| 22 | PA - Projetos de Aprendizagem | Mediação | | | |
| 23 | PA - Projetos de Aprendizagem | Ênfase Processual | | | |
| 32 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Avaliação | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |
| 34 | Prática Docente | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 35 | Ser Professor | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 36 | Resistência Discente | Proposta Pedagógica Diferenciada | Autonomia | | |
| 38 | Licenciatura em Ciências | Professor de Ciências | Proposta Pedagógica Tradicional | | |
| 39 | Estágio Supervisionado | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 40 | Estágio Supervisionado | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 43 | Espaços de Discussão | | | | |

9.

| Rodrigo Arantes Reis | | | | | | |
|----------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------|-------------------------|----------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 1 | Formação Básica | Graduação em Ciências Biológicas | Mestrado em Ciências | Doutorado em Bioquímica | Docência | Início de Trabalho |
| 2 | Início de Trabalho | Concurso | | | | |
| 3 | Concurso | | | | | |
| 4 | Formação de Professores | Ensino Superior | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|--|--|
| 7 | Formação de Professores | Ser Professor | | | | |
| 10 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | | | | | |
| 12 | Licenciatura em Ciências | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Trabalho por Projetos | | | |
| 19 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | | |
| 20 | PA - Projetos de Aprendizagem | | | | | |
| 25 | Espaços de Discussão | | | | | |
| 26 | Espaços de Discussão | | | | | |
| 29 | Trabalho por Projetos | Licenciatura em Ciências | Proposta Pedagógica Diferenciada | | | |
| 32 | Licenciatura em Ciências | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | | |
| 33 | Licenciatura em Ciências | Estágio Supervisionado | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 34 | Licenciatura em Ciências | Estágio Supervisionado | Avaliação | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | |
| 41 | Laboratório Móvel | Formação Continuada | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |

10.

| Lenir Maristela Silva | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|----------------------|--|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 1 | Formação Básica | Perspectiva Colonial | | |
| 2 | Graduação em Ciências | Licenciatura | Dificuldade de Transporte para a Faculdade | |
| 3 | Licenciatura Curta em Ciências | Licenciatura Plena | Início de Trabalho | |
| 4 | Concurso | Docência | Ensino Superior | |
| 5 | Corte na Verba Educacional | Pós-Graduação | | |
| 6 | Mestrado em Botânica | | | |
| 7 | Docência | Incômodo | | |
| 8 | Doutorado | | | |
| 9 | Doutorado | | | |

| | | | | |
|----|---|---|------------------------------------|---------------------|
| 10 | Dogmatismo | | | |
| 11 | Docência | Incômodo | | |
| 15 | Doutorado | Emancipação | Autonomia | Mediação |
| 14 | Relações Docentes | | | |
| 16 | Mediação | Docência | Segurança | Ensino Superior |
| 17 | Docência | Insegurança | Mediação | |
| 19 | Mediação | | | |
| 23 | Sonho | Paixão | Motivação Discente | |
| 26 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | Mediação | | |
| 29 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Formação Profissional | Licenciatura em Ciências | Mediação |
| 34 | Licenciatura em Ciências | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Dificuldade Discente | |
| 35 | Dificuldade Discente | Ensino Superior | | |
| 36 | Avaliação | Contrato Didático | | |
| 38 | Avaliação | Papel docente | | |
| 40 | Estágio Supervisionado | Pesquisa-Ação | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Experiência Docente |
| 41 | Estágio Supervisionado | Dificuldade Discente | Relações Interpessoais | |

11.

| Valentim da Silva | | | | | |
|-------------------|--------------------------------|------------------------|--|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Família | Formação Básica | | | |
| 2 | Vestibular | Faculdade | Pedagogia da Alternância | | |
| 3 | Faculdade de Ciências | Habilitação em Química | | | |
| 4 | Intenção Profissional | | | | |
| 5 | Necessidade Empregatícia | Mestrado | | | |
| 6 | Trabalho de Conclusão de Curso | Mestrado | Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” | | |
| 7 | Mestrado | Trabalho | UFPR - Universidade Federal do Paraná | | |

| | | | | | |
|----|---|---|----------------------------------|----------|---|
| 8 | Doutorado em Química | Aluno Especial | Diversidade Formativa | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná |
| 9 | Início de Trabalho | Docência | | | |
| 10 | Concurso | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Ciências | | |
| 11 | Concurso | Docência | Ciências | | |
| 12 | Trabalho por Projetos | TOC - Técnico em Orientação Comunitária | | | |
| 14 | Docência Compartilhada | Licenciatura em Ciências | Colégio Estadual Sertãozinho | | |
| 15 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Licenciatura em Ciências | Escola | | |
| 16 | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | | | | |
| 17 | PA - Projetos de Aprendizagem | Tempo de Aprendizagem | Autonomia Discente | | |
| 22 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Autonomia Discente | | | |
| 23 | Licenciatura em Ciências | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | Estágio Supervisionado | | |
| 24 | Proposta Pedagógica Diferenciada | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Resistência Discente | | |
| 25 | Espaços de Discussão | Burocracia | | | |
| 27 | Estágio Supervisionado | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | |
| 28 | Experiência Pedagógica | Turma Mista | | | |
| 30 | Boicote Docente | Resistência Docente | | | |
| 32 | Desmotivação Escolar | Escola Tradicional | Proposta Pedagógica Diferenciada | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|---|---|----------------------------------|-----------------------|--|--|--|--|--|--|
| 17 | Trabalho por Projetos | | | | | | | | | |
| 18 | TOC - Técnico em Orientação Comunitária | | | | | | | | | |
| 19 | Estranhamento Docente | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Docência Compartilhada | | | | | | | |
| 20 | Educação Emancipatória | Proposta Pedagógica Diferenciada | Espaços Curriculares | | | | | | | |
| 21 | FTP – Fundamentos Teórico-Práticos | ICH - Interações Culturais e Humanísticas | PA - Projetos de Aprendizagem | Espaços Curriculares | | | | | | |
| 23 | Devir Docente | PA - Projetos de Aprendizagem | | | | | | | | |
| 26 | Avaliação | Devir Docente | | | | | | | | |
| 28 | Avaliação | Autoavaliação | | | | | | | | |
| 30 | Proposta Pedagógica Diferenciada | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | | | | | | | | |
| 31 | Espaços de Discussão | | | | | | | | | |
| 37 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Licenciatura em Ciências | Escola | | | | | | | |
| 38 | Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná | Licenciatura em Ciências | Proposta Pedagógica Diferenciada | Trabalho por Projetos | | | | | | |
| 40 | Estágio Supervisionado | | | | | | | | | |
| 41 | Estágio Supervisionado | Regência | | | | | | | | |
| 42 | Estágio Supervisionado | Avaliação | | | | | | | | |
| 43 | Estágio Supervisionado | Dificuldade Discente | Proposta Pedagógica Diferenciada | | | | | | | |
| 49 | Docência | Cuidado de si | | | | | | | | |

Categorias das textualizações de Souza (2016)

1.

| Sílvia Dias Alcântara Machado | | | | | |
|-------------------------------|--|--|--|--|------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 2 | Matemática Pura | Doutorado em Matemática | Educação Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Matemática |
| 3 | Educação Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Ensino Superior | | |
| 6 | Educação Matemática | Didática da Matemática Francesa | | | |
| 7 | Graduação em Matemática | Licenciatura em Matemática | Formação Acadêmica | | |
| 9 | Vínculo Institucional | Estágio | | | |
| 15 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Pós-Doutorado | Evento Científico | | |
| 17 | Didática da Matemática Francesa | Ensino Superior | Formação de Professores | | |
| 18 | Licenciatura em Matemática | Formação de Professores | Didática da Matemática Francesa | Educação Matemática | |
| 19 | Didática da Matemática Francesa | Licenciatura em Matemática | Didática da Matemática Francesa | | |
| 28 | Pós-Graduação | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Educação Matemática | | |
| 30 | Pós-Graduação | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Educação Matemática | | |
| 31 | Didática da Matemática Francesa | Educação Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | | |
| 32 | Didática da Matemática | Doutorado | Educação Matemática | | |
| 33 | Pós-Graduação | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Educação Matemática | | |
| 37 | Licenciatura em Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Formação de Professores | Estrutura Curricular | |
| 38 | Licenciatura em Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | | | |

| | | | | | |
|----|--|---------------------------------|---------------------|---------------------|-------------------------|
| 39 | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Didática da Matemática Francesa | Matemática | Formação Continuada | Formação de Professores |
| 40 | | Didática da Matemática Francesa | Educação Matemática | | |

2.

| Saddo Ag Almouloud | | | | | | |
|--------------------|--|---|--|--|--|---------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 2 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | | | | |
| 3 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | | | | |
| 4 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | | | | |
| 5 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | | | | |
| 7 | Curso de Formação | Didática da Matemática | Pós-Graduação | Educação Matemática | | |
| 12 | Didática da Matemática | ARDM - Associação de Pesquisa em Didática da Matemática | Escola de Verão de Didática da Matemática | | | |
| 13 | Escola de Verão de Didática da Matemática | | | | | |
| 15 | Escola Normal Superior | Formação Acadêmica | Bacharelado | Licenciatura | Atuação Profissional | |
| 16 | Formação Acadêmica | Doutorado | Universidade de Rennes I | DEA - Diploma de Estudos Aprofundados | | |
| 17 | Mestrado | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Educação Matemática | | | |
| 18 | Mestrado | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Educação Matemática | | | |
| 21 | Grupo do Fundão | Formação de Professores | Licenciatura | | | |
| 23 | Pós-Graduação | França | Didática da Matemática Francesa | Formação de Professores | Licenciatura | Educação Matemática |
| 24 | Licenciatura | Docência | Licenciatura Curta | Formação de Professores | PEC - Programa de Educação Continuada | |
| 27 | PEC - Programa de Educação Continuada | Formação Continuada | Formação de Professores | | | |

| | | | | | | |
|----|------------------------|-------------------------|--|--|--|--|
| 28 | Engenharia Didática | Formação de Professores | | | | |
| 29 | Engenharia Didática | Formação de Professores | | | | |
| 30 | Didática da Matemática | Professor | | | | |

3.

| Vincenzo Bongiovanni | | | | | | | | | |
|----------------------|-------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------------------------|-------------------|---------------|-------------------------|--------------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 1 | Doutorado | Formação Acadêmica | Universidade Joseph Fourier | Projeto Alfa | | | | | |
| 8 | Inspiração Docente | | | | | | | | |
| 16 | Formação de Professores | Geometria | Didática da Matemática Francesa | | | | | | |
| 17 | Matemática Pura | Mestrado | Educação Matemática | Didática da Matemática Francesa | Prática de Ensino | Ser Professor | Formação de Professores | Aprendizagem | Geometria Dinâmica |

4.

| Marlene Alves Dias | | | | | |
|--------------------|-------------------------|---------------------------------------|--|-------------------------|---------------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 2 | Universidade Paris 7 | Doutorado | | | |
| 3 | Intercâmbio | França | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Didática da Matemática | DEA - Diploma de Estudos Aprofundados |
| 6 | Didática da Matemática | DEA - Diploma de Estudos Aprofundados | | | |
| 7 | Graduação em Matemática | Formação de Professores | | | |
| 8 | Docência | Falta de Professor | Formação de Professores | | |
| 10 | Pós-Graduação | Didática da Matemática | | | |
| 18 | Doutorado | Pesquisa Científica | Didática da Matemática Francesa | Formação de Professores | |
| 19 | Docência | Curso de Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | | |
| 20 | Formação de Professores | Didática da Matemática Francesa | | | |
| 23 | Formação de Professores | França | Didática da Matemática | | |
| 28 | Intercâmbio | França | Curso de Matemática | | |

5.

| Ana Paula Jahn | | | | | |
|----------------|--|--|--|----------------------|-----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 3 | Graduação em Matemática | Docência | Formação de Professores | | |
| 5 | Formação de Professores | Didática da Matemática | | | |
| 6 | Papel Docente | | | | |
| 7 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Formação de Professores | Formação Continuada | Ensino de Matemática | Professor-Pesquisador |
| 8 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Pós-Graduação | Educação Matemática | | |
| 9 | Licenciatura em Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Pós-Graduação | | |
| 10 | Educação Matemática | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Graduação | Iniciação-Científica | |
| 11 | Pós-Graduação | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | ADIREM – Assemblée des directeurs d'IREM | | |
| 12 | Mestrado | COFECUB - Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária com o Brasil | | | |
| 15 | Mestrado | Doutorado | França | Educação Matemática | |
| 17 | Mestrado | Doutorado | França | Educação Matemática | |
| 21 | Mestrado | Doutorado | França | Educação Matemática | |
| 22 | Mestrado | Doutorado | França | Educação Matemática | |
| 20 | Mestrado | França | Ensino de Matemática | | |
| 23 | Doutorado | França | Educação Matemática | | |
| 24 | Doutorado | França | Educação Matemática | | |
| 25 | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Mestrado | Doutorado | | |
| 26 | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Doutorado | | | |
| 27 | Pós-Graduação | Orientação Acadêmica | | | |

| | | | | | |
|----|-------------------------|---------------------------------|--|--|--|
| 29 | Formação de Professores | Didática da Matemática Francesa | Fundamentos da Didática da Matemática | | |
| 31 | Formação de Professores | Formação Continuada | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | | |
| 32 | Formação de Professores | Formação Continuada | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | | |
| 43 | Formação de Professores | Ensino Fundamental | Didática da Matemática Francesa | | |
| 44 | Formação de Professores | Ensino Fundamental | Didática da Matemática Francesa | | |

6.

| Tânia Maria Mendonça Campos | | | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|------------------------|--|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 2 | Guy Brousseau | Gérard Vergnaud | Doutorado | Docência | |
| 3 | França | Docência | Ensino Superior | Guy Brousseau | Doutorado |
| 4 | Coordenador/a | UNIBAN – Universidade Bandeirantes | | | |
| 5 | Movimento | Educação Matemática | | | |
| 7 | Doutorado | França | Matemática Pura | | |
| 8 | Organização de Evento | ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática | Didática da Matemática | | |
| 9 | Projeto | Didática da Matemática | | | |
| 10 | Projeto de Cooperação Internacional | Didática da Matemática | Coordenador/a | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | |
| 13 | Projeto de Cooperação Internacional | Missão de Trabalho | Doutorado | Educação Matemática | |
| 14 | Projeto de Cooperação Internacional | Missão de Trabalho | Doutorado | Educação Matemática | |
| 15 | Projeto de Cooperação Internacional | Missão de Trabalho | Doutorado | Educação Matemática | |
| 19 | Projeto de Cooperação Internacional | Inglaterra | Didática da Matemática | | |
| 20 | Doutor | PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Diretor/a | | |
| 25 | Didática da Matemática Francesa | Formação de Professores | Formação Continuada | Licenciatura em Matemática | |
| 28 | Formação Continuada | Didática da Matemática Francesa | Diversidade Cultural | | |

| | | | | | |
|----|--|-----------------------|----------------------|--------------------------|--|
| 29 | Formação Continuada | Formador de Professor | | | |
| 30 | Formação Acadêmica | França | Matemática Pura | | |
| 31 | Projeto de Cooperação Internacional | Processo Seletivo | Doutorado | França | |
| 32 | Projeto Ciência sem Fronteiras | Internacionalização | Doutorado | | |
| 33 | Projeto Ciência sem Fronteiras | Internacionalização | Doutorado | | |
| 35 | IMPA - Instituto de Matemática Pura e Aplicada | Matemática Pura | Educação Matemática | Cooperação Internacional | |
| 36 | Educação Matemática | Matemática | Diversidade Cultural | Aprendizagem Matemática | |

7.

| Luiz Carlos Pais | | | | | | | | | | | | |
|------------------|--|----------------------|-------------------------------------|-----------------|---|--|---|-----------------|--|--------------------------|-----------------------------------|----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 |
| 1 | Origem | Família | Início de Trabalho | Formação Básica | Ensino Médio | Colégio Comercial São Sebastião | PROUNI - Programa Universidade para Todos | Ginásio | Ginásio Industrial Estadual Clóvis Salgado | Técnica em Contabilidade | PCB - Partido Comunista do Brasil | Atuação Profissional |
| 2 | UFPA - Universidade Federal do Pará | Atuação Profissional | Início de Docência | Mestrado | UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro | Docência | Matemática Pura | Concurso | | | | |
| 3 | Doutorado | Educação Matemática | Bolsa de Estudo | Intercâmbio | Didática da Matemática | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Publicação Científica | | | | | |
| 5 | Doutorado | Família | | | | | | | | | | |
| 6 | Trabalho Acadêmico | Grupo de Pesquisa | | | | | | | | | | |
| 7 | Intercâmbio | França | Proficiência | | | | | | | | | |
| 8 | SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática | | | | | | | | | | | |
| 9 | Graduação | Docência | UFPA - Universidade Federal do Pará | Congresso | Migração | Mestrado | UFMS - Universidade Federal do | Artibano Micali | Matemático | Matemática Pura | Intercâmbio | França |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------------------------------|----------------------------|--|--|------------------------|----------------------|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | Mato Grosso do Sul | | | | | |
| 12 | Matemática | Intercâmbio | França | Doutorado | | | | | | | | |
| 13 | Tese | | | | | | | | | | | |
| 14 | Intuição | Método Intuitivo | | | | | | | | | | |
| 17 | Guy Brousseau | Movimento Matemática Moderna | Formação de Professores | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Didática da Matemática Francesa | Didática da Matemática | | | | | | |
| 19 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Formação de Professores | Grupo de Pesquisa | | | | | | | | | |
| 27 | Formação de Professores | Coordenador/a | Licenciatura em Matemática | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | LEMA - Laboratório de Ensino de Matemática | Formação Continuada | Curso de Capacitação | | | | | |
| 28 | Formação de Professores | Formação Inicial | Formação Continuada | SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática | Falta de Professor | | | | | | | |
| 37 | Tese | Doutorado | | | | | | | | | | |

8.

| Marilena Bittar | | | | | | | | | | |
|-----------------|----------------------------|--|--------------------------------|--------------------|---------------------|---|-------------|--------------------------------|----------------------|---------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 |
| 1 | Origem | Migração | Formação Básica | | | | | | | |
| 2 | Vestibular | FUCMT – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso | Licenciatura em Ciências | Início de Docência | Curso de Matemática | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Mestrado | UnB – Universidade de Brasília | Iniciação Científica | |
| 3 | Licenciatura em Matemática | Mestrado | UnB – Universidade de Brasília | Concurso | Docência | UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto | Maternidade | Formação de Professores | Doutorado | Didática da Matemática Francesa |
| 4 | Didática da Matemática | Intercâmbio | França | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|--|---|-------------------------|---------------------------------------|---|------------------------|--|--|--|--|
| 5 | Didática da Matemática | Intercâmbio | França | | | | | | | |
| 7 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | IUFM - Instituto Universitário de Formação de Mestres | | | | | | | | |
| 9 | Pós-Graduação | França | Mestrado | DEA - Diploma de Estudos Aprofundados | Doutorado | Didática da Matemática | | | | |
| 10 | Orientação Acadêmica | Doutorado | Atuação Profissional | Pós-Graduação | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | | | | |
| 11 | Didática da Matemática | Grupo de Pesquisa | | | | | | | | |
| 12 | Cooperação Internacional | Pós-Graduação | Didática da Matemática | França | | | | | | |
| 16 | Intercâmbio | França | Pós-Doutorado | | | | | | | |
| 17 | Intercâmbio | França | Pós-Doutorado | | | | | | | |
| 18 | Intercâmbio | França | Pós-Doutorado | | | | | | | |
| 18 | Mestrado | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Didática da Matemática | | | | | | | |
| 19 | Grupo de Pesquisa | Didática da Matemática | | | | | | | | |
| 20 | Escola de Verão de Didática da Matemática | Grupo de Pesquisa | Didática da Matemática | Matemática | Formação de Professores | | | | | |
| 22 | Didática da Matemática | Projeto de Pesquisa | Formação de Professores | Formação Inicial | Formação Continuada | | | | | |

9.

| José Luiz Magalhães de Freitas | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------------|-----------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|--------------|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Família | | | | | | |
| 2 | Origem | Formação Básica | Gosto pela Matemática | Inspiração Docente | Tabuada | Autoeducação | |
| 3 | Exame de Admissão | | | | | | |
| 4 | Exame de Admissão | Ginásio | Curso Científico | Formação Básica | Gosto pela Matemática | | |

| | | | | | | | | |
|----|--|---|--|----------------------|---|---------------------|---------------------------------|-----------------|
| 5 | Curso de Matemática | Vestibular | Trabalho | Graduação | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara | Mestrado | USP – Universidade de São Paulo | Matemática Pura |
| 6 | Início de Docência | Pós-Graduação | Concurso | Mestrado | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | | |
| 7 | Início de Docência | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Falta de Professor | Educação Matemática | Formação de Professores | Formação Continuada | Professor Leigo | |
| 8 | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Grupo de Pesquisa | Didática da Matemática Francesa | Evento Científico | | | | |
| 9 | SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática | Evento Científico | Grupo de Pesquisa | | | | | |
| 10 | Formação de Professores | Grupo de Pesquisa | | | | | | |
| 11 | Doutorado | França | SPEC (Subprograma Educação para a Ciência) | Intercâmbio | | | | |
| 12 | SPEC (Subprograma Educação para a Ciência) | Intercâmbio | | | | | | |
| 13 | SPEC (Subprograma Educação para a Ciência) | Intercâmbio | Formação Continuada | | | | | |
| 14 | França | Intercâmbio | Doutorado | Orientação Acadêmica | | | | |
| 15 | Ensino Fundamental | Língua Estrangeira | Francês | | | | | |
| 16 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Intercâmbio | França | Doutorado | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Educação Matemática | | |
| 17 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Formação de Professores | Movimento Matemática Moderna | Educação Matemática | Teoria das Situações Didáticas | | | |
| 22 | Doutorado | | | | | | | |
| 24 | Atuação Profissional | | | | | | | |

11.

| Paula Moreira Baltar Bellemain | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|--|---|---|-------------|---------------------|----------|-----------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 |
| 1 | Educação Infantil | Alfabetização | Pedagogia | Educação Infantil | | | | |
| 2 | Ensino Médio | Escola Particular | | | | | | |
| 3 | Vestibular | Profissão | Pedagogia | Licenciatura | | | | |
| 4 | Educação Matemática | Licenciatura | Docência | | | | | |
| 5 | Vestibular | Curso de Matemática | LEMAT - Laboratório de Ensino de Matemática | Monitoria | | | | |
| 6 | Doutorado | Intercâmbio | França | LEMAT - Laboratório de Ensino de Matemática | Docência | | | |
| 8 | SPEC (Subprograma Educação para a Ciência) | Projeto Rede | | | | | | |
| 9 | Projeto Rede | Projeto CAPES-COFECUB | | | | | | |
| 10 | Licenciatura em Matemática | Projeto Rede | LEMAT - Laboratório de Ensino de Matemática | | | | | |
| 11 | Projeto Horizontes Matemáticos | LEMAT - Laboratório de Ensino de Matemática | | | | | | |
| 15 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Formação de Professores | | | | | | |
| 16 | Projeto CAPES-COFECUB | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | Didática da Matemática | | | | | |
| 19 | Pós-Graduação | Projeto CAPES-COFECUB | Doutorado | França | Intercâmbio | Educação Matemática | Mestrado | Bolsa de Estudo |
| 22 | Formação Acadêmica | França | Pós-Graduação | | | | | |
| 27 | França | Intercâmbio | DEA - Diploma de Estudos Aprofundados | Orientação Acadêmica | | | | |
| 28 | Pós-Graduação | DEA - Diploma de Estudos Aprofundados | | | | | | |
| 30 | IUFM - Instituto Universitário de Formação de Mestres | Formação de Professores | Didática da Matemática Francesa | | | | | |
| 31 | IUFM - Instituto Universitário de Formação de Mestres | Formação de Professores | Didática da Matemática Francesa | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|----------------------------|---|---|--|--|--|--|--|
| 32 | Graduação | França | Curso de Matemática | IUFM - Instituto Universitário de Formação de Mestres | | | | | |
| 33 | Laboratório de Pesquisa | | | | | | | | |
| 34 | Formação de Professores | Influência Francesa | | | | | | | |
| 38 | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | | | | | | | |
| 43 | Formação de Professores | Influência Francesa | Didática da Matemática Francesa | | | | | | |
| 52 | Licenciatura em Matemática | Gosto pela Matemática | Pedagogia | | | | | | |
| 53 | Licenciatura em Matemática | Gosto pela Matemática | Pedagogia | | | | | | |
| 54 | Didática da Matemática | | | | | | | | |
| 56 | Tese | França | Projeto CAPES- COFECUB | Casamento | | | | | |
| 57 | Doutorado | Concurso | UFPE - Universidade Federal de Pernambuco | | | | | | |
| 70 | Engenharia Didática | Formação de Professores | | | | | | | |
| 73 | Teoria dos Campos Conceituais | Formação de Professores | | | | | | | |

12.

| Paulo Figueiredo Lima | | | | | | | | | |
|-----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------------|--|----------|----------|-----------|------------|--------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 1 | Formação Básica | Curso Científico | Engenharia | UFPE - Universidade Federal de Pernambuco | Docência | Mestrado | Doutorado | Matemática | Universidade de Brown |
| 2 | Ditadura | Movimento Estudantil | Educação | | | | | | |
| 3 | Paulo Freire | Educação Matemática | Metodologia de Ensino | | | | | | |
| 4 | Docência | Educação Matemática | | | | | | | |
| 9 | Docência | Ensino Superior | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | | |
| 10 | Formação de Professores | Geometria Analítica | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|-------------------------|--|-------------------------|--|--|--|--|--|--|
| 28 | Educação Matemática | | | | | | | | |
| 29 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | | | | |
| 30 | Formação de Professores | PADCT - Programa de Apoio e Desenvolvimento Científico e Tecnológico | | | | | | | |
| 44 | Formação Inicial | Educação Matemática | Ser Professor | | | | | | |
| 46 | Educação Matemática | Docência | Formação de Professores | | | | | | |
| 47 | Formação de Professores | Didática da Matemática | | | | | | | |
| 48 | Educação Matemática | Docência | | | | | | | |

13.

| Méricles Thadeu Moretti | | | | | | |
|-------------------------|---|---|--------------------|--|----------------|---|
| C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Origem | Família | Início de Docência | Ginásio | Escola Pública | Professor Leigo |
| 2 | Ensino Médio | Curso Científico | Escola Particular | | | |
| 3 | Curso Científico | Início de Docência | Ginásio | Professor Leigo | | |
| 4 | Vestibular | Graduação | Início de Docência | UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina | Mestrado | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas |
| 5 | Doutorado | Intercâmbio | França | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | |
| 6 | Doutorado | Intercâmbio | França | IREM – Instituto de Pesquisa em Ensino da Matemática | | |
| 7 | Tese | | | | | |
| 10 | PPGECT - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica | UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina | | | | |
| 11 | PPGECT - Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica | UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina | | | | |
| 12 | Didática da Matemática Francesa | Orientação Acadêmica | | | | |

Categorias das textualizações de Moreira (2016)

1.

| Maria Bomfim Souza Torres | | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|---------------------------|----------------------------------|--|--------------------|---------------------|-----------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 2 | Projeto Inajá | Ciências Biológicas | Licenciaturas Parceladas | Especialização em Turismo e desenvolvimento Regional | Formação Acadêmica | | |
| 3 | Projeto Inajá | | | | | | |
| 4 | Início de Trabalho | Docência | Professor/a de Educação Infantil | Professor/a de Ensino Fundamental | Concurso | Escola Municipal | Escola Estadual |
| 5 | Motivação para Lecionar | Segundo Grau Propedêutico | Magistério | | | | |
| 6 | Ensino Precário | | | | | | |
| 7 | Formação de Professores | Formação Precária | | | | | |
| 8 | Igreja Católica | Projeto Inajá | | | | | |
| 9 | Igreja Católica | Projeto Inajá | | | | | |
| 10 | Projeto Inajá | | | | | | |
| 15 | Insegurança de lecionar | Projeto Inajá | | | | | |
| 16 | Insegurança de lecionar | | | | | | |
| 23 | Apoio Familiar | Famflia | | | | | |
| 24 | Trabalho colaborativo | Projeto Inajá | | | | | |
| 25 | Trabalho colaborativo | Projeto Inajá | | | | | |
| 27 | Alimentação | Projeto Inajá | | | | | |
| 28 | Alimentação | Projeto Inajá | | | | | |
| 29 | Alimentação | Projeto Inajá | | | | | |
| 34 | Ensino Superior | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | Pós-Graduação | Graduação | Ciências Biológicas | |
| 35 | Graduação | Projeto Inajá | | | | | |
| 36 | Projeto Inajá | Graduação | Pós-Graduação | | | | |
| 41 | Graduação | Pós-Graduação | Docência | | | | |

2.

| Dagmar Aparecida Teodoro Gatti | | | | | |
|---------------------------------------|---|--|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Formação Básica | | | | |
| 2 | Início de Trabalho | Docência | | | |
| 3 | Projeto Inajá | | | | |
| 7 | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas | | | | |
| 13 | Projeto Inajá | | | | |
| 16 | Formação de Professores | | | | |
| 21 | Projeto Inajá | | | | |
| 22 | Projeto Inajá | Proposta Pedagógica | | | |
| 23 | Avanço Educacional | Ensino de Ciências | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores |
| 25 | Secretário/a de Educação | | | | |
| 26 | Avanço Educacional | Projeto Inajá | | | |
| 27 | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | Avanço Educacional | | |
| 30 | Licenciatura em Sociologia | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Formação Acadêmica | | |

3.

| Dulce Maria Pompêo de Camargo | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------|---|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 2 | Formação de Professores | | |
| 3 | Trabalho colaborativo | | |
| 4 | Trabalho colaborativo | | |
| 7 | Metodologia de ensino tradicional | | |
| 11 | Projeto Inajá | Avaliação | |
| 13 | Projeto Inajá | Experiência Docente | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas |
| 18 | Projeto Inajá | Proposta Pedagógica | |
| 22 | Projeto Inajá | Relação aluno-professor | |

| | | | |
|----|---------------|---------------------|--|
| 29 | Projeto Inajá | Formação Acadêmica | |
| 42 | Projeto Inajá | Proposta Pedagógica | |

4.

| Cluede Soares Campos Schmitz | | | | |
|------------------------------|--|--------------------------|--|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 2 | Formação Básica | Ensino Rígido | | |
| 3 | Ensino Tradicional | Formação Básica | | |
| 4 | Supletivo | 2º grau | Magistério | |
| 6 | Início de Trabalho | Regência | Professor Leigo | |
| 7 | Início de Trabalho | Experiência Docente | Professor Leigo | |
| 8 | Projeto Inajá | Formação de Professores | Professor Leigo | |
| 10 | Projeto Inajá | Formação de Professores | Professor Leigo | |
| 11 | Formação Defasada | | | |
| 13 | Projeto Inajá | Alimentação | Transporte | |
| 14 | Projeto Inajá | Alimentação | | |
| 15 | Maternidade | Curso de Formação | Fragilidade | |
| 17 | Ensino Tradicional | Projeto Inajá | Humanização | |
| 19 | Projeto Inajá | Paulo Freire | | |
| 20 | Motivação para ser professor/a de Matemática | Projeto Inajá | | |
| 21 | Projeto Inajá | Aprendizagem | Pesquisa | |
| 33 | Projeto Inajá | Interdisciplinaridade | | |
| 38 | Projeto Inajá | Igreja Católica | | |
| 43 | Formação Acadêmica | Licenciaturas Parceladas | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | |
| 44 | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | Graduação | |
| 45 | Formação de Professores | Graduação | Licenciaturas Parceladas | Formação Acadêmica |
| 51 | Licenciaturas Parceladas | Vestibular | | |
| 52 | Projeto Inajá | Corpo Docente | Metodologia de Ensino | |
| 53 | Ensino Tradicional | | | |

| | | | | |
|----|----------------------------------|-------------------------|-------------------------------------|--|
| 54 | Projeto Inajá | Formação Acadêmica | | |
| 56 | Formação Acadêmica | Pós-Graduação | Docência | |
| 60 | Diretoria | | | |
| 63 | Professor/a de Educação Infantil | | | |
| 70 | Formação Acadêmica | Graduação | UNITINS - Universidade do Tocantins | |
| 73 | Formação de Professores | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | |
| 74 | Docência | Formação Acadêmica | Formação Defasada | |
| 75 | Docência | Formação Defasada | Falta de Professor | |
| 77 | Curso de Formação | Formação de Professores | | |
| 79 | Educação | Afeto | | |
| 81 | Formação Defasada | Docência | | |
| 88 | Formação Acadêmica | Licenciatura | | |
| 90 | Formação Acadêmica | Maternidade | Educação Artística | |
| 94 | Curso de Especialização | | | |

5.

| Jarbas Costa Sales | | | | | |
|--------------------|--|--|-------------------------|-----------------------|----------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Formação Básica | | | | |
| 2 | Início de Trabalho | Docência | Motivação para Lecionar | | |
| 6 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Vestibular | Cursinho | Professor de Cursinho | Licenciatura em Matemática |
| 7 | Paternidade | | | | |
| 8 | Transferência | UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso | | | |
| 11 | UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso | Transferência | | | |
| 14 | Trabalho | | | | |
| 15 | Concurso | Trabalho | | | |
| 17 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Graduação | Matemática | Geografia | Transferência |
| 30 | Graduação em Matemática | | | | |

| | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|-----------------|--|--|
| 32 | Minicurso | | | | |
| 46 | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | Igreja Católica | | |
| 57 | Formatura | Concurso | | | |
| 71 | Licenciaturas Parceladas | | | | |
| 74 | Pós-Graduação | Mestrado | | | |

6.

| João Severino Filho | | | | |
|---------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 11 | Ginásio | Trabalho | | |
| 12 | Ensino Médio | Trabalho | | |
| 13 | Ensino Médio | 2º grau | | |
| 14 | Escola Particular | Mensalidade | Dificuldade Financeira | |
| 15 | Desistência da Escola | Mensalidade | Dificuldade Financeira | |
| 17 | Seleção | Pré-requisito | Ginásio | |
| 19 | Seleção | | | |
| 21 | Seleção | | | |
| 22 | Seleção | Concorrência | | |
| 25 | Início de Trabalho | Docência | | |
| 29 | Experiência Educacional | | | |
| 31 | Professor do Ginásio | | | |
| 32 | Disciplinas | | | |
| 34 | Envolvimento Escolar | | | |
| 35 | Experiência Docente | | | |
| 36 | Formação de Professores | | | |
| 40 | Autoencontro | | | |
| 41 | Autoencontro | | | |
| 46 | Formação Política | | | |
| 47 | Formação Profissional | Formação Política | Posicionamento Político | |

| | | | | |
|-----|--|--|--|--|
| 62 | Formação de Professores | Projeto Inajá | | |
| 63 | Projeto Inajá | Formação de Professores | Magistério | |
| 64 | Projeto Inajá | Formação de Professores | | |
| 65 | Trabalho Educacional | | | |
| 68 | Trabalho Educacional | | | |
| 69 | Projeto Inajá | Formação de Professores | | |
| 70 | Projeto Inajá | Monitoria | | |
| 71 | Projeto Inajá | Monitoria | | |
| 72 | Identificação com a Matemática | Devir Docente | | |
| 77 | Projeto Inajá | Monitoria | | |
| 78 | Projeto Inajá | Monitoria | | |
| 81 | Projeto Inajá | Formação de Professores | | |
| 92 | Projeto Inajá | Prática Pedagógica | | |
| 101 | Projeto Inajá | Formação de Professores | Licenciatura | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso |
| 103 | Projeto Inajá | Formação de Professores | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | |
| 104 | Trabalho | Vestibular | | |
| 105 | Graduação | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | | |
| 107 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Licenciaturas Parceladas | | |
| 108 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Corpo Docente | | |
| 109 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Projeto Inajá |
| 110 | Professor de Matemática | | | |
| 111 | Licenciaturas Parceladas | Graduação | Matemática | |
| 113 | Licenciaturas Parceladas | Curso de Formação | Formação de Professores | |
| 114 | Licenciaturas Parceladas | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | | |
| 115 | Estágio Supervisionado | Prática de Ensino | | |
| 116 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Corpo Docente | Graduação | |
| 117 | Avaliação | Licenciaturas Parceladas | | |
| 118 | Avaliação | Licenciaturas Parceladas | | |

| | | | | |
|-----|---|--------------------------|----------|-----------|
| 119 | Avaliação | Licenciaturas Parceladas | | |
| 120 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | |
| 121 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | |
| 122 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | Processo Seletivo | | |
| 127 | Mestrado | Concurso | Pesquisa | Doutorado |
| 128 | Mestrado | Pesquisa | | |
| 132 | Programa Módulos Temáticos de Formação de Professores | | | |
| 137 | Coordenador/a | Especialização | | |
| 140 | Formação | | | |
| 141 | Doutorado | | | |

7.

| Luís Carlos Pereira de Paiva | | | | | |
|------------------------------|------------------------------------|--------------------------|---|------------------------------|---------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 4 | Educação Básica | Escola Autoritária | | | |
| 5 | Formação Inicial | Licenciatura em História | Faculdade de Ciências e Letras São Marcos | Docência | Professor da Rede Pública |
| 7 | Política Educacional | | | | |
| 8 | Falta de Professor | | | | |
| 9 | Nível de Ensino | | | | |
| 18 | Preparação Docente | | | | |
| 20 | Contentamento Docente | | | | |
| 27 | Formação Superior | | | | |
| 29 | Início de Trabalho | Docência | Formação Superior | Professor/a Multidisciplinar | |
| 30 | Secretário/a Municipal de Educação | | | | |
| 34 | Melhoria do Ensino | Formação de Professores | | | |
| 37 | Formação de Professores | | | | |
| 38 | Formação de Professores | | | | |
| 39 | Pesquisa sobre Formação Docente | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|-----------------------|-----------------|--|
| 43 | Falta de Professor | | | | |
| 44 | Formação de Professores | Carência Formativa | | | |
| 46 | Educação | Mudança de Realidade | | | |
| 56 | Ginásio | | | | |
| 66 | Projeto Educacional | | | | |
| 71 | Carência Formativa | | | | |
| 73 | Carência Formativa | Formação de Professores | | | |
| 74 | Carência Formativa | Formação de Professores | | | |
| 75 | Formação de Professores | | | | |
| 76 | Formação de Professores | | | | |
| 78 | Formação de Professores | Magistério | Carência Formativa | Professor Leigo | |
| 83 | Projeto Inajá | | | | |
| 88 | Coordenador/a | | | | |
| 89 | Projeto Inajá | Conflito Político | | | |
| 94 | Projeto Inajá | Conflito Político | | | |
| 97 | Projeto Inajá | Carência Assistencial | | | |
| 106 | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | Formação em Exercício | | |
| 107 | Projeto Inajá | | | | |
| 117 | Projeto Inajá | Maternidade | | | |
| 118 | Projeto Inajá | Machismo | | | |
| 119 | Projeto Inajá | Conflito Político | | | |
| 120 | Projeto Inajá | Magistério | Certificação | | |
| 122 | Projeto Inajá | Graduação | | | |
| 133 | Projeto Inajá | Licenciaturas Parceladas | | | |
| 134 | Licenciaturas Parceladas | Coordenador/a | | | |
| 137 | Licenciaturas Parceladas | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | | | |
| 139 | Licenciaturas Parceladas | | | | |
| 141 | UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso | | | | |
| 142 | Licenciaturas Parceladas | | | | |
| 144 | Projeto Inajá | Metodologia de Ensino | | | |

8.

| Eunice Dias de Paula e Luiz Gouveia de Paula | | | | | |
|--|--|-------------------------|--|---------------------|---------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Origem | Família | | | |
| 2 | Família | Formação Básica | Magistério | | |
| 3 | Início de Docência | Convite | | | |
| 4 | Início de Docência | Comunidade | | | |
| 8 | Docência | | | | |
| 9 | Docência | Paulo Freire | | | |
| 13 | Professor/a | Professor/a | Gênero | Comunidade Indígena | Projeto Inajá |
| 14 | Docência | Comunidade Indígena | Conteúdo | Projeto Inajá | |
| 16 | Projeto Inajá | Professor/a | Corpo Docente | | |
| 18 | Prefeitura Popular | Formação de Professores | Projeto “Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural” | | |
| 19 | Projeto “Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural” | Corpo Docente | Corpo Discente | | |
| 21 | Origem | Formação Básica | | | |
| 22 | Formação Básica | Seminário Religioso | Curso de Filosofia | | |
| 23 | Curso de Letras | Trabalho | | | |
| 25 | Início de Docência | | | | |
| 29 | Docência | Paulo Freire | | | |
| 30 | Docência | Aprendizagem | | | |
| 37 | Docência | Comunidade Indígena | | | |
| 39 | Espaço de Aprendizagem | Comunidade Indígena | | | |
| 40 | Paulo Freire | Comunidade Indígena | Alfabetização | | |
| 41 | Comunidade Indígena | Alfabetização | Docência | | |
| 42 | Docência | Comunidade Indígena | Espaço de Aprendizagem | | |
| 43 | Comunidade Indígena | Espaço de Aprendizagem | | | |
| 44 | Docência | Espaço de Aprendizagem | Gênero | Comunidade Indígena | |

| | | | | | |
|----|--|--------------------------|--------------------|-----------------------|--|
| 45 | Docência | Comunidade Indígena | Horário de Aula | Gênero | |
| 46 | Alfabetização | Comunidade Indígena | Paulo Freire | | |
| 47 | Alfabetização | Comunidade Indígena | Docência | | |
| 48 | Alfabetização | Comunidade Indígena | Docência | | |
| 49 | Alfabetização | Comunidade Indígena | Docência | Aprendizagem | |
| 50 | Projeto Inajá | Comunidade | Contexto | | |
| 52 | Projeto “Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural” | Docência | Etnografia | Matemática | |
| 53 | Projeto “Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural” | Matemática | Disciplinas | | |
| 54 | Projeto “Ensino de Ciências e Matemática nos Contextos Indígena, Urbano e Rural” | Matemática | Projeto Inajá | | |
| 55 | Formação de Professores | Projeto Inajá | Carência Formativa | | |
| 56 | Formação de Professores | Projeto Inajá | | | |
| 57 | Projeto Inajá | Postura Investigativa | | | |
| 59 | Projeto Inajá | Avaliação | | | |
| 60 | Monitoria | Projeto Inajá | | | |
| 61 | Monitoria | Projeto Inajá | | | |
| 62 | Monitoria | Projeto Inajá | Matemática | | |
| 71 | Projeto Inajá | Seminário | | | |
| 76 | Monitoria | Projeto Inajá | | | |
| 77 | Projeto Inajá | Planejamento de Curso | Corpo Docente | | |
| 78 | Projeto Inajá | Corpo Docente | Corpo Discente | Postura Investigativa | |
| 79 | Projeto Inajá | Pesquisa | | | |
| 80 | Corpo Docente | Interdisciplinaridade | Matemática | | |
| 82 | Projeto Inajá | Corpo Docente | Corpo Discente | | |
| 83 | Projeto Inajá | Conflito Político | | | |
| 86 | Projeto Inajá | Conflito Político | | | |
| 87 | Projeto Inajá | Preconceito | Machismo | | |
| 89 | Formação de Professores | São Félix do Araguaia/MT | | | |
| 90 | Educação | São Félix do Araguaia/MT | Projeto Inajá | | |

| | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--|--|
| 91 | Projeto Inajá | | | | |
| 92 | Projeto Inajá | Educação | | | |
| 94 | Relação presente-passado | Mudança na Educação | | | |
| 95 | Relação presente-passado | Mudança na Educação | | | |
| 96 | Relação presente-passado | Mudança na Educação | São Félix do Araguaia/MT | | |
| 97 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | |
| 98 | Formação de Professores | Magistério Intercultural | Comunidade Indígena | | |

Categorias das textualizações de Bordignon (2016)

1.

| Elena Maria Brentano | | | | | | | | | | | |
|----------------------|---|---------------------------------|--|--|--------------------------|--|--------------------------------------|--|-------------------------|---------------------------------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 |
| 2 | PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência | Supervisor/a | GESTAR II - Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar | | | | | | | | |
| 3 | Formação Acadêmica | | | | | | | | | | |
| 4 | Migração | Magistério | Início de Docência | Professor/a da Rede Pública | Pedagogia | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Pós-Graduação em Educação Matemática | PUC Minas - Pontifca Universidade Católica de Minas Gerais | Graduação em Matemática | UNIFACS - Universidade Salvador | Formação Acadêmica |
| 8 | Origem | Formação Acadêmica | Magistério | Professor/a das séries iniciais | Professor/a Substituto/a | Concurso | Escrevente | | | | |
| 9 | Migração | | | | | | | | | | |
| 10 | Migração | | | | | | | | | | |
| 11 | Desejo de ser professor/a | Magistério | Migração | Colégio Nossa Senhora da Glória | | | | | | | |
| 12 | Desejo de ser professor/a | Magistério | Migração | Colégio Nossa Senhora da Glória | | | | | | | |
| 13 | Magistério | Matemática | | | | | | | | | |
| 14 | Magistério | Professor/a das séries iniciais | Migração | | | | | | | | |
| 15 | Magistério | Professor/a das séries iniciais | Migração | | | | | | | | |
| 16 | Vestibular | Pedagogia | Desejo de ser professor/a | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | | | | | | | |
| 17 | Desejo de ser professor/a | Matemática | Família | Educação Informal | Maternidade | | | | | | |
| 18 | Desejo de ser professor/a | Matemática | Família | Educação Informal | Maternidade | | | | | | |

2.

| Ana Maria Porto Nascimento | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------------|--|--|--------------------|---|-----------------------------------|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 5 | Migração | Família | Formação Básica | Formação Acadêmica | Escola Pública | | |
| 6 | Formação Básica | Magistério | Vestibular | | | | |
| 7 | Formação Acadêmica | Licenciatura em Matemática | UniCEUB - Centro Universitário de Brasília | Concurso | FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal | Professor/a de Ensino Fundamental | Casamento |
| 8 | Docência | | | | | | |
| 9 | Docência | Rede Pública | Rede Particular | Demissão | | | |
| 10 | Docência | Rede Pública | Rede Particular | Demissão | | | |
| 11 | Início de Docência | Licenciatura em Matemática | | | | | |
| 12 | Início de Docência | Licenciatura em Matemática | | | | | |
| 13 | Docência | Professor/a das séries iniciais | | | | | |
| 14 | Regime de Trabalho | | | | | | |
| 15 | Docência | Licenciatura em Matemática | | | | | |
| 16 | Migração | Docência | Greve | | | | |
| 17 | Migração | Docência | Greve | | | | |
| 18 | Docência | Experiência Docente | | | | | |
| 19 | Docência | Experiência Docente | | | | | |
| 21 | Ensino Superior | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Docência | | | | |
| 22 | Ensino Superior | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Docência | | | | |
| 23 | Ensino Superior | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Docência | | | | |
| 24 | Professor/a que ensina matemática | Licenciatura em Matemática | Pedagogia | | | | |
| 25 | Professor/a que ensina matemática | Licenciatura em Matemática | Pedagogia | | | | |
| 26 | Professor/a que ensina matemática | Licenciatura em Matemática | Pedagogia | | | | |
| 30 | Pedagogia | Matemática | | | | | |
| 31 | Pedagogia | Matemática | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|--|----------------------------|-----------|--|--|--|
| 32 | Pedagogia | Matemática | | | | | |
| 33 | Pedagogia | Matemática | | | | | |
| 34 | Pedagogia | Matemática | | | | | |
| 35 | Pedagogia | Matemática | | | | | |
| 46 | Formação de Professores | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Licenciatura em Matemática | Pedagogia | | | |
| 47 | Formação de Professores | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Licenciatura em Matemática | Pedagogia | | | |
| 48 | Formação de Professores | Falta de Professor | | | | | |
| 49 | Formação de Professores | Falta de Professor | | | | | |
| 50 | Formação de Professores | | | | | | |
| 54 | Formação de Professores | | | | | | |
| 55 | Formação de Professores | | | | | | |
| 56 | Formação de Professores | Licenciatura | | | | | |
| 58 | Formação de Professores | Licenciatura | Desinteresse pela Docência | | | | |
| 59 | Formação de Professores | Licenciatura | Desinteresse pela Docência | | | | |
| 61 | Formação de Professores | Pedagogia | | | | | |
| 64 | Licenciatura em Matemática | Estágio Supervisionado | | | | | |
| 65 | Formação de Professores | Estágio Supervisionado | | | | | |
| 67 | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Especialização em Educação Matemática | | | | | |
| 68 | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Especialização em Educação Matemática | | | | | |
| 69 | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Especialização em Educação Matemática | | | | | |
| 72 | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Especialização em Educação Matemática | | | | | |
| 73 | UNEB - Universidade do Estado da Bahia | Especialização em Educação Matemática | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|--|--|--|--|--|
| 40 | Curso Normal | | | | | | | | | |
| 41 | EJA (Ensino de Jovens e Adultos) | Curso | Concurso | | | | | | | |
| 42 | Casamento | Concurso | Graduação em Matemática | Licenciatura em Matemática | Faculdade Nove de Julho | | | | | |
| 43 | Licenciatura em Matemática | Corpo Discente | Curso Normal | | | | | | | |
| 44 | Trabalho | Migração | Casamento | Graduação em Matemática | Falta de Professor | | | | | |
| 45 | Colégio Padre Vieira | Formação Básica | Formação Inicial | Diretoria | | | | | | |
| 46 | Colégio Padre Vieira | Formação Básica | Formação Inicial | Diretoria | | | | | | |
| 47 | Falta de Professor | Administração Escolar | | | | | | | | |
| 53 | Mudança de Aprendizagem | Aprendizagem Matemática | | | | | | | | |
| 54 | Paciência Docente | Aprendizagem Matemática | Docência | | | | | | | |
| 55 | Matemática | Ensino de Matemática | Inclusão Escolar | | | | | | | |
| 56 | Desvalorização do Professor | | | | | | | | | |

4.

| Ida Rabello Coité Leite | | | | | | |
|-------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------|--------------------------|----------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 2 | Formação Básica | Ginásio | Migração | Experiência Profissional | Concurso | Falta de Professor |
| 4 | Formação Básica | Ensino Primário | Ginásio | | | |
| 5 | Formação Básica | Ensino Primário | Ginásio | | | |
| 6 | Formação Básica | Colégio Padre Vieira | | | | |
| 7 | Escola Normal | Corpo Docente | | | | |
| 9 | Ensino Superior | Vice-Diretor | | | | |
| 11 | Formação de Professores | Curso-Concurso | Formação Continuada | | | |
| 12 | Formação de Professores | Curso-Concurso | Formação Continuada | | | |
| 13 | Formação de Professores | Curso-Concurso | Avaliação | Formação Continuada | | |
| 14 | Formação de Professores | Curso-Concurso | Avaliação | Formação Continuada | | |
| 15 | Início de Docência | Experiência Docente | | | | |

| | | | | | | |
|----|-------------------------|-----------------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------|---------|
| 16 | Início de Docência | Experiência Docente | | | | |
| 17 | Início de Docência | Docência | Diretoria | Curso de Reciclagem | | |
| 18 | Docência | Professor/a que ensina matemática | Aposentadoria | | | |
| 21 | Vice-Diretor | Formação Acadêmica | | | | |
| 22 | Vice-Diretor | Atuação Profissional | | | | |
| 23 | Migração | Concurso | Salário | | | |
| 24 | Migração | Concurso | Salário | | | |
| 25 | Docência | Diretoria | Curso | | | |
| 26 | Diretoria | Avaliação | | | | |
| 31 | Formação Continuada | Projeto Rondon | Curso | Formação de Professores | Aumento Salarial | Salário |
| 32 | Formação Continuada | Projeto Rondon | Curso | Formação de Professores | Aumento Salarial | Salário |
| 33 | Aumento Salarial | Salário | Curso | Formação de Professores | | |
| 35 | Cursinho Pré-Vestibular | Falta de Professor | | | | |
| 39 | Pós-Graduação | Docência | Concurso | | | |
| 40 | Salário | Docência | Sobrecarga Docente | | | |
| 41 | Carga-Horária Docente | Sobrecarga Docente | Falta de Professor | | | |
| 42 | Docência | Aperfeiçoamento Docente | Desrespeito Discente | | | |
| 44 | Educação | Vice-Diretor | Direitos dos Professores | | | |
| 50 | Docência | Professor/a que ensina matemática | Gosto pela Matemática | | | |
| 51 | Docência | Professor/a que ensina matemática | Gosto pela Matemática | | | |
| 52 | Dificuldade Discente | Ensino Primário | | | | |
| 53 | Dificuldade Discente | Ensino Primário | | | | |
| 54 | Dificuldade Discente | Ensino Primário | | | | |
| 55 | Dificuldade Discente | Ensino Primário | | | | |

5.

| Maria Perpétua Carvalho da Silva | | | | | | | | | |
|----------------------------------|----------------------------|---|---|------------------|---|----------|-----------|--------------------|-------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 2 | Magistério | Licenciatura em Matemática | Formação Acadêmica | Formação Inicial | UCSal - Universidade Católica do Salvador | Concurso | | | |
| 3 | Docência | Gestão | | | | | | | |
| 4 | Docência | Formação de Professores | Curso de Capacitação | | | | | | |
| 5 | Docência | Magistério | Professor/a que ensina matemática | Reforço Escolar | Concurso | Migração | Casamento | Formação Acadêmica | Curso de Especialização |
| 6 | Formação Inicial | Ensino Primário | Ginásio | Magistério | Curso Científico | | | | |
| 7 | Formação Inicial | Ensino Primário | Ginásio | Magistério | Curso Científico | | | | |
| 8 | Ginásio | Inspiração Docente | | | | | | | |
| 9 | Docência | Ser Professor | | | | | | | |
| 11 | Início de Docência | Docência | Curso Adicional | | | | | | |
| 12 | Início de Docência | Docência | Curso Adicional | | | | | | |
| 13 | Docência | Aula Particular | Concurso | | | | | | |
| 16 | Curso Adicional | Estudos Adicionais ao Magistério | | | | | | | |
| 17 | Curso Adicional | Estudos Adicionais ao Magistério | | | | | | | |
| 18 | Curso Adicional | Estudos Adicionais ao Magistério | | | | | | | |
| 19 | Curso Adicional | Estudos Adicionais ao Magistério | | | | | | | |
| 20 | Licenciatura em Matemática | UCSal - Universidade Católica do Salvador | Educação Matemática | | | | | | |
| 21 | Licenciatura em Matemática | UCSal - Universidade Católica do Salvador | Educação Matemática | | | | | | |
| 22 | Licenciatura em Matemática | Corpo Docente | UCSal - Universidade Católica do Salvador | | | | | | |
| 23 | Licenciatura em Matemática | Inspiração Docente | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|----------------------------|--|-------------------------|--------------------|----------|----------------------|--|--|--|
| 24 | Licenciatura em Matemática | Curso Noturno | Aprendizagem Matemática | Dedicação Discente | | | | | |
| 25 | Pós-Graduação | Fundamentos da Matemática | Migração | Docência | Concurso | Curso de Capacitação | | | |
| 26 | Pós-Graduação | Fundamentos da Matemática | Migração | Docência | Concurso | Curso de Capacitação | | | |
| 27 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 28 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 30 | Concurso | CEFET/BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia | | | | | | | |
| 31 | Concurso | CEFET/BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia | | | | | | | |
| 32 | Concurso | CEFET/BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia | | | | | | | |
| 33 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | Corpo Discente | Público-Alvo | | | | | |
| 34 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 35 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 36 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 37 | Curso de Capacitação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 38 | Formação de Professores | Professor/a que ensina matemática | Gestão | Docência | | | | | |
| 40 | Formação de Professores | Qualificação Docente | | | | | | | |
| 44 | Licenciatura em Matemática | CEFET/BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia | | | | | | | |
| 48 | Licenciatura em Matemática | Defasagem Matemática | | | | | | | |
| 50 | Falta de Professor | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|----------------------|------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 53 | Ensino de Matemática | Tecnologia | | | | | | | |
|----|----------------------|------------|--|--|--|--|--|--|--|

6.

| Édula Fernandes Lima | | | | | | |
|----------------------|------------------------------|---------------------|--------------------|--------------------|---------------|----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 5 | Início de Trabalho | Início de Docência | Falta de Professor | Formação Acadêmica | Pós-Graduação | Docência |
| 6 | Origem | Migração | Formação Básica | Magistério | | |
| 7 | Origem | Migração | Formação Básica | Magistério | | |
| 8 | Formação Básica | Ginásio | Inspiração Docente | Casamento | Magistério | |
| 9 | Formação Básica | Ginásio | Inspiração Docente | Casamento | Magistério | |
| 10 | Atribuição informal de aulas | Aula de Matemática | Falta de Professor | | | |
| 11 | Atribuição informal de aulas | Aula de Matemática | Falta de Professor | | | |
| 16 | Docência | | | | | |
| 17 | Docência | | | | | |
| 26 | Concurso | Docência | | | | |
| 27 | Concurso | Docência | | | | |
| 30 | Colégio Antônio Geraldo | Docência | Magistério | | | |
| 31 | Colégio Antônio Geraldo | Docência | Magistério | | | |
| 32 | Colégio Antônio Geraldo | Docência | Magistério | | | |
| 33 | Colégio Antônio Geraldo | Docência | Magistério | | | |
| 34 | Pedagogia | Matemática | | | | |
| 35 | Pedagogia | Matemática | | | | |
| 36 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | |
| 37 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | |
| 38 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | |
| 39 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | |

7.

| Avany Andrade Porto | | | |
|---------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 4 | Origem | Família | Formação Acadêmica |
| 5 | Formação Básica | Ensino Primário | Ginásio |
| 6 | Formação Básica | Ensino Primário | Ginásio |
| 7 | Ginásio | Escola Normal | |
| 8 | Magistério | Matemática | |
| 9 | Magistério | Matemática | |
| 10 | Início de Docência | Docência | Vice-Diretor |
| 11 | Início de Docência | Docência | Vice-Diretor |
| 12 | Concurso | Magistério | |
| 13 | Concurso | Magistério | |
| 14 | Motivação | Gosto pela matemática | |
| 15 | Motivação | Gosto pela matemática | |
| 16 | Estímulo | Docência | |
| 17 | Estímulo | Docência | |
| 18 | Docência | Gratidão | |
| 19 | Formação de Professores | Licenciatura Curta | Artes Industriais |
| 20 | Formação de Professores | Licenciatura Curta | Artes Industriais |
| 21 | Formação de Professores | Licenciatura Curta | Artes Industriais |
| 22 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | |
| 23 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | |
| 24 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | |
| 25 | Docência | Ensino de Matemática | |
| 26 | Docência | Ensino de Matemática | |
| 27 | Docência | Ensino de Matemática | |

Categorias das textualizações de Nakamura (2017)

1.

| Eduardo José de Almeida Amos | | | | |
|------------------------------|-----------------------|---------------|-------------------------|---------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 122 | Faculdade de Educação | Mackenzie | Vestibular | |
| 137 | Ginásio Vocacional | Corpo Docente | Formação de Professores | |
| 138 | Ginásio Vocacional | Corpo Docente | Formação de Professores | USP - Universidade de São Paulo |
| 156 | Ginásio Vocacional | Avaliação | Formação de Professores | Projeto |

2.

| Daniel Ferraz Chiozzini | | | | |
|-------------------------|-------------------------|--------------------|---------------------------------|---------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 21 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 22 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 93 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 94 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 148 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 150 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 151 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 152 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | USP - Universidade de São Paulo | |
| 166 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 168 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 170 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | |
| 217 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | |
| 218 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | Falta de Professor |
| 220 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | |
| 222 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Falta de Professor | Curso de Preparação |

3.

| Esméria Rovai | | | | |
|---------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|-----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 13 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | |
| 19 | Formação de Professores | Psicologia da Educação | | |
| 55 | Docência | Professor | Criatividade Pedagógica | |
| 127 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Estudo do Meio | |
| 129 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço | |
| 130 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço | |
| 131 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço | |
| 132 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço | |
| 133 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço | Orientação Pedagógica |

4.

| Luiz Carlos Marques | | | | | |
|---------------------|----|----|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| | | | | | |

5.

| Lucilia Bechara Sanchez | | | | | | |
|-------------------------|------------------|----------------|-----------------------|--------------|------------|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 3 | Origem | Família | Ensino Primário | Ginásio | | |
| 4 | Ginásio | Paternidade | Curso Científico | Escola Mista | Matemática | |
| 6 | Curso Científico | Paternidade | Curso Normal | | | |
| 8 | Curso Científico | Curso Normal | | | | |
| 9 | Matemática | Bom Desempenho | | | | |
| 10 | Matemática | Bom Desempenho | Gosto pela Matemática | | | |

| | | | | | | |
|-----|-------------------------|-------------------------|--|--------------------------|---------|--------------------|
| 11 | Ginásio | Matemática | | | | |
| 12 | Graduação | Curso de Matemática | | | | |
| 13 | Graduação | Curso de Matemática | | | | |
| 14 | Graduação | Curso de Matemática | | | | |
| 15 | Graduação | Curso de Matemática | | | | |
| 16 | Graduação | Curso de Matemática | PUCCamp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas | | | |
| 20 | Família | Docência | | | | |
| 21 | Família | Docência | | | | |
| 22 | Graduação | Concurso | Magistério | Independência Financeira | Salário | Início de Docência |
| 24 | Salário | Curso de Matemática | Ensino Secundário | | | |
| 26 | Família | | | | | |
| 31 | Magistério | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | | |
| 33 | Formação de Professores | | | | | |
| 36 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | | | |
| 38 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Inspiração Docente | | | |
| 39 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | | | |
| 40 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | | | | |
| 47 | Processo Seletivo | Ginásio Vocacional | Matemática | | | |
| 48 | Processo Seletivo | Ginásio Vocacional | Matemática | | | |
| 50 | Ginásio Vocacional | Coordenador/a | Ginásio Vocacional | | | |
| 52 | Ginásio Vocacional | Coordenador/a | Matemática | Formação de Professores | | |
| 53 | Docência | Matemática | | | | |
| 55 | Docência | Matemática | | | | |
| 56 | Docência | | | | | |
| 58 | Docência | | | | | |
| 60 | Docência | | | | | |
| 66 | Docência | Ginásio Vocacional | | | | |
| 97 | Congresso | Casamento | Formação de Professores | | | |
| 100 | Demissão | Ditadura Militar | Conflito Político | | | |

| | | | | | | |
|-----|--|-------------|--|--|--|--|
| 102 | DOPS - Departamento de Ordem Política e Social | Maternidade | | | | |
| 113 | Ginásio Vocacional | Docência | | | | |
| 114 | Ginásio Vocacional | Docência | | | | |

6.

| Antônio Pedro Zago | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|--|---|--|-------------------------|---------------------------------|-----------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 4 | Atuação Profissional | Ginásio Vocacional | Ditadura Militar | DOPS - Departamento de Ordem Política e Social | | | |
| 10 | USP - Universidade de São Paulo | DOPS - Departamento de Ordem Política e Social | Crusp – Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo | Movimento Estudantil | | | |
| 12 | Ditadura Militar | Presídio Tiradentes | | | | | |
| 14 | Ditadura Militar | Violência Psicológica | | | | | |
| 20 | Movimento Estudantil | Ditadura Militar | USP - Universidade de São Paulo | Ginásio Vocacional | | | |
| 22 | Movimento Estudantil | Ditadura Militar | USP - Universidade de São Paulo | | | | |
| 32 | Ditadura Militar | Violência Psicológica | | | | | |
| 48 | Origem | Famflia | | | | | |
| 50 | Famflia | Ensino Primário | Ginásio | Colégio | Cursinho Pré Vestibular | USP - Universidade de São Paulo | Formação Básica |
| 52 | USP - Universidade de São Paulo | Graduação | Ditadura Militar | Início de Docência | Ginásio Vocacional | | |
| 54 | Curso de Matemática | Licenciatura em Matemática | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | | | |
| 56 | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | Processo Seletivo | | | | |
| 58 | Docência | | | | | | |
| 60 | Atuação Profissional | Ginásio Vocacional | | | | | |
| 68 | Estudo do Meio | Docência | Ginásio Vocacional | | | | |
| 72 | Docência | Ginásio Vocacional | | | | | |
| 118 | Estágio Supervisionado | Ginásio Vocacional | | | | | |
| 120 | Estágio Supervisionado | Ginásio Vocacional | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|--------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------|--|--|--|
| 134 | Docência | | | | | | |
| 140 | Docência | Planejamento Escolar | Ginásio Vocacional | | | | |
| 156 | Ginásio Vocacional | Desenvolvimento Pessoal | Desenvolvimento Profissional | Formação de Professores | | | |
| 162 | Autoavaliação | Professor | Ginásio Vocacional | | | | |
| 166 | Ginásio Vocacional | Ditadura Militar | | | | | |

7.

| Newton Cesar Balzan e Berenice Simoni Mendoza | | | | | | | | |
|---|----------------------|--|----------------------------|--|----------------------------------|--|---------------------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 |
| 44 | Origem | Família | | | | | | |
| 46 | Ginásio | Exame de Admissão | Curso Científico | | | | | |
| 48 | Curso Científico | Vestibular | Curso de Matemática | PUCCamp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas | | | | |
| 52 | Bolsa de Estudo | PUCCamp - Pontifícia Universidade Católica de Campinas | Monitoria | Ginásio Vocacional | Processo Seletivo | Ginásio Vocacional | | |
| 53 | Ginásio Vocacional | Docência | Início de Docência | Concurso | EJA (Ensino de Jovens e Adultos) | Ser Professor | Experiência Docente | |
| 55 | Docência | Experiência Docente | | | | | | |
| 72 | Ginásio Vocacional | Docência | | | | | | |
| 73 | Ginásio Vocacional | Docência | | | | | | |
| 103 | Ginásio Vocacional | Experiência Docente | | | | | | |
| 132 | Ditadura Militar | | | | | | | |
| 153 | Orientação Acadêmica | | | | | | | |
| 157 | Curso de Matemática | UNESP - Universidade Estadual Paulista | Licenciatura em Matemática | Curso de Especialização | Mestrado | Formação Acadêmica | Educação Matemática | Licenciatura Plena |
| 159 | Orientação Acadêmica | UNESP - Universidade Estadual Paulista | Família | Maternidade | Aluno Especial | GHOEM - Grupo de História Oral e Educação Matemática | | |
| 186 | Planejamento Escolar | Ginásio Vocacional | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-----|------------------------------|----------|--------------------|--|--|--|--|--|
| 195 | Movimento Matemática Moderna | Docência | Ginásio Vocacional | | | | | |
| 199 | Movimento Matemática Moderna | Docência | | | | | | |
| 198 | Movimento Matemática Moderna | Docência | | | | | | |
| 201 | Docência | | | | | | | |

8.

| Cecília Vasconcellos de Lacerda Guaraná e Lygia Tibiriçá Hülle | | | |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 217 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação |
| 218 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço |
| 219 | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | |
| 220 | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | Formação de Professores |
| 224 | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | Formação de Professores |
| 225 | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | Formação de Professores |
| 226 | Ginásio Vocacional | Curso de Preparação | Formação de Professores |
| 227 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | |
| 228 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | |
| 229 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | |
| 230 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | |
| 231 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | |
| 232 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | |
| 263 | Carência Formativa | | |
| 265 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço |
| 266 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço |
| 267 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço |
| 268 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço |
| 269 | Formação de Professores | Ginásio Vocacional | Formação em Serviço |
| 270 | Ginásio Vocacional | Professor | |

9.

| José Ângelo Pompeo e Renata Rosa Pantano Rangel | | | | | | |
|---|---|--|-------------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 4 | Professor/a de Matemática | Maternidade | Casamento | Família | Docência | Desinteresse Discente |
| 7 | Experiência Pessoal | Ginásio Vocacional | Docência | Desinteresse Discente | | |
| 8 | Início de Docência | Formatura | | | | |
| 10 | UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba | Curso de Ciência Físicas e Biológicas | Curso de Matemática | Início de Docência | Licenciatura Plena | |
| 21 | Gosto pela Matemática | Inspiração Docente | | | | |
| 44 | Formação Básica | Ginásio Vocacional | | | | |
| 152 | Ginásio Vocacional | Curso de Treinamento | | | | |
| 159 | Ginásio Vocacional | Família | Reunião de Pais | | | |
| 162 | Exame de Admissão | Ginásio Vocacional | | | | |
| 164 | Exame de Admissão | Ginásio Vocacional | | | | |
| 172 | Aula de Matemática | Inspiração Docente | | | | |
| 176 | Respeito | Ginásio Vocacional | Docência | | | |
| 177 | Respeito | Docência | | | | |
| 217 | Corpo Docente | Ginásio Vocacional | Concurso | | | |
| 233 | Escola Normal | Instituto de Educação Presidente Kennedy | Formação de Professores | | | |
| 236 | Formação Básica | | | | | |
| 249 | Ginásio Vocacional | Colegial | | | | |
| 256 | Formação Pessoal | Ginásio Vocacional | | | | |
| 263 | Ginásio Vocacional | Formação de Professores | Curso de Preparação | | | |
| 273 | Docência | Carência Formativa | Progressão Continuada | Família | Ameaça Discente | |
| 274 | Família | Maternidade | | | | |

Categorias das textualizações de Gonzales (2017)

1.

| Gilberto Luiz Alves | | | | | | | |
|---------------------|---|---|--|-------------------------|---|-------------|----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Origem | Curso de Pedagogia | UNESP - Universidade Estadual Paulista | Estrutura Curricular | | | |
| 2 | Migração | Emprego | Curso de Especialização | Mestrado | UFSCar - Universidade Federal de São Carlos | Dissertação | História da Educação |
| 3 | Doutorado | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas | Livro | Trabalho Didático | | | |
| 4 | Cargo Público | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Pós-Doutorado | | | | |
| 5 | Mestrado | UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas | Universidade do Contestado | Início de Docência | | | |
| 6 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Especialização | LDB - Lei 5.692/1971 | Formação de Professores | Professor Leigo | | |
| 7 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Projeto Rondon | | | | | |
| 10 | UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso | Início de Docência | | | | | |
| 11 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso | UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso | | | | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Licenciatura Plena | | | | | |
| 13 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Licenciatura Plena | | | | | |
| 14 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Licenciatura Plena | | | | | |
| 15 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | | | | |
| 16 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | | | | |
| 17 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | | | | |
| 19 | Professor Primário | Professor Leigo | | | | | |
| 20 | Professor Primário | Professor Leigo | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|-------------------------|-------------------|----------------------|--|--|--|
| 21 | Pamp - Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário | Formação de Professores | Professor Leigo | Manipulação Política | | | |
| 22 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Ditadura Militar | | | | | |
| 23 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Docente | | | | | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Docente | Carga Horária | Material Didático | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | | | | |
| 26 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | | | | |
| 27 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | | | | |
| 28 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | Processo Seletivo | | | | |
| 30 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Professor Leigo | | | | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Tempo de Curso | | | | | |
| 32 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Tempo de Curso | | | | | |
| 33 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | Carga Horária | | | | |
| 34 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | Corpo Docente | | | | |
| 36 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Desenvolvimento Pessoal | | | | | |

2.

| Carlos Henrique Patusco | | | | |
|-------------------------|---|---|-----------|------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 1 | Origem | Formação Básica | | |
| 2 | Vestibular | UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais | Graduação | Engenharia |
| 3 | Início de Trabalho | | | |
| 13 | Vestibular | História | Graduação | |
| 14 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | |
| 15 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | |

| | | | | |
|----|---|---|---|--|
| 16 | Sobrecarga | | | |
| 17 | Sobrecarga | | | |
| 18 | Falta de Professor | | | |
| 19 | Formação de Professores | Formação Acadêmica | | |
| 21 | Docência | | | |
| 22 | Docência | Material Didático | Conhecimentos Prévios | |
| 23 | Docência | | | |
| 25 | Docência | Formação de Professores | | |
| 26 | Falta de Professor | Formação Acadêmica | | |
| 35 | | | | |
| 36 | Docência | Plano de Ensino | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | |
| 37 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Infraestrutura | | |
| 38 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | | |
| 42 | Falta de Professor | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | |
| 43 | Formação de Professores | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |
| 45 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 46 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 47 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 48 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 49 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 51 | Docência | | | |
| 52 | Docência | | | |
| 53 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | | |
| 54 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | | |
| 55 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | | |

3.

| Masao Uetanabaro | | | | | | |
|------------------|--|--|--------------------|--|---------------------|------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 1 | Origem | Formação Básica | Graduação | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto | Ciências Biológicas | História Natural |
| 2 | Docência | Mestrado | | | | |
| 3 | Mestrado | | | | | |
| 6 | Cargo | Emprego | | | | |
| 7 | Docência | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | | |
| 8 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | Professor Leigo | | | |
| 9 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | Falta de Professor | | | |
| 10 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Processo Seletivo | | | | |
| 11 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Tempo de Curso | | | | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | |
| 16 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Infraestrutura | | | | |
| 18 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Infraestrutura | | | | |
| 17 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | | | |
| 22 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | | | |
| 23 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | | | | |
| 26 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | |
| 32 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | |
| 33 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|-------------------------|--|--|--|--|
| 34 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | | | | |
| 35 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | | | | |

4.

| Antônio Enes Nonato | | | | |
|---------------------|---|-------------------|---|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 1 | Origem | Deficiência | | |
| 2 | Formação Básica | Graduação | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | |
| 3 | Curso de Pedagogia | Curso de Ciências | | |
| 4 | Inspiração Docente | | | |
| 5 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 8 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | |
| 9 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Carga Horária | | |
| 10 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Carga Horária | | |
| 13 | Administração Escolar | | | |
| 14 | Ciências Econômicas | Graduação | Família | Início de Docência |
| 16 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | |
| 17 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Requisito | | |
| 18 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Requisito | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Processo Seletivo | | |
| 20 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Processo Seletivo | | |
| 22 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |
| 23 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |
| 29 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Professor Leigo | | |

| | | | | |
|----|---|---|-------------------------|--|
| 43 | Família | Pós-Graduação | | |
| 44 | Curso de Matemática | | | |
| 45 | Docência | Família | Ser Professor | |
| 46 | Matemática | Docência | | |
| 47 | Gosto pela Matemática | | | |
| 49 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | |
| 50 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |
| 52 | Matemática | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | |
| 53 | Curso de Matemática | | | |
| 54 | Licenciaturas Parceladas Plenas | Matemática | | |
| 55 | Curso de Especialização | UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados | | |
| 61 | Docência | Ser Professor | Desenvolvimento Pessoal | |

5.

| Maria Luiza da Silva Correa | | | | |
|-----------------------------|---|-------------------|---|-----------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 2 | Curso de Pedagogia | Concurso | Graduação | |
| 3 | Curso de Pedagogia | Graduação | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | |
| 4 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Processo Seletivo | |
| 5 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Processo Seletivo | |
| 6 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Processo Seletivo | Professor Leigo |
| 8 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Corpo Docente | |
| 9 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Corpo Docente | |
| 10 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Corpo Docente | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |
| 13 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |
| 14 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | |

6.

| Sérgio Delvizio Freire | | | | | | | |
|------------------------|---|---|---|---------------------------------------|---------------------|---|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Origem | Graduação | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Pedagogia | Curso de Matemática | UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso | Casamento |
| 2 | Graduação | Curso de Ciências | Curso de Matemática | Docência | | | |
| 3 | Docência | | | | | | |
| 4 | Docência | Ditadura Militar | Pós-Graduação | | | | |
| 5 | Docência | Concurso | Colégio Militar | PDV - Programa de Demissão Voluntária | | | |
| 7 | Docência | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | | | |
| 8 | Docência | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | | | | | |
| 9 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Carga Horária | | | | | |
| 10 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Material Didático | | | | | |
| 11 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | Professor Leigo | | | | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | | |
| 13 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | Processo Seletivo | | | | |
| 17 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | | | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Estágio Supervisionado | | | | | |
| 20 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | | | | |
| 26 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | | |
| 38 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Corpo Discente | | | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Avaliação | | | | | |
| 41 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Avaliação | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|-------------------------|-----------------|--|--|--|--|
| 43 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | | | | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | | | | | |
| 45 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Formação de Professores | Professor Leigo | | | | |
| 46 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Disciplina | | | | | |
| 47 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Docência | | | | | |

7.

| Antônio Lino Rodrigues de Sá | | | | | |
|------------------------------|---|--|-----------------------------------|-------------------------|---|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Graduação | Curso de Filosofia | Faculdades Associadas do Ipiranga | Docência | UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso |
| 3 | Mestrado | PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo | Docência | | |
| 4 | Licenciaturas Parceladas | | | | |
| 5 | Licenciaturas Parceladas | Curso de Matemática | Corpo Discente | Vagas | |
| 7 | Licenciaturas Parceladas | Processo Seletivo | Professor Leigo | | |
| 8 | Licenciaturas Parceladas | Estudante | Bolsa de Estudo | | |
| 10 | Licenciaturas Parceladas | Aluno Egresso | | | |
| 11 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | | | |
| 13 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | | | |
| 14 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Infraestrutura | | |
| 15 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Infraestrutura | | |
| 16 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | |
| 17 | Licenciaturas Plenas | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Falta de Professor | Formação de Professores | |
| 18 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Curso de Ciências | Carga Horária | | |
| 20 | Licenciaturas Plenas | Licenciaturas Parceladas | Curso de Matemática | Corpo Docente | |
| 21 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | Salário | | |

| | | | | | |
|----|--------------------------|----------------------------|-------------------------|--------------------------|--|
| 22 | Docência | Formação de Professores | Professor Leigo | Licenciaturas Parceladas | |
| 23 | Docência | Formação de Professores | Professor Leigo | Licenciaturas Parceladas | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas | Infraestrutura | Coordenador/a | | |
| 26 | Coordenador/a | Desistência | Licenciatura | | |
| 27 | Coordenador/a | Licenciatura | | | |
| 28 | Licenciatura | | | | |
| 29 | Coordenador/a | | | | |
| 30 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | Disciplina | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | | | |
| 32 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | | | |
| 33 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | |
| 34 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | |
| 35 | Licenciaturas Parceladas | Grupo de Estudos | | | |
| 36 | Licenciaturas Parceladas | Infraestrutura | Biblioteca | | |
| 38 | Licenciaturas Parceladas | EAD - Educação à Distância | | | |
| 39 | Licenciaturas Parceladas | EAD - Educação à Distância | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | EAD - Educação à Distância | | | |
| 42 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | |
| 43 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas | Aluno Egresso | | | |
| 46 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Preconceito | | |
| 47 | Licenciaturas Parceladas | Disciplina | | | |
| 48 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | |
| 49 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | |
| 50 | Licenciaturas Parceladas | Plano de Ensino | | | |
| 51 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | | | |
| 52 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | | | |
| 53 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | | | |
| 54 | Coordenador/a | Professor Leigo | Formação de Professores | Falta de Professor | |

| | | | | | |
|----|--------------------------|-------------------------|---------------------|--|--|
| 55 | Professor Leigo | Formação de Professores | | | |
| 56 | Professor Leigo | Formação de Professores | Curso de Reciclagem | | |
| 57 | Licenciaturas Parceladas | | | | |
| 58 | Licenciaturas Parceladas | | | | |

8.

| Luiz Carlos Pais | | | | | | |
|------------------|--|--|---|---|----------|---|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 1 | Origem | Licenciatura em Matemática | Graduação | Licenciaturas Plenas | Docência | UFPA – Universidade Federal do Pará |
| 2 | Mestrado | Matemática Pura | UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro | Concurso | Docência | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul |
| 3 | Formação Acadêmica | Docência | Educação Matemática | Formação de Professores | | |
| 4 | Doutorado | Intercâmbio | França | Educação Matemática | | |
| 5 | Mestrado | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Educação | | | |
| 6 | Atuação Profissional | Pós-Graduação | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | | |
| 7 | Atuação Profissional | Pós-Graduação | Educação | Educação Matemática | | |
| 8 | Docente | Educação Matemática | Pós-Graduação | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | |
| 9 | PREMEM – Programa para melhoria do ensino de Ciências e Matemática | | | | | |
| 10 | Coordenador/a | Educação | | | | |
| 11 | Educação | SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática | | | | |
| 12 | Atuação Profissional | Docência | Educação | | | |
| 13 | Atuação Profissional | Docência | Educação | | | |
| 14 | Trajetória Acadêmica | Educação | | | | |
| 15 | Docência | Educação | Formação de Professores | Curso de Pedagogia | | |
| 16 | Atuação Profissional | Educação | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|----------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------|--|
| 17 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | | |
| 18 | Licenciaturas Plenas | Habilitação em Matemática | | | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Habilitação em Matemática | | | | |
| 20 | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Formação de Professores | Coordenador/a | Aluno Egresso | | |
| 21 | Licenciaturas Parceladas | Falta de Professor | | | | |
| 22 | Licenciaturas Parceladas | Falta de Professor | Formação de Professores | Professor Leigo | | |
| 23 | Licenciaturas Parceladas | Requisito | Corpo Discente | | | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Corpo Discente | | | |
| 25 | Curso de Matemática | Corpo Discente | Licenciaturas Parceladas | | | |
| 26 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | |
| 27 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | |
| 28 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Preconceito | | | |
| 30 | Licenciaturas Parceladas | EAD - Educação à Distância | | | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Educação Matemática | | | |
| 33 | Docência | Curso de Capacitação | | | | |
| 35 | Curso de Capacitação | | | | | |
| 36 | Licenciaturas Parceladas | Aluno Egresso | Preconceito | | | |
| 38 | Licenciaturas Parceladas | Curso de Matemática | Matemática Pura | Educação Matemática | Mudança de Paradigma | |
| 39 | Licenciatura em Matemática | Educação Matemática | Matemática Pura | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | Educação Matemática | Mudança de Paradigma | | | |
| 41 | Docente | Matemática Pura | Educação Matemática | | | |
| 42 | Educação Matemática | Formação de Professores | | | | |
| 44 | LDB – Lei 9.394/1996 | Formação de Professores | | | | |
| 45 | Falta de Professor | | | | | |
| 46 | Falta de Professor | | | | | |
| 47 | Falta de Professor | | | | | |
| 48 | Falta de Professor | Licenciaturas Parceladas | EAD - Educação à Distância | Formação de Professores | | |
| 50 | Licenciaturas Parceladas | Processo Seletivo | Corpo Discente | | | |
| 51 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | | | | |

| | | | | | | |
|----|--------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------------|---|--|
| 52 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | Infraestrutura | | | |
| 53 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | Metodologia de Ensino | | | |
| 54 | Licenciaturas Parceladas | Estudo | Corpo Discente | | | |
| 56 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | | | | |
| 57 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | | | | |
| 58 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | Infraestrutura | | | |
| 59 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | |
| 60 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | |
| 61 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Disciplina | | | |
| 62 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Metodologia de Ensino | Disciplina | | |
| 63 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Metodologia de Ensino | Disciplina | | |
| 64 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Metodologia de Ensino | Formação de Professores | | |
| 65 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | |
| 66 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | Metodologia de Ensino | | | |
| 69 | Licenciaturas Parceladas | Ementa | | | | |
| 70 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | | |
| 75 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | Docência | Coordenador/a | ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação | |

9.

| Antônio Enes Nonato | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|-----------------------|-------------------|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 10 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | | | | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | |
| 15 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | Material Didático | | | |
| 16 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | | | | |
| 17 | Licenciaturas Parceladas | Monografia | | | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | | | | |
| 21 | Docência | | | | | |
| 22 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|-------------------------|-------------------|-------------------------|-----------|----------|
| 23 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | | | | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas | Infraestrutura | | | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas | Preconceito | | | | |
| 34 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Estágio Supervisionado | Processo Seletivo | Curso de Ciências | | |
| 35 | Licenciaturas Parceladas de Curta Duração | Processo Seletivo | Curso de Ciências | Disciplina | | |
| 36 | Licenciaturas Parceladas | Estágio Supervisionado | | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | Motivação para Lecionar | | | | |
| 42 | Deficiência | Desenvolvimento Pessoal | | | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | |
| 45 | Licenciaturas Parceladas | Desenvolvimento Pessoal | Vestibular | Formação Básica | Graduação | Docência |
| 46 | Licenciaturas Parceladas | Curso de Matemática | Docência | Desenvolvimento Docente | | |
| 47 | Docência | Aposentadoria | | | | |

10.

| José Luiz Magalhães de Freitas | | | | | | | |
|--------------------------------|------------------------|-----------------------|---|------------------------|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Origem | Formação Básica | Gosto pela Matemática | Inspiração Docente | | | |
| 2 | Tabuada | Autoeducação | | | | | |
| 3 | Formação Básica | Gosto pela Matemática | Autoeducação | | | | |
| 4 | Graduação | Curso de Matemática | Desenvolvimento Docente | | | | |
| 5 | Exame de Admissão | Ginásio | | | | | |
| 7 | Emprego | Vestibular | Graduação | Dificuldade Financeira | | | |
| 8 | Dificuldade Financeira | Curso de Matemática | | | | | |
| 9 | Graduação | Vestibular | Emprego | | | | |
| 10 | Graduação | Curso de Matemática | Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara | Emprego | | | |
| 11 | Emprego | Aula Particular | | | | | |
| 12 | Curso de Matemática | Grupo de Estudos | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---|---|---------------------------------|-----------------------|----------|----------|
| 13 | Desempenho Acadêmico | Mestrado | USP - Universidade de São Paulo | | | | |
| 14 | Casamento | Mestrado | Paternidade | Família | | | |
| 15 | Pós-Graduação | Matemática Pura | | | | | |
| 16 | Pós-Graduação | Orientação Acadêmica | | | | | |
| 17 | Pós-Graduação | Orientação Acadêmica | Mestrado | USP - Universidade de São Paulo | Exame de Qualificação | | |
| 18 | Exame de Qualificação | Mestrado | Disciplina | Família | Emprego | Docência | Concurso |
| 19 | UFSCar - Universidade Federal de São Carlos | Docência | UNESP – Universidade Estadual Paulista | | | | |
| 20 | UNESP – Universidade Estadual Paulista | Docência | Disciplina | | | | |
| 21 | Doutorado | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | | | | |
| 22 | Emprego | Docência | Família | | | | |
| 23 | Estudo | Orientação Acadêmica | | | | | |
| 24 | Docência | Concurso | | | | | |
| 25 | Docência | Concurso | Professor Visitante | | | | |
| 27 | Docência | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Início de Docência | Formação de Professores | | | |
| 28 | Docência | Formação de Professores | | | | | |
| 30 | História da Matemática | Publicação Científica | | | | | |
| 31 | Doutorado | | | | | | |
| 32 | Formação de Professores | Formação Continuada | Projeto de Extensão | | | | |
| 33 | Formação de Professores | Formação Continuada | Projeto de Extensão | | | | |
| 34 | Formação de Professores | Formação Continuada | Projeto de Extensão | | | | |
| 35 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | | |
| 36 | Formação de Professores | Curso de Capacitação | | | | | |
| 37 | Formação de Professores | Formação Continuada | PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais | Revista Científica | | | |
| 38 | Doutorado | PADCT - Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|----------------------------|---|----------------------|--|--|--|
| 41 | Doutorado | Casamento | Família | | | | |
| 42 | Doutorado | | | | | | |
| 43 | Pós-Graduação | Educação | Educação Matemática | Atuação Profissional | | | |
| 45 | Pós-Graduação | Educação Matemática | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | | | |
| 47 | Cargo | Coordenador/a | | | | | |
| 48 | Docência | | | | | | |
| 49 | Pós-Graduação | Educação | Disciplina | Docência | | | |
| 50 | Docência | Licenciaturas Parceladas | Licenciaturas Plenas | | | | |
| 51 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | | | | | |
| 52 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | Disciplina | | | | |
| 53 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | | | | | |
| 59 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | | |
| 60 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Avaliação | | | | |
| 62 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Professor Leigo | | | | |
| 64 | Falta de Professor | Professor Leigo | | | | | |
| 66 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | | | | | |
| 67 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | Docência | | | | |
| 70 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | | |
| 75 | Licenciaturas Parceladas | Falta de Professor | Professor Leigo | | | | |
| 76 | Licenciaturas Parceladas | Curso de Matemática | Formação de Professores | | | | |
| 80 | Licenciaturas Parceladas | Preconceito | | | | | |
| 82 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | | | | | |
| 83 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | |
| 84 | Licenciaturas Parceladas | Plano de Ensino | | | | | |
| 85 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | |
| 86 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Formação Continuada | Professor Leigo | | | |
| 89 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | | | |
| 91 | Formação de Professores | EAD - Educação à Distância | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---------------------|--|--|--|--|
| 97 | Formação de Professores | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Curso de Matemática | | | | |
| 98 | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | Capacitação de Professor | | | | | |
| 99 | Docência | Disciplina | | | | | |
| 101 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | |

11.

| Edmir Ribeiro Terra | | | | | | |
|---------------------|--------------------------|--------------------------|---|--|----------------------|----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 1 | Origem | Concurso | UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul | | | |
| 2 | Graduação | Engenharia Civil | Curso de Matemática | CCET - Centro de Ciências Exatas e Tecnologias | Concurso | Docência |
| 3 | Docência | Migração | Mestrado | Educação Matemática | Orientação Acadêmica | |
| 4 | Mestrado | | | | | |
| 5 | Atuação Profissional | Coordenador/a | Congresso | | | |
| 6 | Docência | Disciplina | | | | |
| 9 | Docência | Licenciaturas Parceladas | Disciplina | | | |
| 11 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Estudo | Carga Horária | | |
| 12 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Capacitação de Professor | Professor Leigo | | |
| 13 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | |
| 14 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | |
| 23 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | |
| 26 | Licenciaturas Parceladas | Disciplina | Carga Horária | | | |
| 27 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Processo Seletivo | Professor Leigo | | |
| 28 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | | | | |
| 30 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | Preconceito | | | |
| 34 | Licenciaturas Parceladas | Disciplina | Carga Horária | | | |
| 35 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | Material Didático | | | |

| | | | | | | |
|----|--------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------|--|--|
| 36 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | | | | |
| 37 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | |
| 38 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Carência Formativa | Professor Leigo | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | Falta de Professor | | | | |
| 42 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Aluno Egresso | | | |
| 43 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Salário | | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | |
| 49 | Carência Formativa | Professor | Formação de Professores | | | |
| 54 | Formação de Professores | | | | | |

12.

| Sidnei Azevedo de Souza | | | | | |
|--------------------------------|-------------------------|---|---|--|-------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Origem | Docência | Formação Básica | | |
| 2 | Falta de Professor | | | | |
| 3 | Falta de Professor | Curso de Matemática | | | |
| 4 | Curso de Matemática | UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | | | |
| 6 | Início de Docência | | | | |
| 7 | Tutoria | Curso de Matemática | Incentivo Acadêmico | Desistência de Curso | |
| 8 | Formação de Professores | Licenciatura em Matemática | | | |
| 10 | Formação de Professores | Curso de Matemática | Licenciatura em Matemática | Carência Formativa | Formação Pedagógica |
| 11 | Docência | Curso de Verão | Concurso | UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados | Curso de Especialização |
| 12 | Curso de Especialização | Disciplina | | | |
| 13 | Docência | Capacitação Profissional | | | |
| 14 | Docência | Concurso | UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | | |
| 15 | Docência | Mestrado | Disciplina | Educação | |
| 16 | Coordenador/a | Atuação Profissional | Mestrado | | |
| 17 | Docência | Licenciaturas Parceladas | | | |
| 20 | Docência | Licenciaturas Parceladas | | | |

| | | | | | |
|----|--------------------------|--|--------------------------|-----------------------|--|
| 21 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Capacitação de Professor | | |
| 23 | Falta de Professor | Corpo Discente | | | |
| 27 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | Docência | Corpo Discente | |
| 28 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Processo Seletivo | | |
| 29 | Licenciaturas Parceladas | Salário | Corpo Discente | Professor Leigo | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas | Professor Leigo | | | |
| 33 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Disciplina | | |
| 37 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Material Didático | | |
| 41 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Material Didático | | |
| 42 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Metodologia de Ensino | | |
| 43 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Disciplina | Metodologia de Ensino | |
| 45 | Licenciaturas Parceladas | Dificuldade de Aprendizagem | Disciplina | | |
| 47 | Licenciaturas Parceladas | Docência | Material Didático | | |
| 49 | Licenciaturas Parceladas | Interação Docente | | | |
| 50 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Avaliação | | |
| 54 | Licenciaturas Parceladas | Carga Horária | Disciplina | | |
| 56 | Licenciaturas Parceladas | Aluno Egresso | | | |
| 57 | Pós-Graduação | UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados | | | |
| 58 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Ensino de Matemática | | |
| 59 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Capacitação de Professor | Formação Continuada | |
| 60 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | |

13.

| Celso Correia de Souza | | | | | | | |
|------------------------|----------------------|-----------|---------------------|---|--------------------|----------|------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Origem | Graduação | Curso de Matemática | Funep - Fundação Educacional de Penápolis | Início de Docência | Concurso | Engenharia |
| 2 | Atuação Profissional | | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------|--|--|--|
| 3 | Pós-Graduação | Matemática | Engenharia | | | | |
| 4 | Mestrado | Doutorado | | | | | |
| 5 | Docência | | | | | | |
| 6 | Docência | Atuação Profissional | | | | | |
| 9 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | | | |
| 10 | Licenciaturas Parceladas | Falta de Professor | Professor Leigo | Carência Formativa | | | |
| 11 | Licenciaturas Parceladas | Falta de Professor | | | | | |
| 13 | Formação de Professores | Falta de Professor | | | | | |
| 15 | Falta de Professor | Professor Leigo | | | | | |
| 16 | Professor Leigo | Licenciaturas Parceladas | | | | | |
| 17 | Formação de Professores | Licenciaturas Parceladas | Professor Leigo | Salário | | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | | |
| 22 | Licenciaturas Parceladas | Plano de Ensino | | | | | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas | Metodologia de Ensino | | | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | | |
| 26 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | | |
| 27 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | | |
| 28 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | | |
| 29 | Licenciaturas Parceladas | Material Didático | | | | | |
| 30 | Licenciaturas Parceladas | Estudo | | | | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | | | | | |
| 35 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | | | | | |
| 37 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Salário | | | | |
| 39 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Discente | Preconceito | | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | |
| 41 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | |
| 42 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Professor Leigo | | | | |
| 43 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Professor Leigo | | | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Melhoria do Ensino | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--------------------|---|---|--|--|
| 45 | Licenciaturas Parceladas | Divisão de Mato Grosso | Pós-Graduação | UEMT - Universidade Estadual de Mato Grosso | UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | | |
| 49 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Salário | Professor Leigo | | | |
| 51 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Melhoria do Ensino | | | | |
| 52 | Professor Leigo | | | | | | |
| 54 | Professor Leigo | | | | | | |
| 55 | Professor Leigo | Licenciaturas Parceladas | | | | | |
| 58 | Curso de Matemática | Falta de Professor | | | | | |
| 59 | Docência | | | | | | |
| 60 | Atuação Profissional | Formação de Professores | | | | | |
| 61 | Licenciaturas Parceladas | Docência | | | | | |
| 62 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | |

14.

| Antônio Carlos do Nascimento Osório | | | | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------|---|-------------------------|--------------------|---------------------|---|---|------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 |
| 1 | Docência | Graduação | Formação Acadêmica | Curso de Pedagogia | Curso de Psicologia | UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Atuação Profissional | |
| 2 | Formação Acadêmica | Graduação | Curso de Especialização | Mestrado | Doutorado | Início de Docência | UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Divisão de Mato Grosso |
| 3 | Formação Básica | Graduação | Início de Docência | Curso de Pedagogia | | | | |
| 4 | Curso de Psicologia | | | | | | | |
| 6 | Concurso | UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | Início de Docência | Docência | Pós-Graduação | | | |
| 7 | Grupo de Pesquisa | Atuação Profissional | | | | | | |
| 8 | Atuação Profissional | Coordenador/a | | | | | | |
| 9 | Atuação Profissional | Atuação Política | Docência | | | | | |
| 11 | Divisão de Mato Grosso | Educação | Professor | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|---|--|--|--|--|
| 12 | Falta de Professor | Divisão de Mato Grosso | | | | | | |
| 13 | Falta de Professor | Educação Básica | | | | | | |
| 14 | Falta de Professor | Educação Básica | Formação de Professores | Licenciaturas Parceladas | | | | |
| 15 | Licenciaturas Parceladas | Bolsa de Estudos | | | | | | |
| 16 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | | |
| 17 | Licenciaturas Parceladas | Bolsa de Estudos | Insegurança Financeira | | | | | |
| 18 | Licenciaturas Parceladas | Insegurança Financeira | Evasão | Desistência de Curso | | | | |
| 19 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Aluno Egresso | | | | | |
| 20 | Formação de Professores | | | | | | | |
| 21 | Formação de Professores | Licenciaturas Parceladas | | | | | | |
| 24 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | Processo Seletivo | PRODEF - Programa de Desenvolvimento de Formação de Professores | | | | |
| 25 | Licenciaturas Parceladas | Disciplina | Carga Horária | | | | | |
| 28 | Licenciaturas Parceladas | Corpo Docente | | | | | | |
| 29 | Licenciaturas Parceladas | Instituição | FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação | | | | | |
| 30 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | | | | | | |
| 31 | Licenciaturas Parceladas | Tempo de Curso | Corpo Discente | Desistência de Curso | | | | |
| 33 | Licenciaturas Parceladas | Avaliação | Metodologia de Ensino | | | | | |
| 34 | Licenciaturas Parceladas | Disciplina | Ementa | Material Didático | | | | |
| 38 | Formação de Professores | Licenciaturas Parceladas | | | | | | |
| 39 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Preconceito | | | | | |
| 40 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Posicionamento Estadual | | | | | |
| 42 | Licenciaturas Parceladas | Atuação Profissional | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|----|--------------------------|-------------------------|---------------|--|--|--|--|--|
| 43 | Licenciaturas Parceladas | Formação de Professores | Carga Horária | | | | | |
| 44 | Licenciaturas Parceladas | Estágio Supervisionado | | | | | | |

Categorias das textualizações de Morais (2017)

1.

| Norman Batista Pereira | | | | | | | | | |
|------------------------|--|--|--------------------|----------------------------|--|--------------------|-----------------------------|----------|---------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 2 | Origem | Curso de Matemática | Vestibular | Licenciatura em Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Falta de Professor | Opção por cursar Matemática | Docência | Coordenador/a |
| 4 | Família | | | | | | | | |
| 6 | Família | Paternidade | | | | | | | |
| 8 | Infância | Vestibular | Início de Docência | | | | | | |
| 10 | Juventude | Ginásio | Família | | | | | | |
| 14 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 16 | Curso de Pedagogia | Formação Básica | Professor/a | | | | | | |
| 20 | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | | | | | | | |
| 24 | Família | Formação Básica | Material Didático | | | | | | |
| 28 | Formação Básica | Formação Básica | Ensino Primário | Ginásio | 2º Grau | Falta de Professor | | | |
| 30 | Ginásio | Exame de Admissão | | | | | | | |
| 34 | Formação Básica | Metodologia de Ensino | Livro Didático | Graduação | | | | | |
| 36 | Graduação | Curso de Matemática | Docência | Professor/a | Metodologia de Ensino | | | | |
| 38 | Formação Básica | Ensino Primário | Exame de Admissão | 2º Grau | Curso de Matemática | | | | |
| 40 | Formação Básica | Migração | | | | | | | |
| 44 | Curso de Matemática | Legislação | | | | | | | |
| 46 | Início de Docência | Vestibular | Docência | | | | | | |
| 48 | Magistério | Docência | Matemática | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|--|--------------------------|--------------------------|---------------------|----------|--|--|--|
| 50 | Magistério | Início de Docência | | | | | | | |
| 54 | Formação Pedagógica | Requisito para Lecionar | Professor/a | Carência Formativa | | | | | |
| 58 | Formação de Professores | CEJA - Centro Educacional José Augusto | | | | | | | |
| 60 | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Formação de Professores | Formação Superior | | | | | | |
| 61 | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 62 | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 63 | Curso de Matemática | Natal/RN | Mossoró/RN | Caicó/RN | | | | | |
| 64 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | | | |
| 66 | Falta de Professor | Professor/ade Matemática | Formação de Professores | | | | | | |
| 67 | Professor/a | Formação de Professores | | | | | | | |
| 68 | Formação de Professores | Falta de Professor | | | | | | | |
| 70 | Magistério | Matemática | Formação | Professor/ade Matemática | | | | | |
| 74 | Docência | Plano de Aula | | | | | | | |
| 76 | Falta de Professor | Paraíba | Professor/ade Matemática | Caicó/RN | Curso de Matemática | Formação | | | |
| 78 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | | | |
| 80 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | | | |
| 82 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | | | |
| 84 | Curso de Matemática | Caicó/RN | Corpo Docente | | | | | | |
| 86 | Curso de Matemática | Caicó/RN | Corpo Docente | Concurso | | | | | |
| 90 | Curso de Matemática | Caicó/RN | Corpo Docente | | | | | | |
| 92 | Docência | Falta de Professor | Professor/ade Matemática | Curso de Matemática | | | | | |
| 94 | Magistério | Falta de Professor | Professor/ade Matemática | | | | | | |
| 96 | Falta de Professor | Salário | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|----------------------|--------------------------|-------------------------|---------------|--|--|--|--|--|
| 98 | Magistério | Docência | Casamento | | | | | | |
| 100 | Docência | Salário | Formação de Professores | | | | | | |
| 102 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | | | |
| 108 | Ensino de Matemática | Formação de Professores | Curso de Matemática | Devir Docente | | | | | |
| 110 | Curso de Matemática | Professor/ade Matemática | | | | | | | |

2.

| Francisca Eunice de Medeiros Brito | | | | | | | |
|------------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|-----------------------|--------------------|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 2 | Origem | Docência | Família | Motivação para Lecionar | Ensino Primário | Exame de Admissão | |
| 4 | Origem | | | | | | |
| 8 | Família | Gosto pela Matemática | | | | | |
| 12 | Infância | Formação Básica | | | | | |
| 14 | Formação Básica | Alfabetização | Educação Informal | | | | |
| 16 | Trabalho | Juventude | Material Escolar | Avaliação | Gosto pela Matemática | Formação Básica | Monitoria |
| 30 | Formação Básica | Ginásio | 2º Grau | Vestibular | Matemática | | |
| 32 | Escola Multisseriada | Ensino Primário | | | | | |
| 34 | Ensino Primário | Escola Isolada | | | | | |
| 35 | Ensino Primário | Escola Isolada | | | | | |
| 36 | Ensino Primário | Escola Isolada | | | | | |
| 37 | Ensino Primário | Escola Isolada | | | | | |
| 40 | Escola Isolada | Professor/a | Formação | | | | |
| 42 | Logos II | Formação de Professores | | | | | |
| 62 | Ensino Primário | Ginásio | | | | | |
| 64 | Formação Básica | Corpo Docente | | | | | |
| 68 | Formação Básica | Metodologia de Ensino | Ensino Tradicional | | | | |
| 74 | Graduação | Curso de Matemática | Metodologia de Ensino | Ensino Tradicional | | | |
| 76 | Formação Básica | Curso de Matemática | Vestibular | Caicó/RN | Início de Docência | Falta de Professor | |

| | | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|---|--|-------------------------|--------------------|--|--|
| 80 | Curso de Ciências | Habilitação em Matemática | | | | | |
| 84 | Início de Docência | Monitoria | | | | | |
| 85 | Monitoria | | | | | | |
| 86 | Monitoria | | | | | | |
| 88 | Monitoria | | | | | | |
| 90 | Monitoria | Matemática | | | | | |
| 94 | Início de Docência | | | | | | |
| 96 | Início de Docência | Falta de Professor | | | | | |
| 98 | Início de Docência | Formação | Curso de Especialização | Formação de Professores | | | |
| 108 | Curso de Especialização | CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó | | | | | |
| 110 | Ginásio | Corpo Docente | Formação | | | | |
| 112 | Formação Superior | Professor/a | | | | | |
| 114 | Formação de Professores | DIRED - Diretoria Regional de Educação | CEJA - Centro Educacional José Augusto | | | | |
| 116 | Formação de Professores | DIRED - Diretoria Regional de Educação | CEJA - Centro Educacional José Augusto | Curso de Capacitação | | | |
| 118 | Curso de Matemática | Formação de Professores | | | | | |
| 120 | Formação de Professores | DIRED - Diretoria Regional de Educação | Curso de Capacitação | Carência Formativa | | | |
| 122 | Formação de Professores | DIRED - Diretoria Regional de Educação | Curso de Capacitação | | | | |
| 124 | Formação de Professores | DIRED - Diretoria Regional de Educação | Curso de Capacitação | Metodologia de Ensino | Ensino Tradicional | | |
| 130 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | DIRED - Diretoria Regional de Educação | | | | |
| 136 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | |
| 140 | Universidade do Rio Grande do Norte | | | | | | |
| 142 | Curso de Matemática | Caicó/RN | | | | | |
| 144 | Curso de Matemática | Biblioteca | | | | | |
| 150 | Curso de Matemática | Corpo Docente | | | | | |
| 154 | Curso de Matemática | Corpo Docente | | | | | |
| 160 | Docência | | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|-----------------|----------------------|-------------------|--|--|--|
| 164 | Docência | | | | | |
| 166 | Docência | Escola Pública | Escola Particular | | | |
| 170 | Docência | | | | | |
| 172 | Formação Básica | Ensino Primário | | | | |
| 174 | Formação Básica | Ensino Primário | Alfabetização | | | |
| 186 | Docência | Caicó/RN | | | | |
| 190 | Professor/a | Formação Acadêmica | | | | |
| 194 | Professor/a | Ensino de Matemática | | | | |
| 196 | Docência | Nivelamento | Devir Docente | | | |

3.

| Almir da Costa Dantas | | | | | | |
|-----------------------|-----------------|-------------------|---|---------------------|------------------|---------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 4 | Origem | | | | | |
| 6 | Família | Migração | Ginásio | Formação Básica | Curso Científico | Curso de Matemática |
| 8 | Família | | | | | |
| 10 | Família | | | | | |
| 14 | Infância | | | | | |
| 16 | Família | Migração | | | | |
| 18 | Família | Estudos | | | | |
| 20 | Juventude | | | | | |
| 24 | Formação Básica | Vestibular | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Curso de Matemática | | |
| 28 | Formação Básica | Migração | | | | |
| 30 | Formação Básica | Caicó/RN | | | | |
| 32 | Formação Básica | Caicó/RN | | | | |
| 34 | Formação Básica | Migração | | | | |
| 48 | Família | Educação Familiar | | | | |
| 52 | Formação Básica | Estudos | | | | |
| 54 | Ginásio | Estudos | Perspectiva | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|---|-------------------------|-------------------------|--|--|
| 56 | Ginásio | Bolsa de Estudo | | | | |
| 62 | Curso Científico | Início de Docência | | | | |
| 64 | Início de Docência | | | | | |
| 70 | Escola Agrícola | Curso Científico | Motivação para Lecionar | Início de Docência | | |
| 76 | Professor/a | Formação Acadêmica | Curso de Atualização | Formação de Professores | | |
| 80 | Curso de Atualização | | | | | |
| 88 | Sistema de Ensino | | | | | |
| 90 | Dificuldade Financeira | Estudos | Família | | | |
| 92 | Família | Educação | | | | |
| 94 | Formação Básica | Professor/a | Formação Acadêmica | | | |
| 100 | Início de Docência | Curso Científico | | | | |
| 102 | Início de Docência | | | | | |
| 104 | Início de Docência | | | | | |
| 106 | Inspiração Docente | Formação Específica | | | | |
| 110 | Início de Docência | | | | | |
| 112 | Início de Docência | | | | | |
| 114 | Início de Docência | Inspiração Docente | Formação | | | |
| 122 | Curso de Atualização | Formação de Professores | | | | |
| 124 | Curso de Atualização | Formação de Professores | | | | |
| 128 | Curso de Atualização | Formação de Professores | | | | |
| 136 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Salário | | | | |
| 138 | Vestibular | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Salário | | | |
| 140 | Docência | | | | | |
| 142 | Docência | | | | | |
| 144 | Formação Superior | | | | | |
| 148 | Curso de Matemática | Vestibular | | | | |
| 150 | Curso de Matemática | | | | | |
| 154 | Curso de Matemática | Corpo Docente | | | | |
| 156 | Curso de Matemática | Corpo Docente | | | | |
| 160 | Curso de Matemática | | | | | |

| | | | | | | |
|-----|---|---|--|--|--|--|
| 162 | Curso de Matemática | Licenciatura em Matemática | | | | |
| 164 | Curso de Matemática | Disciplinas Pedagógicas | | | | |
| 166 | Curso de Matemática | Disciplinas Pedagógicas | | | | |
| 168 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | | | | | |
| 170 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Habilitação em Matemática | | | | |
| 172 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | CECINE - Centro de Ensino de Ciências do Nordeste | | | | |
| 174 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Vestibular | | | | |
| 176 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Bolsa de Estudo | | | | |
| 194 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Bolsa de Estudo | | | | |
| 206 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Disciplinas Pedagógicas | PIPEM – Preparação Intensiva do Professor/ado Ensino Médio | | | |
| 216 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Corpo Discente | | | | |
| 224 | Licenciatura de Curta Duração em Ciências | Disciplinas | | | | |
| 244 | Docência | | | | | |
| 246 | Docência | Graduação | | | | |
| 248 | Estudos | Graduação | | | | |
| 256 | Comprometimento Docente | Docência | | | | |
| 262 | Caicó/RN | Docência | Processo Seletivo | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | | |
| 264 | Falta de Professor | Corpo Docente | | | | |
| 266 | Docência | | | | | |
| 272 | Docência | Corpo Docente | | | | |
| 278 | Curso de Matemática | Infraestrutura | | | | |
| 290 | Docência | Formação Específica | | | | |
| 302 | Corpo Docente | Curso de Matemática | | | | |
| 304 | Corpo Docente | Curso de Matemática | | | | |
| 306 | Aposentadoria | Ser Professor | Deixar de Ser Professor | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|-------------------------|----------------------|-------------|--|--|--|--|--|--|
| 168 | Formação de Professores | Curso de Atualização | | | | | | | |
| 170 | Formação de Professores | Curso de Atualização | Disciplinas | | | | | | |
| 172 | Formação de Professores | Curso de Atualização | Avaliação | | | | | | |

5.

| Ozório Barboza de Menezes | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|---------------------------|----------------|-----------------------|-------------------------|----------|-----------|----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 |
| 2 | Origem | Família | Alfabetização | Sonho | Graduação | Engenharia Agrônômica | Curso de Especialização | Mestrado | Doutorado | Docência |
| 6 | Família | Base da Educação | Escola | | | | | | | |
| 8 | Família | Motivação | | | | | | | | |
| 10 | Infância | Família | Paternidade | | | | | | | |
| 12 | Origem | Formação Básica | Curso Científico | Vestibular | Curso Clássico | | | | | |
| 14 | Juventude | Trabalho | Estudos | | | | | | | |
| 30 | Educação Familiar | | | | | | | | | |
| 32 | Educação Familiar | | | | | | | | | |
| 34 | Alfabetização | Aprendizagem | Desenvolvimento | | | | | | | |
| 36 | Ensino Primário | | | | | | | | | |
| 38 | Trabalho | Estudos | Família | Exame de Admissão | Ginásio | | | | | |
| 54 | Trabalho | Graduação | | | | | | | | |
| 74 | Matemática | Educação Matemática | | | | | | | | |
| 76 | Formação Básica | Professor/a | Formação Acadêmica | | | | | | | |
| 82 | Estudos | Acesso à Informação | | | | | | | | |
| 102 | Início de Docência | Curso de Curso de Agronomia | | | | | | | | |
| 118 | Docência | Universidade | Sonho | | | | | | | |
| 124 | Docência | Formação Pedagógica | Conhecimento | | | | | | | |
| 126 | Curso de Formação | Formação de Professores | Curso de Ciências | Habilitação em Matemática | Docência | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|-----------------------|----------------------|---------------------|-------------------------------------|----------|----------|--|---------------|-------------------------|--|
| 10 | Família | Casamento | Paternidade | | | | | | | |
| 12 | Família | Formação Básica | Curso de Matemática | UFC - Universidade Federal do Ceará | Concurso | Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Pós-Graduação | Formação de Professores | |
| 14 | Família | | | | | | | | | |
| 16 | Infância | Formação Básica | Família | | | | | | | |
| 18 | Família | | | | | | | | | |
| 20 | Juventude | Universidade | | | | | | | | |
| 30 | Formação Básica | | | | | | | | | |
| 36 | Educação Familiar | Estudos | | | | | | | | |
| 40 | Ceará | Qualificação Docente | Universidade | Curso Superior | | | | | | |
| 42 | Curso de Matemática | | | | | | | | | |
| 44 | Criação Institucional | | | | | | | | | |
| 48 | Formação Básica | | | | | | | | | |
| 50 | Formação Básica | | | | | | | | | |
| 52 | Formação Básica | | | | | | | | | |
| 54 | Formação Básica | | | | | | | | | |
| 56 | Formação Básica | Alfabetização | | | | | | | | |
| 60 | Formação Básica | Ginásio | Disciplinas | | | | | | | |
| 62 | Formação Básica | Exame de Admissão | | | | | | | | |
| 64 | Exame de Admissão | | | | | | | | | |
| 66 | Formação Básica | Professor/a | Sistema de Ensino | Ginásio | | | | | | |
| 68 | Formação Básica | Corpo Docente | Padre | Falta de Professor | | | | | | |
| 70 | Formação Básica | Sistema de Ensino | Professor/a | | | | | | | |
| 74 | Estudos | Família | | | | | | | | |
| 76 | Migração | Estudos | Família | | | | | | | |
| 82 | Início de Docência | Inspiração Docente | | | | | | | | |
| 86 | Vestibular | Engenharia Civil | Curso de Matemática | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----|--|--|---------------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| 88 | Bacharelado em Matemática | | | | | | | | | |
| 92 | Bacharelado em Matemática | Pós-Graduação | | | | | | | | |
| 94 | Bacharelado em Matemática | Pós-Graduação | Professor/a Universitário | | | | | | | |
| 96 | Início de Docência | Iniciação Científica | Falta de Professor | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | | | | | | |
| 98 | Formação Superior | Ceará | Formação Pedagógica | | | | | | | |
| 100 | Curso de Matemática | UFC - Universidade Federal do Ceará | | | | | | | | |
| 104 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | | | | | | | | |
| 108 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | | | | | | | | |
| 110 | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Professor/a de Matemática | | | | | | | | |
| 114 | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Professor/a de Matemática | Formação Acadêmica | | | | | | | |
| 116 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Falta de Professor | Corpo Docente | | | | | | |
| 120 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Reforma Universitária | Institutos Básicos | | | | | | |
| 122 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Infraestrutura | | | | | | | |
| 124 | Curso de Matemática | UFC - Universidade Federal do Ceará | Corpo Docente | | | | | | | |
| 126 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade | Infraestrutura | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----|--------------------------|--|--|--------------------|-------------------------------------|--|--|--|--|--|
| | | Federal do Rio Grande do Norte | | | | | | | | |
| 128 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Financiamento | | | | | | | |
| 132 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Treinamento | | | | | | | |
| 138 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | Falta de Professor | | | | | | |
| 142 | Curso de Matemática | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | Falta de Professor | UFC - Universidade Federal do Ceará | | | | | |
| 146 | Disciplinas | UFPE - Universidade Federal de Pernambuco | | | | | | | | |
| 152 | Curso de Formação | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 154 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 156 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Carga Horária | | | | | | | |
| 158 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Tempo de Curso | | | | | | | |
| 160 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Corpo Discente | | | | | | | |
| 162 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Natal/RN | | | | | | | |
| 163 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 164 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 165 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 166 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-----|-------------------------------|-------------------------------------|--|----------------------------|--|--|--|--|--|--|
| | | | Estado do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 168 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Carga Horária | | | | | | |
| 169 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Financiamento | | | | | | |
| 170 | Curso de Especialização | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Financiamento | | | | | | |
| 172 | Licenciatura de Curta Duração | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 178 | Formação de Professores | Professor/a de Matemática | UnP - Universidade Potiguar | Licenciatura em Matemática | | | | | | |
| 185 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | | | | | | | | |
| 189 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | Corpo Discente | | | | | | | |
| 192 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | Corpo Discente | | | | | | | |
| 204 | Docência | | | | | | | | | |
| 212 | Docência | Família | | | | | | | | |
| 216 | Formação Acadêmica | | | | | | | | | |
| 218 | Mestrado | UFC - Universidade Federal do Ceará | | | | | | | | |
| 220 | Mestrado | UFC - Universidade Federal do Ceará | | | | | | | | |
| 232 | Curso de Matemática | Resolução de Problemas | Ensino de Matemática | | | | | | | |
| 234 | Curso de Matemática | Professor/a de Matemática | Formação de Professores | | | | | | | |

9.

| Maria Rivaneide dos Santos Ferreira | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 |

| | | | | | | | | | | | |
|----|-----------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|---------------------|---------|-------------------|---------|
| 2 | Origem | Família | Mérito | | | | | | | | |
| 4 | Família | Infância | Trabalho | Carência Financeira | | | | | | | |
| 6 | Formação Básica | Professor/a | Ensino Primário | Carência Financeira | Exame de Admissão | Família | Estudos | Trabalho | Ginásio | Conflito Político | 2º Grau |
| 8 | Vestibular | Início de Docência | Carência Formativa | Plano de Aula | Gosto pela Matemática | Docência | Graduação | Curso de Matemática | | | |
| 10 | Família | Maternidade | | | | | | | | | |
| 16 | Juventude | | | | | | | | | | |
| 18 | Juventude | Patu/RN | | | | | | | | | |
| 24 | Escola Isolada | | | | | | | | | | |
| 28 | Educação Familiar | Família | Paternidade | | | | | | | | |
| 30 | Formação Básica | Ensino Primário | Sistema de Ensino | | | | | | | | |
| 32 | Formação Básica | Ginásio | | | | | | | | | |
| 36 | 2º Grau | Patu/RN | Mossoró/RN | Vestibular | Início de Docência | | | | | | |
| 38 | Início de Docência | | | | | | | | | | |
| 44 | Estudos | Vestibular | Interesse Discente | | | | | | | | |
| 46 | Formação Básica | Disciplinas | | | | | | | | | |
| 48 | Formação Básica | Professor/a | Sistema de Ensino | Ginásio | Carência Financeira | Desempenho Escolar | Gosto pela Matemática | | | | |
| 50 | Gosto pela Matemática | Graduação | | | | | | | | | |
| 52 | Sistema de Ensino | | | | | | | | | | |
| 54 | Metodologia de Ensino | Formação Básica | | | | | | | | | |
| 56 | Formação Básica | Trabalho | | | | | | | | | |
| 60 | Exame de Admissão | Legislação | Ginásio | | | | | | | | |
| 62 | Início de Docência | Motivação para Lecionar | Professor/a de Matemática | Graduação | Curso de Matemática | | | | | | |
| 64 | Formação Pedagógica | Carência Formativa | Docência | | | | | | | | |
| 66 | Formação Pedagógica | Autoformação | | | | | | | | | |
| 68 | NURE - Núcleos | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|-----|-------------------------------------|--|---------------------------|----------------|------------|-------------------------|-----------------|------------------|--|--|--|
| | Regionais e Educação | | | | | | | | | | |
| 70 | NURE - Núcleos Regionais e Educação | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Tempo de Curso | | | | | | | |
| 72 | NURE - Núcleos Regionais e Educação | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Tempo de Curso | | | | | | | |
| 74 | NURE - Núcleos Regionais e Educação | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Tempo de Curso | | | | | | | |
| 76 | NURE - Núcleos Regionais e Educação | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Corpo Discente | | | | | | | |
| 78 | NURE - Núcleos Regionais e Educação | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Corpo Discente | | | | | | | |
| 80 | NURE - Núcleos Regionais e Educação | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 81 | Licenciatura em Ciências | Curso de Formação | Patu/RN | | | | | | | | |
| 84 | Licenciatura em Ciências | Curso de Formação | Patu/RN | | | | | | | | |
| 88 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | | | | | | | | | |
| 90 | Formação Acadêmica | Rio Grande do Norte | | | | | | | | | |
| 92 | Docência | Sistema de Ensino | | | | | | | | | |
| 94 | Docência | Gosto pela Matemática | Professor/a de Matemática | Reprovação | Casamento | Comprometimento Docente | Formação Básica | Aluno/a Exemplar | | | |
| 96 | Docência | Professor/a de Matemática | Trabalho | Estudos | Vestibular | | | | | | |
| 100 | Curso de Matemática | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Infraestrutura | | | | | | | | |
| 104 | Curso de Matemática | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|--------------------------|--|---------------------------|-----------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 104 | Formação de Professores | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Rio Grande do Norte | | | | | | | | | | | | | | | |
| 106 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Umarizal/RN | | | | | | | | | | | | | | | |
| 108 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Umarizal/RN | Professor Leigo | | | | | | | | | | | | | | |
| 110 | Curso de Aperfeiçoamento | Formação de Professores | Umarizal/RN | Professor Leigo | | | | | | | | | | | | | | |
| 116 | Docência | Concurso | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 122 | Docência | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 138 | Ensino de Matemática | Qualificação Docente | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 140 | Educação Matemática | Gosto pela Matemática | Professor/a de Matemática | | | | | | | | | | | | | | | |

12.

| Zilar Rocha Fernandes | | | | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------|--|--------------------|-----------------------|-----------------|--------------------|--|----------------------|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 2 | Professor/a de Matemática | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Docência | Diretor/a | | | | | |
| 4 | Origem | Maternidade | Alfabetização | Família | Formação Básica | Início de Docência | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | Desempenho Acadêmico | Graduação |
| 6 | Família | Casamento | Maternidade | Professor/a | Docência | | | | |
| 8 | Família | Casamento | | | | | | | |
| 10 | Infância | Origem | Maternidade | Formação Básica | | | | | |
| 12 | Juventude | Formação Básica | Família | | | | | | |
| 16 | Formação Básica | Juventude | Mossoró/RN | | | | | | |
| 18 | Educação | Passado e Presente | Interesse Discente | Metodologia de Ensino | Disciplinas | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|-------------------------|--|-------------------------|--|-------------------------|--|--|--|--|
| 22 | Maternidade | Alfabetização | Catequese | Formação Básica | Reclassificação Escolar | | | | |
| 24 | Ensino Primário | Internato | Férias | Mossoró/RN | | | | | |
| 28 | Formação Básica | | | | | | | | |
| 30 | Formação Básica | Internato | | | | | | | |
| 32 | Família | Política | Voto Eleitoral | Professor/a de Matemática | Mãe Professora | | | | |
| 34 | Colégio de Freiras | Escola Doméstica | | | | | | | |
| 38 | Educação Familiar | Mãe Professora | Família | Educação Religiosa | | | | | |
| 40 | Formação Básica | Ensino Primário | | | | | | | |
| 50 | Formação Básica | Curso Científico | Vestibular | Casamento | Início de Docência | | | | |
| 52 | Curso Científico | Formação Básica | | | | | | | |
| 54 | Interesse Discente | | | | | | | | |
| 56 | Formação Básica | Disciplinas | Migração | Segunda Época | | | | | |
| 58 | Formação Básica | Disciplinas | | | | | | | |
| 60 | Formação Básica | Corpo Docente | | | | | | | |
| 62 | Formação Básica | Docência | Sistema de Ensino | | | | | | |
| 64 | Formação Básica | Mossoró/RN | | | | | | | |
| 70 | Docência | Legislação | | | | | | | |
| 72 | Mudança na Educação | Educação | Passado e Presente | Docência | Formação de Professores | | | | |
| 74 | Formação de Professores | NURE - Núcleos Regionais e Educação | | | | | | | |
| 76 | Início de Docência | Professor/a de Matemática | Casamento | Livro de Matemática | | | | | |
| 80 | Formação Básica | Livro de Matemática | Scipione di Piero Netto | | | | | | |
| 88 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | Docência | | | | | | |
| 90 | Início de Docência | | | | | | | | |
| 92 | Início de Docência | Carência Formativa | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | |
| 94 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|-------------------------|--|--|-------------|--|--|--|--|--|
| | | Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 96 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 98 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 100 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 102 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 108 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | Docência | Certificado | | | | | |
| 110 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | Professor/a | | | | | | |
| 112 | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 114 | Graduação | Início de Docência | | | | | | | |
| 116 | Formação Pedagógica | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | | |
| 118 | Professor/a | Carência Formativa | | | | | | | |
| 120 | Formação Pedagógica | Inspiração Docente | Planejamento Escolar | | | | | | |
| 122 | Curso de Formação | Formação de Professores | | | | | | | |
| 124 | Curso de Formação | Formação de Professores | CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário | | | | | | |
| 126 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | Curso de Capacitação | | | | | | |
| 128 | Diretor/a | Curso de Capacitação | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|--|--|---------------------|----------------------|--|--|--|--|--|
| 130 | Formação de Professores | Patu/RN | Rio Grande do Norte | | | | | | |
| 132 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Vestibular | | | | | | |
| 134 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Estrutura | Qualificação Docente | | | | | |
| 136 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Estrutura de Curso | | | | | | |
| 140 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | | | | | | | |
| 142 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | | | | | | | |
| 144 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | Docência | | | | | | |
| 146 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | Docência | | | | | | |
| 148 | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | Corpo Docente | | | | | | | |
| 150 | Docência | Aposentadoria | | | | | | | |
| 152 | Rio Grande do Norte | Formação de Professores | | | | | | | |
| 156 | Docência | Mudança na Educação | | | | | | | |
| 158 | Docência | UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 160 | PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício | | | | | | | | |
| 162 | PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício | Estrutura de Curso | Professor Leigo | | | | | | |
| 164 | PROFORMAÇÃO - Programa de Formação de Professores em Exercício | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|----------------------|---------------------|------------|--|--|--|--|--|--|
| 166 | Docência | | | | | | | | |
| 170 | Início de Docência | Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 174 | Docência | Patu/RN | | | | | | | |
| 176 | Docência | Patu/RN | Casamento | | | | | | |
| 182 | Ensino de Matemática | Mudança na Educação | Matemática | | | | | | |

13.

| Luis Gonzaga Vieira Filho | | | | | | | | | |
|---------------------------|---------------------|-----------------|------------------------------------|-------------------------------------|-------------------|--------------------|------------------------|---------------------|------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 2 | Origem | Graduação | Bacharelado em Matemática | UFC - Universidade Federal do Ceará | Mestrado | Concurso | Mestrado em Matemática | | |
| 4 | Família | Infância | Migração | Ensino Primário | Exame de Admissão | Ginásio | | | |
| 6 | Infância | | | | | | | | |
| 8 | Juventude | Estudos | | | | | | | |
| 10 | Migração | Trabalho | Estudos | | | | | | |
| 14 | Formação Básica | Ensino Primário | Palmatória | Migração | | | | | |
| 16 | Ensino Primário | Escola | Sítio | | | | | | |
| 18 | Ensino Primário | Formação Básica | | | | | | | |
| 24 | Educação Familiar | Família | | | | | | | |
| 26 | Formação Básica | Família | Alfabetização | | | | | | |
| 28 | Formação Básica | Ensino Primário | | | | | | | |
| 32 | Exame de Admissão | Ginásio | 2º Grau | Curso de Contabilidade | Concurso | Oficial de Justiça | Vestibular | Curso de Matemática | Bolsa de Estudos |
| 34 | Mudança na Educação | Formação Básica | Ensino Primário | Ginásio | Ditadura Militar | | | | |
| 36 | Interesse Discente | Formação Básica | Escola Pública x Escola Particular | | | | | | |
| 38 | Mudança na Educação | Formação Básica | Avaliação | | | | | | |
| 40 | Formação Básica | Corpo Docente | | | | | | | |
| 42 | Mudança na Educação | Formação Básica | Sistema de Ensino | 2º Grau | | | | | |
| 44 | Trabalho | Estudos | 2º Grau | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|---|---|--------------------------------|----------------------------------|-------------------------|--|--|--|--|
| 46 | Graduação | Trabalho | Bolsa de Estudos | | | | | | |
| 50 | Graduação | Bacharelado em Matemática | | | | | | | |
| 54 | Graduação | Bacharelado em Matemática | Disciplinas | | | | | | |
| 56 | Graduação | Bacharelado em Matemática | Corpo Discente | Disciplinas | | | | | |
| 58 | UFC - Universidade Federal do Ceará | Graduação | Infraestrutura | | | | | | |
| 60 | UFC - Universidade Federal do Ceará | Corpo Docente | Formação Superior | | | | | | |
| 62 | Graduação | Bacharelado em Matemática | Corpo Discente | Início de Docência | | | | | |
| 64 | Educação Básica | Docência | | | | | | | |
| 68 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Mestrado | Concurso | | | | | |
| 72 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Licenciatura Curta em Ciências | Licenciatura Plena em Matemática | | | | | |
| 74 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Professor/a de Matemática | Corpo Docente | | | | | |
| 78 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | | | | | | |
| 80 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Biblioteca | Formação de Professores | | | | |
| 82 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Corpo Discente | | | | | |
| 84 | Início de Docência | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Corpo Discente | | | | | |
| 86 | Início de Docência | UFRN - Universidade | Curso de Matemática | Corpo Discente | Docência | | | | |

| | | | | | | | | | |
|-----|--|--------------------------------|--|--|--|---|-------------------------|--|--|
| | | Federal do Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 88 | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Curso de Matemática | Corpo Discente | Docência | Carência Formativa | | | | |
| 90 | Formação de Professores | Caicó/RN | Curso de Formação | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | PREMEM - Programa de Expansão e Melhoramento do Ensino Médio | Professor/a de Matemática | | | |
| 92 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | | | | | | | |
| 94 | Migração | Fortaleza/CE | Caicó/RN | | | | | | |
| 96 | Formação de Professores | Rio Grande do Norte | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Corpo Discente | | | | | |
| 98 | UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Docência | Ensino Universitário | Extensão Universitária | Administração | PAPMEM - Programa de Aperfeiçoamento para Professores de Matemática do Ensino Médio | Formação de Professores | | |
| 100 | Docência | Interesse Discente | | | | | | | |
| 106 | Docência | Atuação Profissional | Pós-Graduação | Estudos | Caicó/RN | | | | |
| 114 | Ensino de Matemática | Ensino Superior | Contextualização | | | | | | |

Categorias das textualizações de Cavamura (2017)

1.

| Maria Isabel Castreghini de Freitas | | | | | | |
|-------------------------------------|--|--------------------------|---|----------------------|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 4 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Criação Institucional | | | | |
| 5 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Criação Institucional | Corpo Docente | | | |
| 8 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Criação Institucional | | | | |
| 9 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Atuação Institucional | Dificuldade Institucional | | | |
| 12 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Material Didático | Formação de Professores | | | |
| 13 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | Multiplicadores | Estratégia Formativa | | |
| 14 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | | | | |
| 15 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores | Governo Federal | | |
| 16 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Material Didático | Ensino à Distância | | | |
| 17 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em | Continuidade de Programa | Formação de Professores | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|--|--|--|-------------------|--|--|--|--|--|--|
| 6 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Material Didático | Educação Matemática | | | | | | | |
| 13 | MEC - Ministério da Educação e Cultura | Projeto Pró-Letramento | | | | | | | | |
| 14 | MEC - Ministério da Educação e Cultura | Projeto Pró-Letramento | | | | | | | | |
| 15 | Projeto Pró-Letramento | Matemática | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Material Didático | | | | | | |
| 16 | Projeto Pró-Letramento | Matemática | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Material Didático | | | | | | |
| 17 | Projeto Pró-Letramento | Formação de Professores | | | | | | | | |
| 19 | MEC - Ministério da Educação e Cultura | Formação de Professores | Projeto Gestar | Material Didático | | | | | | |
| 21 | Projeto Pró-Letramento | Atuação Profissional | Coordenador/a | | | | | | | |
| 22 | Projeto Pró-Letramento | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | | | | | | | | |
| 26 | Projeto Gestar | Projeto Pró-Letramento | Coordenador/a | | | | | | | |
| 27 | Projeto Gestar | Projeto Pró-Letramento | Material Didático | | | | | | | |
| 28 | Projeto Gestar | | | | | | | | | |
| 31 | CECEMCA - Centro de Educação | Educação Matemática | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|--|------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|
| | Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | | | | | | | | | |
| 34 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Projeto Pró-Letramento | | | | | | | | |
| 36 | Formação de Professores | | | | | | | | | |
| 38 | Projeto Pró-Letramento | Projeto Gestar | IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica | | | | | | | |

3.

| Eugenio Maria de França Ramos | | | | | | | |
|-------------------------------|---|---|--|-----------------------|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 4 | Docência | Ensino Fundamental | Professor de Matemática | | | | |
| 12 | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores | | | | | | |
| 13 | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores | Certificação | Qualificação Docente | | | | |
| 26 | Formação de Professores | Ensino à Distância | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Criação Institucional | | | |
| 34 | Formação de Professores | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores | | | | | |
| 35 | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores | Certificação | | | | | |
| 65 | Rede Nacional de Formação Continuada de Professores | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|--|--|-------------------------|--|--|--|--|
| 69 | Ensino à Distância | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | | | | | |
| 70 | Ensino à Distância | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Tutoria | | | | |
| 73 | Ensino à Distância | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | | | | | |
| 74 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Financiamento | | | | | |
| 76 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Ensino à Distância | | | | | |
| 83 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | | | | | |
| 85 | Formação de Professores | | | | | | |
| 101 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | Formação de Professores | | | | |
| 104 | Projeto Pró-Letramento | | | | | | |
| 106 | Projeto Pró-Letramento | | | | | | |
| 107 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Projeto Pró-Letramento | | | | | |
| 112 | CECEMCA PAR | Material Didático | | | | | |
| 113 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação | LaPEMID - Laboratório de Prática de Ensino, Material e Instrumentação Didática | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----|--|-------------------------|--|---|-------------------------|------------------------|--|
| | Matemática, Científica e Ambiental | | | | | | |
| 121 | UNESP - Universidade Estadual Paulista | Formação Continuada | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação | Formação de Professores | Graduação | |
| 122 | Formação Continuada | Formação de Professores | Graduação | UNESP - Universidade Estadual Paulista | | | |
| 123 | Formação Continuada | Professor Universitário | UNESP - Universidade Estadual Paulista | Governo Federal | CECEMCA PAR | Projeto Pró-Letramento | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental |

4.

| Fabiana Marques Costa | | | | | |
|-----------------------|--|-------------------------|--|---------------------|-------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 5 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Ensino à Distância | | | |
| 6 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Criação Institucional | | | |
| 10 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Tutoria | | | |
| 11 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Educação em Rede | | | |
| 12 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Material Didático | Ensino à Distância | | |
| 13 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Tutoria | Ensino à Distância | Formação Continuada | Formação de Professores |
| 14 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em | Formação de Professores | MEC - Ministério da Educação e Cultura | | |

| | | | | | |
|----|--|--|-------------------------|---------------------|--|
| | Educação Matemática, Científica e Ambiental | | | | |
| 15 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | Educação em Rede | | |
| 16 | Formação de Professores | Formação Continuada | | | |
| 17 | Formação de Professores | MEC - Ministério da Educação e Cultura | | | |
| 19 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | Curso Online | | |
| 20 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Ensino à Distância | | | |
| 22 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Ensino à Distância | | | |
| 24 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | | | |
| 25 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | | | |
| 26 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | Formação de Professores | Formação Continuada | |
| 27 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | Formação de Professores | | |
| 30 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | ACA - Ambiente Virtual de Aprendizagem | Curso Online | | |
| 33 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | | | |

| | | | | | | | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 63 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Continuidade de Programa | | | | | | | | | | |
|----|--|--------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

6.

| Carla Ariela Rios Vilaronga | | | |
|-----------------------------|--|--|--|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 2 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | | |
| 3 | Formação de Professores | | |
| 5 | Formação de Professores | | |
| 10 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | |
| 11 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | |
| 12 | MEC - Ministério da Educação e Cultura | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Criação Institucional |
| 14 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | Matemática |
| 16 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | MEC - Ministério da Educação e Cultura |
| 17 | Formação de Professores | Curso de Formação | |
| 19 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Acompanhamento Pedagógico | Formação de Professores |
| 20 | Formação de Professores | MEC - Ministério da Educação e Cultura | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental |
| 22 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | |
| 23 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | MEC - Ministério da Educação e Cultura |
| 24 | Formação de Professores | | |
| 27 | Projeto Pró-Letramento | Material Didático | |
| 28 | Projeto Pró-Letramento | | |
| 32 | Formação de Professores | | |

| | | | |
|----|--|-------------------------|--|
| 34 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Corpo Docente | |
| 35 | CECEMCA - Centro de Educação Continuada em Educação Matemática, Científica e Ambiental | Formação de Professores | |

Categorias das textualizações de Rosa (2017)

1.

| Sandra Cristina Valbom Ladeira e Maysa Valbom Ladeira | | | | |
|---|----------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 13 | Docência | Educação Especial | Deficiência Visual | Professor/a da Educação Especial |
| 14 | Docência | Ensino | Ditado | Professor/a da Educação Especial |
| 16 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 17 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 18 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 22 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 24 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 25 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 26 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 27 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 34 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 35 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 36 | Professor/a da Educação Especial | Formação de Professores | | |
| 37 | Professor/a da Educação Especial | Formação de Professores | | |
| 38 | Professor/a da Educação Especial | Formação de Professores | | |
| 39 | Professor/a da Educação Especial | Formação de Professores | | |
| 41 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 43 | Professor/a da Educação Especial | | | |
| 49 | Professor/a da Educação Especial | Formação de Professores | | |
| 71 | Prova | Ledor | Professor/a de Apoio | |
| 75 | Prova | Ledor | Professor/a de Apoio | |
| 79 | Prova | Ledor | Professor/a de Apoio | |
| 97 | Relação aluno-professor | Deficiência Visual | | |
| 99 | Relação aluno-professor | Deficiência Visual | | |

| | | | | |
|-----|-------------------------|----------------------|----------------------------|--------|
| 129 | Relação aluno-professor | Deficiência Visual | Aula de Matemática | |
| 135 | Relação aluno-professor | Deficiência Visual | Aula de Matemática | |
| 174 | Deficiência Visual | Professor/a de Apoio | | |
| 184 | Deficiência Visual | Professor | Sistema de Escrita Braille | |
| 185 | Deficiência Visual | Professor | Sistema de Escrita Braille | |
| 220 | Ensino Médio | Professor/a de Apoio | Professor | Ditado |
| 226 | Professor | Deficiência Visual | | |

2.

| Ana Marcia Zveiter e Maria Clara Zveiter Vodopives | | | | | |
|--|-------------------------|--------|----------|--------------------|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 61 | Preparação Profissional | Escola | Docência | Educação Inclusiva | Faculdade |
| 65 | Preparação Profissional | Escola | Docência | Educação Inclusiva | Faculdade |

3.

| Garrolici de Fatima Peixoto de Alvarenga | | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|-----------------------------|-------------------------|----------|---------------------------------------|----|----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 2 | Formação | Deficiência Visual | Curso de Especialização | Maternidade | Cidadania | Mestrado | UFF - Universidade Federal Fluminense | | Docência |
| 3 | Maternidade | Desenvolvimento Pessoal | | | | | | | |
| 4 | Formação Pedagógica | Maternidade | Deficiência Visual | | | | | | |
| 9 | Formação de Professores | Maternidade | | | | | | | |
| 11 | Professor/a da Educação Especial | Mestrado | Informática | Dificuldade de Aprendizagem | Formação de Professores | | | | |
| 12 | Educação informal | Maternidade | Operação Aritmética | | | | | | |
| 14 | Formação de Professores | Educação Especial | | | | | | | |
| 15 | Docência | Deficiência Visual | | | | | | | |
| 17 | Formação Acadêmica | Docência | Educação | Dissertação de Mestrado | | | | | |

4.

| Karoline Porto Duarte | | |
|-----------------------|----------|-------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 |
| 6 | Docência | Educação Especial |

5.

| Adahil Rafaías Ribeiro | | |
|------------------------|----------------------|------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 |
| 2 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 3 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 4 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 5 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 6 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 7 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 8 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 9 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 10 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 11 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 12 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 13 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 14 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 15 | Professor/a de Apoio | Matemática |
| 16 | Professor/a de Apoio | Matemática |

6.

| Ione de Souza Bezerra da Silva e Heverton de Souza Bezerra da Silva | | | | |
|---|------------|---------------------|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 |
| 41 | Vestibular | Curso de Matemática | | |

| | | | | |
|----|------------|---------------------|--------------------|------------|
| 42 | Vestibular | Curso de Matemática | | |
| 45 | Monografia | Curso de Matemática | Pós-Graduação | |
| 46 | Docência | Informática | Falta de Professor | Matemática |
| 48 | Concurso | Docência | | |
| 55 | Faculdade | Curso de Matemática | Deficiência Visual | |
| 56 | Faculdade | Curso de Matemática | Deficiência Visual | Tecnologia |
| 57 | Docência | Soroban | | |

Categorias das textualizações de Prado (2018)

1.

| Paulo Henriques Chixaro | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--|-----------------------|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Curso de Graduação | | | | |
| 2 | Vestibular | Curso de Matemática | FEI - Faculdade de Engenharia Industrial | Engenharia Eletrônica | Graduação |
| 3 | Desistência de Graduação | Cursinho | Professor de Cursinho | | |
| 4 | Trabalho | Informática | Demissão | Curso de Matemática | |
| 5 | Concurso | FATEC | | | |
| 7 | Concurso | Informática | | | |
| 8 | Experiência Profissional | Concurso | | | |
| 13 | Concurso | FATEC | | | |
| 14 | Início de Trabalho | Fachhochschule | FATEC Ourinhos | Intercâmbio | |
| 17 | Coordenador | FATEC Ourinhos | Diretor | FATEC Carapicuíba | |
| 18 | Professor | Secretaria de Educação | | | |
| 21 | Professor | Experiência Profissional | Formação Acadêmica | | |
| 22 | FATEC | Professor de Matemática | Formação Acadêmica | Mestrado | |
| 26 | Pesquisa Científica | Academicismo | | | |
| 27 | Formação Básica | Analfabetismo Funcional | Vestibular | Carência Formativa | |
| 28 | Intercâmbio | Contexto Educacional | Ensino Fundamental | | |
| 29 | FATEC | Formação Básica | Ensino Fundamental | | |

2.

| Vera Lúcia Silva Camargo | | | | | | | |
|--------------------------|--------------------|-----------|-----------------------|-----------------|---------|----------|---------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Início de Trabalho | Tecnólogo | FATEC | FATEC São Paulo | Estágio | Bolsista | Experiência Docente |
| 2 | FATEC | Docência | Chefe de Departamento | | | | |

| | | | | | | | |
|----|--|--|--------------------------|--|---|---------------------|--|
| 3 | FATEC Ourinhos | Docência | Diretoria | Falta de Professor | | | |
| 4 | FATEC São Paulo | Docência | Auxiliar de Docência | | | | |
| 5 | Contratação Docente | Concurso | Titulação | | | | |
| 6 | Carreira Docente | FATEC | | | | | |
| 7 | FATEC Jaú | FATEC Ourinhos | FATEC Carapicuíba | Coordenador | Coordenadoria de Ensino Superior de Graduação | | |
| 8 | Experiência Docente | Centro Paula Souza | | | | | |
| 9 | Intercâmbio | | | | | | |
| 11 | FATEC | Contratação Docente | Experiência Profissional | Docência | | | |
| 12 | Discente | FATEC | | | | | |
| 15 | Formação de Professores | | | | | | |
| 17 | Discente | FATEC São Paulo | | | | | |
| 20 | Professor | CLT - Consolidação das Leis do Trabalho | | | | | |
| 23 | Intercâmbio | Experiência Docente | Fachhochschule | IUT - Institut Universitaires de Technologie | | | |
| 24 | Intercâmbio | IUT - Institut Universitaires de Technologie | | | | | |
| 26 | Titulação | Carreira Docente | Pós-Graduação | Maternidade | Desistência de Pós-Graduação | | |
| 27 | Pós-Graduação | Desistência de Pós-Graduação | | | | | |
| 31 | UNESP - Universidade Estadual Paulista | Docente | Titulação | Formação Científica | Pós-Graduação | Pesquisa Científica | |
| 33 | Sistema Educacional Francês | Progressão Continuada | | | | | |
| 35 | Avaliação | Qualificação Docente | | | | | |
| 36 | Sistema Educacional Francês | Salário | | | | | |
| 37 | Sistema Educacional Francês | Carreira Docente | Docente | | | | |

3.

| Sidney Carlos Ferrari | | | | | | | | |
|-----------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 |

| | | | | | | | | |
|----|------------------------------|--------------------------------------|---|----------|---------------------|----------|----------------|---|
| 1 | Formação Acadêmica | Curso de Matemática | Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Penápolis | Concurso | Início de Trabalho | Docência | Cursinho Anglo | FIO - Faculdades Integradas de Ourinhos |
| 2 | Concurso | Contratação docente | | | | | | |
| 3 | FATEC Ourinhos | Docência | | | | | | |
| 4 | Formação Acadêmica | Mestrado em Matemática Computacional | Doutorado em Engenharia de Produção | | | | | |
| 5 | Pós-Graduação | Incentivo à Pós-Graduação | Incentivo à Pesquisa | FATEC | Pesquisa Científica | | | |
| 8 | Matemático | | | | | | | |
| 9 | Defasagem Matemática | Formação Básica | Carência Formativa | | | | | |
| 10 | FATEC Ourinhos | Conteúdo Programático | | | | | | |
| 14 | Professor de Ensino Superior | FATEC Ourinhos | Núcleo de Estudos e Pesquisa Estatísticas | | | | | |
| 15 | Coordenador | | | | | | | |
| 16 | Professor | Titulação | | | | | | |

4.

| Walter Paulette e Ayrton Barboni | | | | | |
|----------------------------------|---------------------|---------------------|------------|-------------------------|---------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 1 | Início de Trabalho | Docência | Magistério | Professor de Matemática | Curso de Matemática |
| 4 | Formação Acadêmica | Graduação | Cursinho | Mestrado em Matemática | Início de Trabalho |
| 7 | Aposentadoria | Contratação Docente | FATEC | | |
| 8 | FATEC | Contratação Docente | | | |
| 9 | Contratação Docente | | | | |
| 12 | Contratação Docente | Concurso | | | |
| 15 | FATEC São Paulo | Início de Trabalho | | | |
| 16 | Coordenador | FATEC | | | |
| 22 | Início de Trabalho | Contratação Docente | | | |
| 23 | Contratação Docente | | | | |
| 24 | Contratação Docente | Concurso | | | |
| 25 | Contratação Docente | Concurso | | | |

| | | | | | |
|----|-------------------------|-------------------------------|------------------|-------------------|--|
| 26 | Contratação Docente | | | | |
| 27 | Docência | Carência Formativa | Formação Básica | | |
| 36 | Normalista | Professor Primário | Curso Normal | | |
| 37 | Curso Normal | Professor Primário | Ditadura Militar | Professor Efetivo | PUC - Pontifícia Universidade Católica |
| 38 | Professor Universitário | | | | |
| 39 | Greve | Cursinho | | | |
| 41 | Cursinho | Contratação Docente | Ensino Superior | | |
| 42 | Contratação Docente | | | | |
| 43 | Professor Universitário | | | | |
| 44 | Professor Universitário | | | | |
| 46 | FATEC | | | | |
| 59 | Mestrado | Doutorado | | | |
| 60 | Pós-Graduação | | | | |
| 62 | Doutorado | Docência | | | |
| 63 | Pós-Graduação | | | | |
| 65 | Expulsória | Aposentadoria | FATEC | | |
| 68 | Expulsória | Aposentadoria | FATEC | | |
| 69 | Retomada de Trabalho | FGV - Fundação Getúlio Vargas | | | |
| 85 | Graduação | Formação Acadêmica | Professor | | |

5.

| Jaques Vereta | | | | | | | | | | |
|---------------|--|--|------------------------|--|--------------------------|--|---------------|-------------------------------|-------------------------|----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 |
| 1 | Dificuldade em Matemática | Professor de Matemática | Necessidade Financeira | FEI - Faculdade de Engenharia Industrial | Desistência de Graduação | PUC - Pontifícia Universidade Católica | Vestibular | Concurso | Curso de Matemática | Cursinho |
| 2 | PUC - Pontifícia Universidade Católica | Cursinho | Professor | Trabalho | Informática | Família | Pós-Graduação | FGV - Fundação Getúlio Vargas | Curso de Especialização | |
| 3 | Mestrado | PUC - Pontifícia Universidade Católica | FATEC São Paulo | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------------------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 4 | Mestrado | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | PUC - Pontifícia Universidade Católica | FATEC São Paulo | FGV - Fundação Getúlio Vargas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | FATEC | Contratação Docente | Concurso | Professor | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | UNIP - Universidade Paulista | FATEC | Ser Professor | Docência | Experiência Docente | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | Docência | Paraninfo | Experiência Docente | FATEC | Titulação | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Docência | FATEC | Incentivo à Pós-Graduação | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | Docência | Chefia | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | Docência | Experiência Docente | Cálculo | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | Docência | UNIP - Universidade Paulista | FATEC | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14 | Formação Acadêmica | Formação Básica | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17 | FATEC | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | Docência | FATEC | Aposentadoria | Amor pela Profissão | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | Docência | Amor pela Profissão | Ser Professor | Autonomia | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20 | Professor | FATEC | | | | | | | | | | | | | | | | | |

6.

| Katsuyoshi Kurata | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------|-----------------|----------|---------------------|---|---------------------------------|------------------|------------|----------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|----------|-----------------------|--|-------|-----------------|---------------------|--------------------|--------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 | C10 | C11 | C12 | C13 | C14 | C15 | C16 | C17 | C18 | C19 |
| 1 | Formação Básica | Cursinho | Curso de Matemática | IME - Instituto de Matemática e Estatística | USP - Universidade de São Paulo | Ditadura Militar | Vestibular | Docência | Instituto Nossa Senhora Auxiliadora | Colégio Infantil e Dom Henrique | Escola Técnica Laurício Gomes | Concurso | Reforma Universitária | Escola Estadual Lauro Gomes de Almeida | FATEC | FATEC São Paulo | Contratação Docente | Inspiração Docente | Formação Acadêmica |

| | | | | | | | | | | |
|----|--------------------|-----------------|-----------|--------------------|---------------------------|--|-----------|-------|--------------------|----------|
| 22 | Início de Trabalho | Ensino Superior | Professor | Professor Auxiliar | Faculdade Oswaldo Cruz | FEI - Faculdade de Engenharia Industrial | Mackenzie | FATEC | FATEC São Paulo | Docência |
|----|--------------------|-----------------|-----------|--------------------|---------------------------|--|-----------|-------|--------------------|----------|

Categorias das textualizações de Silva (2018)

1.

| Marisa Bueno | | | | | | | | | |
|--------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|---------------------|----------------------------|----------------------------------|------|-----------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 1 | Início de Trabalho | Década de 1980 | Magistério | Professor Substituto | Início de Docência | Borebi/SP | | | |
| 2 | Distanciamento | Docência | Década de 1990 | Fazenda Turvinho II | Borebi/SP | Sala de Aula Multisseriada | | | |
| 3 | Docência | Aprendizagem | Alunos | | | | | | |
| 4 | Trabalho | Fazenda Turvinho II | Limpeza | | | | | | |
| 5 | Infraestrutura Escolar | Fazenda Turvinho II | Distanciamento | | | | | | |
| 6 | Trabalho | Grupo Lwart | Transporte | | | | | | |
| 7 | Faculdade | Década de 1990 | Aparecida de São Manuel/SP | Curso de Pedagogia | Transporte | | | | |
| 8 | Docência | Fazenda Turvinho II | Faculdade | Transporte | | | | | |
| 9 | Docência | Fazenda Turvinho II | | | | | | | |
| 10 | Fazenda Turvinho II | Infraestrutura Escolar | Professor Especialista | | | | | | |
| 11 | Fazenda Turvinho II | EMEF Iracema Leite e Silva | Borebi/SP | Lençóis Paulista/SP | Aprendizagem | 1ª série | | | |
| 12 | Aluno | Destaque | | | | | | | |
| 13 | Corpo Discente | Gestão Escolar | Fazenda Turvinho II | | | | | | |
| 14 | Trabalho | Matrícula | Passeio Escolar | | | | | | |
| 15 | Carências | Alunos | | | | | | | |
| 16 | Formação Básica | Fazenda | | | | | | | |
| 17 | Fazenda | Mudança na Educação | Passado e Presente | Formação Básica | Família | Trabalho | Prova de Reclassificação Escolar | Babá | Supletivo |
| 18 | Formação Básica | Recuperação | Disciplina de Matemática | Trabalho | Babá | | | | |
| 19 | Formação Básica | Supletivo | Prevê Objetivo | Sonho de Ser Professor | Magistério Especial | Professor Leigo | | | |
| 20 | Docência | Supletivo | Falta de Professor | Professor Substituto | | | | | |
| 21 | Greve | Docência | Professor Substituto | Professor Eventual | Prevê Objetivo | Década de 1980 | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|---|----------------------------------|-------------------------------|-----------|----------------------|--|--|--|
| 22 | Docência | Prevê Objetivo | Professor Substituto | Carga-Horária | Borebi/SP | Ensino Fundamental | | | |
| 23 | Docência | Professor Substituto | Insegurança Docente | | | | | | |
| 24 | Docência | Década de 1990 | Fazenda Turvinho II | Aborto | Licença | Professor Substituto | | | |
| 25 | Fazenda Turvinho II | Corpo Discente | Acampamento | | | | | | |
| 27 | MST - Movimento dos Sem Terra | Alunos | | | | | | | |
| 29 | Alunos | Acidente Escolar | | | | | | | |
| 32 | Fazenda Turvinho II | Atribuição de Aula | Minicipalização | Borebi/SP | | | | | |
| 33 | Fazenda Turvinho II | Fechamento de Escola | | | | | | | |
| 34 | Docência | Pederneiras/SP | Fazenda Santo Antônio do Caçador | | | | | | |
| 36 | Fazenda Santo Antônio do Caçador | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | | | | | | | |
| 37 | Atribuição de Aula | Docência | | | | | | | |
| 38 | Docência | Professor Substituto | | | | | | | |
| 39 | Atribuição de Aula | | | | | | | | |
| 40 | Docência | Salário | | | | | | | |
| 41 | Docência | Material Didático | Mimeógrafo | Sala de Aula Multisseriada | | | | | |
| 42 | Docência | Material Didático | | | | | | | |
| 43 | Docência | Material Didático | | | | | | | |
| 44 | Docência | Material Didático | | | | | | | |
| 45 | Docência | Material Didático | Livro Didático | | | | | | |
| 46 | Docência | Educação Infantil | Borebi/SP | | | | | | |
| 47 | Docência | Alunos | Disciplina Discente | | | | | | |
| 48 | Escola Rural | Docência | | | | | | | |
| 51 | Docência | Escola Rural | Situação Didática | | | | | | |
| 52 | Docência | Escola Rural | Reforma Agrária | MST - Movimento dos Sem Terra | Carências | | | | |

3.

| Aparecida de Fátima Pinto | | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------------|------------|---------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 |
| 1 | Magistério | Cabrália Paulista/SP | | | | |
| 2 | Trabalho | Início de Docência | Fazenda Santo Antônio | | | |
| 4 | Docência | Merenda Escolar | | | | |
| 5 | Docência | Infraestrutura Escolar | Merenda Escolar | | | |
| 6 | Desistência da Docência | | | | | |
| 7 | Docência | Mobral | | | | |
| 8 | Docência | Mobral | Material Didático | | | |
| 9 | Ausência Discente | Trabalho | Escola Rural | | | |
| 10 | Horta Escolar | Carências | | | | |
| 11 | Atribuição de Aula | Aula Particular | Trabalho | | | |
| 12 | Aula Eventual | Atribuição de Aula | Fazenda Santo Antônio | Transporte | Trabalho | |
| 13 | Trabalho | Professor Substituto | | | | |
| 15 | Corpo Discente | Docência | Sala de Aula Multisseriada | Material Didático | | |
| 16 | Docência | Livro Didático | | | | |
| 17 | Docência | Sala de Aula Multisseriada | | | | |
| 19 | Docência | Material Didático | | | | |
| 20 | Escola Rural | Desafio Docente | Material Didático | Carências | Transporte | Carga-Horária |
| 21 | Agudos/SP | Concurso | Educação Infantil | Borebi/SP | | |
| 22 | Fazenda Turvinho II | EMEF Iracema Leite e Silva | Docência | | | |
| 23 | Fazenda Turvinho II | Material Didático | Lúdico | | | |
| 24 | Fazenda Turvinho II | Aluno | Destaque | | | |
| 25 | Corpo Discente | Carências | Fazenda Turvinho II | | | |
| 26 | Fechamento de Escola | Fazenda Turvinho II | | | | |
| 27 | Experiência Docente | Escola Rural | Crescimento Profissional | Crescimento Pessoal | | |
| 28 | Docência | Dedicação | | | | |
| 29 | Assentamento | Carências | Alunos | Aprendizagem | | |

| | | | | | | |
|----|----------------------|----------------------|-------------------------------|----------------------|------------------|--|
| 30 | Aprendizagem | Distanciamento | Borebi/SP | Carências | Cansaço Discente | |
| 32 | Reforma Agrária | Borebi/SP | MST - Movimento dos Sem Terra | | | |
| 33 | Docência | Borebi/SP | Alunos | Diferenças Discentes | | |
| 34 | Diferenças Discentes | Material Didático | | | | |
| 36 | Dificuldade Discente | Matemática | Docência | Material Didático | | |
| 37 | Aprendizagem | Diferenças Discentes | Docência | | | |
| 38 | Alunos da Zona Rural | | | | | |

4.

| Cleonice de Fátima Pereira Carlos | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------------------|---|-----------------------|----------------------|--------------|--------------------|----------------------|---------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 1 | Formação Superior | Curso de Pedagogia | Início de Docência | Professor Eventual | Escola Rural | Agudos/SP | Atribuição de Aula | Constituição de 1988 | Estabilidade Profissional |
| 2 | Fazenda Globo | Trabalho | Transporte | | | | | | |
| 4 | Escola Rural | Docência | Agudos/SP | Merenda Escolar | | | | | |
| 5 | Sala de Aula Multisseriada | Docência | Material Didático | | | | | | |
| 6 | Escola Rural | Família | Docência | Necessidade Discente | | | | | |
| 7 | Escola Rural | Sala de Aula Multisseriada | Docência | Material Didático | | | | | |
| 8 | Supervisão Escolar | Escola Rural | | | | | | | |
| 9 | Atribuição de Aula | Mudança Docente | Docência | | | | | | |
| 10 | Dificuldade Discente | Escola Rural | Alunos da Zona Rural | Alunos da Zona Urbana | Diferenças Discentes | | | | |
| 11 | Docência | Lar dos Desamparados | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | | | | | | |
| 12 | Fechamento de Escola | Escola Rural | Municipalização | Docência | Escola Urbana | Vice-Diretor | | | |
| 13 | Professor Eventual | Agudos/SP | Concurso | Educação Especial | Professor Itinerante | | | | |

5.

| Marilene Marques Prado | | | | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---------------------|-----------------------------|------------|-----------------------------|------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 |
| 1 | Magistério | Curso de Pedagogia | Década de 1980 | Professor Eventual | Docência | Artesanato | | |
| 2 | EE Padre Aquino | Agudos/SP | Escola Rural | Fazenda Globo | Docência | Licença | Infraestrutura Escolar | Carências |
| 3 | EE Iracema Leite e Silva | Borebi/SP | Fazenda Turvinho II | Família | | | | |
| 4 | Escola Rural | Dificuldades Escolares | Diferença entre Escola Urbana e Escola Rural | | | | | |
| 5 | Escola Rural | Dificuldades Escolares | | | | | | |
| 6 | Desafio Docente | Alfabetização | | | | | | |
| 7 | Docência | Disciplina de Matemática | Corpo Discente | 3ª série | 4ª série | | | |
| 8 | Escola Rural | Material Didático | Supervisão Escolar | Merenda | | | | |
| 9 | Escola Rural | Docência | Casamento | Atribuição de Aula | Curso de Pedagogia | Salário | Desvalorização do Professor | Conselho Tutelar |
| 11 | Alunos | Grupo Lwart | MST - Movimento dos Sem Terra | Fazenda Turvinho II | | | | |
| 12 | Docência | Fazenda Turvinho II | Merenda | | | | | |
| 14 | Fazenda Turvinho II | Família | | | | | | |
| 15 | Fazenda Turvinho II | Docência | | | | | | |
| 16 | Fazenda Turvinho II | Docência | Cuidado | Aluno Doente | | | | |
| 17 | Fazenda Turvinho II | Cuidado | Aluno Doente | | | | | |
| 18 | Escola Rural | Tecnologia | Internet | | | | | |
| 19 | Escola Rural | Tecnologia | Internet | | | | | |
| 20 | Escola Rural | Fechamento de Escola | Ser Professor | | | | | |
| 21 | Docência | Atribuição de Aula | Jaú/SP | | | | | |
| 22 | Escola Rural | Moradia | | | | | | |
| 23 | Educação | Material Didático | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | Transporte | Desvalorização do Professor | Merenda | | |
| 24 | Escola Rural | Carências | Docência | Família | Desistência da Docência | Artesanato | | |

| | | | | | | | | |
|----|-----------------------------|--|--------------------|--------------------------|--|--|--|--|
| 25 | Desvalorização do Professor | | | | | | | |
| 26 | Desistência da Docência | Atribuição de Aula | Conselho Tutelar | | | | | |
| 28 | Fazenda Turvinho II | Docência | Corpo Discente | | | | | |
| 39 | Corpo Discente | Diferença entre Escola Urbana e Escola Rural | | | | | | |
| 31 | Material Didático | Mimeógrafo | Docência | | | | | |
| 32 | Salário | Docência | | | | | | |
| 34 | Escola Rural | Tecnologia | Família | | | | | |
| 35 | Docência | Corpo Discente | Disciplina | | | | | |
| 36 | Docência | Liberdade | | | | | | |
| 38 | Docência | Juventude | Passado e Presente | EE Iracema Leite e Silva | | | | |

6.

| Antônio Carlos Vaca | | | | | | | |
|---------------------|---------------------|----------------------------|--------------------|----------------|------------|---------------|----------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Formação Superior | Faculdade de Marília | | | | | |
| 2 | Docência | Escola Rural | Década de 1970 | Década de 1980 | Transporte | Fazenda Aripa | Fazenda Santo Antônio do Caçador |
| 3 | Corpo Discente | Sala de Aula Multisseriada | Merenda | Escola Rural | | | |
| 4 | Escola Rural | Material Didático | | | | | |
| 5 | Escola Rural | Transporte | | | | | |
| 6 | Experiência Docente | Escola Rural | Família | | | | |
| 8 | Municipalização | Borebi/SP | Ensino Fundamental | Escola Rural | | | |
| 9 | Municipalização | Fechamento de Escola | Aprendizagem | | | | |
| 11 | Educação | | | | | | |

Categorias das textualizações de Fontes (2018)

1.

| Josiane Bussada Bueno | | | | | |
|-----------------------|----------------------------------|------------------------------|---|----------------------------------|-----------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |
| 2 | Formação Superior | Emprego | Início de Docência | Professor Substituto | |
| 3 | Projeto de Recuperação | Matemática | Professor Substituto | Projeto de Reforço de Matemática | |
| 4 | Projeto de Reforço de Matemática | Carga Horária | ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo | | |
| 5 | Projeto de Reforço de Matemática | | | | |
| 6 | Projeto de Reforço de Matemática | Turma | Escola | | |
| 7 | Projeto de Reforço de Matemática | Material Didático | Conteúdo de Matemática | | |
| 10 | Projeto de Reforço de Matemática | Relatório Avaliativo | | | |
| 11 | Reprovação | | | | |
| 13 | Projeto de Reforço de Matemática | Professor Substituto | Professor Categoria O | Projeto Aventuras Currículo+ | |
| 17 | Projeto de Reforço de Matemática | Metodologia de Ensino | | | |
| 18 | Projeto de Reforço de Matemática | Metodologia de Ensino | Material Didático | | |
| 19 | Projeto de Reforço de Matemática | Conteúdo de Matemática | | | |
| 20 | Projeto de Reforço de Matemática | Conteúdo de Matemática | | | |
| 27 | Projeto de Reforço de Matemática | Relatório Avaliativo | | | |
| 29 | Projeto de Reforço de Matemática | Aprendizagem | Docência | Experiência Docente | Metodologia de Ensino |
| 30 | Docência | Projeto Aventuras Currículo+ | | | |
| 31 | Projeto Aventuras Currículo+ | | | | |
| 32 | Jornada de Trabalho | Projeto Aventuras Currículo+ | | | |
| 33 | Projeto Aventuras Currículo+ | Jogos | Curso de Formação | Projeto online | |
| 35 | Projeto Aventuras Currículo+ | Curso de Formação | Desuso | | |

| | | | | | |
|----|----------------------------------|----------------------|------------------------------|--|--|
| 38 | Projeto Aventuras Currículo+ | Jogos | | | |
| 39 | Projeto Aventuras Currículo+ | Jogos | | | |
| 40 | Projeto Aventuras Currículo+ | Relatório Avaliativo | Portfólio | | |
| 42 | Projeto de Reforço de Matemática | Docência | | | |
| 43 | Projeto de Reforço de Matemática | | | | |
| 45 | Projeto de Reforço de Matemática | Experiência Docente | Projeto Aventuras Currículo+ | | |

2.

| Camila Tonon | | | | | | | |
|--------------|---|------------------------|---|----|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 |
| 1 | Formação | Magistério | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | |
| 2 | Início de Docência | Licenciatura em Física | Professor Substituto | | | | |
| 3 | Professor Eventual | Início de Docência | Professor Substituto | | | | |
| 4 | Licenciatura em Física | Professor Substituto | | | | | |
| 5 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | | | |
| 6 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | | | |
| 7 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Atribuição de Aulas | | | | | |
| 9 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Professor Auxiliar | | | | | |
| 10 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | | | | | |
| 11 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Salário | | | | |
| 12 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | | | | | |
| 13 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | | | | | |
| 14 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Carga Horária | | | | | |
| 15 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Plano de Aula | | | | | |
| 16 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Orientação Pedagógica | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---|-----------------------|---|---|-------------------------|---------------|
| 17 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Curso de Capacitação | Orientação Pedagógica | CAI - Classe de Recuperação Intensiva | | | |
| 19 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Professor Auxiliar | | | | | |
| 20 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | | | | | |
| 21 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | | | | | |
| 24 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Plano de Aula | Falhas em projetos | Professor Substituto | | |
| 25 | Aplicação de Prova | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | AAP - Avaliação da Aprendizagem em Processo | Recuperação | Falhas em projetos | Plano de Aula |
| 26 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | | |
| 27 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | | |
| 28 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | | |
| 29 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | | |
| 32 | Nota Discente | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Trabalho Docente | | | | |
| 33 | Diário de Classe | Professor de Matemática | Professor de Física | Curso de Matemática | UNESP - Universidade Estadual Paulista | | |
| 34 | Curso de Matemática | Professor de Física | Professor Efetivo | Professor Categoria O | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Cancelamento de Projeto | |
| 35 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Professor Efetivo | | | | | |
| 36 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Professor Efetivo | | | | | |
| 37 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Início de Docência | Inspiração Docente | Dinâmica de Aula | | | |
| 43 | Curso de Física | Professor Leigo | Plano de Aula | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | |

3.

| Vanderléia Valéria de Melo | | | | | | | | | |
|----------------------------|-------------------|---------------------------|---------------|--|---------------------|----|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 | C6 | C7 | C8 | C9 |
| 2 | Formação Superior | Administração de Empresas | Pós-Graduação | R2 - Programa Especial de Formação de Docentes | Curso de Matemática | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|--|----------------------------------|---|------------------------|----------------------|---------------------------------|------------------|-------------------------|----------------------------|
| 3 | Curso de Filosofia | Início de Docência | Professor de Filosofia | Rio Claro | Faculdade Claretiano | Universidade do Sagrado Coração | Graduação Online | Professor de Matemática | Programa Escola da Família |
| 4 | Início de Docência | Professor Substituto | Professor Leigo | Aula de Matemática | | | | | |
| 5 | R2 - Programa Especial de Formação de Docentes | Curso de Matemática | | | | | | | |
| 6 | Aula de Matemática | Professor Substituto | Emprego | Docência | Aula de Filosofia | Atribuição de Aulas | | | |
| 11 | Projeto de Reforço de Matemática | Início de Docência | | | | | | | |
| 12 | Docência | Projeto de Reforço de Matemática | | | | | | | |
| 13 | Projeto de Reforço de Matemática | Conteúdo de Matemática | | | | | | | |
| 15 | Comportamento Docente | | | | | | | | |
| 16 | Projeto de Reforço de Matemática | Conteúdo de Matemática | Avaliação | | | | | | |
| 18 | ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo | | | | | | | | |
| 19 | Professor Eventual | Programa Escola da Família | | | | | | | |
| 20 | Docência | Atribuição de Aulas | Professor Substituto | | | | | | |
| 21 | Projeto de Reforço de Matemática | | | | | | | | |
| 23 | Projeto de Reforço de Matemática | Carga Horária | | | | | | | |
| 24 | Projeto de Reforço de Matemática | Avaliação | Conteúdo de Matemática | | | | | | |
| 25 | Projeto de Reforço de Matemática | Relatório Avaliativo | ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo | | | | | | |
| 28 | Projeto de Reforço de Matemática | Avaliação | | | | | | | |
| 29 | Projeto de Reforço de Matemática | Avaliação | ATPC - Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo | | | | | | |
| 30 | Projeto de Reforço de Matemática | Programa Escola da Família | Atribuição de Aulas | Carga Horária | | | | | |
| 31 | Projeto de Reforço de Matemática | Docência | Dinâmica da Aula | Conteúdo de Matemática | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|---|--------------------|---------------------|---------------|--|--|--|--|
| 32 | Programa Escola da Família | Aula de Matemática | | | | | | | |
| 33 | Etec - Escola Técnica Estadual | Aula de Matemática | | | | | | | |
| 46 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço de Matemática | | | | | | | |
| 47 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço de Matemática | | | | | | | |
| 48 | Relação Professor-Aluno | Projeto de Reforço de Matemática | | | | | | | |
| 49 | Projeto de Reforço de Matemática | Aprendizagem Docente | | | | | | | |
| 50 | Projeto de Reforço de Matemática | Aprendizagem Docente | Docência | Autoestima Discente | Alfabetização | | | | |
| 51 | Projeto de Reforço de Matemática | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | | | | | | | |
| 52 | Avaliação | Cobrança Docente | | | | | | | |
| 53 | Aula de Matemática | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | | | | | | | |
| 54 | Aula de Matemática | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | Educação Inclusiva | | | | | | |
| 55 | Projeto de Reforço de Matemática | Aluno com Necessidades Educacionais Especiais | Educação Inclusiva | | | | | | |

4.

| Fabiana Alfredo Facin | | | |
|-----------------------|--|-----------------------|----------------------------------|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 |
| 1 | Formação Superior | Início de Docência | Professor Substituto |
| 2 | Projeto de Reforço de Matemática | Atribuição de Aulas | |
| 3 | Projeto de Reforço de Matemática | Material para Reforço | Alunos do Reforço |
| 6 | Projeto de Reforço de Matemática | Lista de Exercícios | Estudo para Vestibular |
| 8 | HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo | Avaliação | Projeto de Reforço de Matemática |

| | | | |
|----|---|---|---------------------------------------|
| 9 | Projeto de Reforço de Matemática | Avaliação | |
| 11 | Projeto de Reforço de Matemática | HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo | |
| 12 | Projeto de Reforço de Matemática | Programa Escola da Família | |
| 13 | Projeto de Reforço de Matemática | Material para Reforço | |
| 19 | Projeto de Reforço de Matemática | Diário de Classe | |
| 20 | Projeto de Reforço de Matemática | | |
| 21 | Projeto de Reforço de Matemática | OBMEP - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas | |
| 22 | Projeto de Reforço de Matemática | HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo | Material para Reforço |
| 23 | Projeto de Reforço de Matemática | Frequência | |
| 24 | Projeto de Reforço de Matemática | Recuperação | PAA - Projeto de Apoio a Aprendizagem |
| 26 | Projeto de Reforço de Matemática | Ensino Fundamental | |
| 27 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | |
| 28 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Conteúdo de Matemática |
| 29 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Projeto de Reforço de Matemática | |
| 30 | Docência | Maternidade | |
| 34 | Relação entre pais e professores | Projeto de Reforço de Matemática | |
| 35 | Projeto de Reforço de Matemática | Coordenação | |
| 38 | Curso de Capacitação | | |
| 39 | Curso de Capacitação | Projeto de Reforço de Matemática | Material para Reforço |
| 41 | Projeto de Reforço de Matemática | Professor Auxiliar | |
| 43 | Projeto de Reforço de Matemática | Professor Auxiliar | |
| 44 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | |
| 45 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | |
| 47 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Resistência Discente | |
| 49 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Resistência Discente | |

5.

| Maria Heloisa Braz Prestes | | | | | |
|----------------------------|----|----|----|----|----|
| PARÁGRAFO | C1 | C2 | C3 | C4 | C5 |

| | | | | | |
|----|--|----------------------------------|---|--|---|
| 1 | Formação Superior | Início de Docência | | | |
| 2 | Docência | Professor Categoria F | | | |
| 3 | Projeto de Reforço de Matemática | Atribuição de Aulas | Aposentadoria | Concurso | |
| 4 | Projeto Classe de Aceleração | Projeto Recuperação Paralela | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | |
| 6 | CAI - Classe de Recuperação Intensiva | Projeto Classe de Aceleração | Curso de Capacitação | | |
| 7 | CAI - Classe de Recuperação Intensiva | Atribuição de Aulas | | | |
| 8 | HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo | Avaliação Diagnóstica | Material para Reforço | Projeto de Reforço de Matemática | |
| 9 | Projeto de Reforço de Matemática | Material para Reforço | Coordenação | Avaliação Docente | Dinâmica de Aula |
| 10 | CAI - Classe de Recuperação Intensiva | Dificuldade Discente | Avaliação | | |
| 11 | Projeto Recuperação Paralela | Atribuição de Aulas | | | |
| 13 | Docência | Projeto de Reforço de Matemática | Ensino Fundamental | | |
| 14 | Projeto de Reforço de Matemática | Material para Reforço | | | |
| 15 | Projeto de Reforço de Matemática | Material para Reforço | Conteúdo de Matemática | HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo | Plano de Aula |
| 16 | Projeto de Reforço de Matemática | Projeto Recuperação Paralela | | | |
| 20 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | | | | |
| 21 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Diário de Classe | | | |
| 22 | Avaliação Diagnóstica | Projeto de Reforço de Matemática | Conteúdo de Matemática | Dificuldade Discente | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" |
| 23 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Resistência Docente | | |
| 24 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Resistência Docente | | |
| 25 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Resistência Docente | | |
| 26 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | Material para Reforço | Conteúdo de Matemática | |
| 27 | Docência | Professor Auxiliar | Professor Substituto | | |
| 28 | Projeto de Reforço "Professor Auxiliar" | Dinâmica de Aula | | | |
| 29 | Projeto de Reforço de Matemática | Quantidade de Alunos em Sala | Dinâmica de Aula | | |

| | | | | | |
|----|----------------------------------|--|--|--|--|
| 30 | Projeto de Reforço de Matemática | | | | |
| 31 | Projeto de Reforço de Matemática | | | | |