



ALEXANDRIA

ALEXANDRIA

Revista de Educação em Ciência e Tecnologia

Memórias da Escola: Narrativas de Formadores de Professores de Matemática

School Memories: Narratives of Trainers of Mathematics Teachers

Francisco das Chagas Silva Souza^a; Augusto Sávio Guimarães do Nascimento^a

^a Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, Brasil - chagas.souza@ifrn.edu.br, augusto.savio@outlook.com

Palavras-chave:

Formação docente.
Escolarização.
Memória. Entrevista
narrativa.

Resumo: Neste artigo, temos como objetivo conhecer a constituição dos saberes docentes de professores da Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), considerando as experiências vividas na escolarização anterior à Educação Superior. Interessa perceber como esses docentes rememoram e refletem sobre essas experiências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com o uso de entrevistas narrativas. Os relatos dos entrevistados revelaram metodologias de ensino usadas pelos seus antigos professores, o cotidiano das escolas que frequentaram e os professores que lhes foram marcantes. Apesar da distância temporal, as experiências escolares dos docentes permanecem vivas e servem de justificativas para as suas escolhas profissionais.

Keywords:

Teacher training.
Schooling, memory.
Narrative interview.

Abstract: In this article, we aim to know the constitution of teaching knowledge of Mathematics teachers from IFRN, considering the experiences in schooling prior to higher education. We are interested to understand how these teachers recall and reflect on their experiences. This is a qualitative study using narrative interviews. The reports of respondents revealed teaching methodologies used by their former teachers, school cultures and remarkable teachers they had. Despite the temporal distance, the school experiences of teachers remain alive and active and remain helpful to justifying their professional career choices.



Esta obra foi licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introdução

Temos visto, nas últimas décadas, a superação das pesquisas na área da educação focadas apenas em uma preocupação com a racionalidade técnica. A crítica generalizada a esse modelo fez emergir uma nova compreensão de professor, não mais entendido como um mero transmissor de conhecimentos, mas um profissional reflexivo e aberto às mudanças. Baseados nisso, eventos nacionais e internacionais têm gerado espaços para debates sobre a formação dos professores, colocando-os como objetos de estudo, incentivando, assim, pesquisas pautadas nas histórias de vida de professores, cujos enfoques são suas memórias, seus saberes e o seu desenvolvimento profissional.

Baseados na concepção de que os saberes docentes são plurais, temporais e heterogêneos (TARDIF, 2012), realizamos uma pesquisa acerca da construção de saberes de professores que lecionam no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró. Considerando que a formação de um professor não se limita aos saberes que estes adquirem na Educação Superior, em níveis de graduação e pós-graduação, o recorte estabelecido nessa investigação se restringiu às aprendizagens que esses professores tiveram na escolarização anterior à formação universitária.

Por acreditarmos na importância da história escolar desses professores para a sua formação e as suas práticas, nossas questões de investigação foram: baseados nas experiências vividas nas primeiras etapas da escolarização, como se deu a construção dos saberes dos formadores de professores de Matemática do IFRN, Campus Mossoró? De que forma estes rememoram e refletem sobre as experiências vividas?

A metodologia utilizada constou de entrevistas narrativas com quatro dos nove docentes do curso de Licenciatura em Matemática do IFRN, Campus Mossoró. A opção pela entrevista narrativa deu-se pelo fato desta proporcionar uma situação que encoraja e estimula um entrevistado ou informante, como destaca Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 93), a relatar acontecimentos importantes de sua vida e do seu contexto social. Para Fiorentini (2012, p. 13), este é “um modo bastante fecundo e efetivo de dar visibilidade à luta, aos sentimentos e aos sentidos que os professores atribuem às suas experiências educativas e às suas práticas de ensinar e aprender, em diferentes contextos”.

A pesquisa é de caráter qualitativo pois investiga um nível de realidade impossível de ser quantificado como crenças, valores e atitudes (MINAYO, 2007). Interessou-nos o fato de que, nesse tipo de pesquisa, “não há modelos fixos, não há normatização absoluta, não há segurança estática dos tratamentos numéricos, do suporte rigidamente exato. É investigação que interage e, interagindo, altera-se” (GARNICA, 2001, p. 42).

O artigo está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos a importância do método biográfico¹ para as pesquisas que têm como enfoque a formação de professores. Também discutimos o conceito de saberes docentes como elemento essencial para essa pesquisa. Em seguida, expomos recortes dos relatos dos entrevistados ao passo que tecemos algumas considerações sobre os mesmos.

O método biográfico e os saberes docentes

No Brasil, no campo da Educação Matemática, a pesquisa qualitativa cujos temas são as histórias de vidas de professores de matemática tem se ampliado nas últimas décadas (NACARATO et al, 2014). Ferreira (2003), ao fazer um balanço dos estudos que tratam da formação de professores dessa disciplina no período de 1970 a 2000, constatou que, na década de 1990, os pesquisadores passaram a se interessar pelo que esses professores pensam sobre sua própria formação, daí “o estudo de temas como representações, visões, percepções, crenças, concepções, reflexões” dos docentes acerca de suas trajetórias formativas (2003, p. 29). Diante disso, muitas dessas pesquisas utilizam as narrativas autobiográficas, escritas ou orais, como abordagem para a recolha de dados.

Essas mudanças metodológicas no campo da Educação Matemática, também presentes em outras áreas do conhecimento, relacionam-se com o fortalecimento da História Oral, cuja finalidade metodológica e política era dar voz aos excluídos (SOUZA, 2012).

Conforme Ferrarotti (2010), as narrativas autobiográficas, como instrumento e procedimento de pesquisa, tornam evidentes traços que vão muito além da história de vida de um sujeito. Para ele, a biografia, como instrumento sociológico, vem “assegurar essa mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social” (2010, p. 35).

O método biográfico tem se integrado a diversas pesquisas e/ou projetos de formação docente. Por meio das narrativas tem-se oportunizado a criação de espaços reflexivos para o entendimento de suas representações e identidades. Por isso, é usado como um método de pesquisa-ação-formação (PINEAU, 2006). Para Josso (2004), a articulação das histórias de vida em projetos de pesquisa implica em processos formativos haja vista a “nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentidos para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2004, p. 25).

¹ Neste artigo, o termo *método biográfico* será utilizado para designar as várias modalidades de estudos com histórias de vida, sejam elas de cunho biográficas ou autobiográficas. Essa decisão se deve às diversas terminologias utilizadas nesses estudos, como observa Souza (2006).

As pesquisas com narrativas de histórias de vida constituem, para Souza (2008), verdadeiras oportunidades em que professores se colocam na posição de “falar-ouvir” ou “ler-escrever” sobre suas experiências formadoras, apresentando diferentes possibilidades de entendimento sobre a sua formação. Para ele, “a construção da narração inscreve-se na subjetividade e estrutura-se num tempo, que não é linear, mas num tempo da consciência de si, das representações que o sujeito constrói de si mesmo” (SOUZA, 2008, p. 45).

A potencialidade das narrativas para a formação docente também é destacada por Cunha (1997):

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao “ouvir” a si mesmo ou ao “ler” seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a (des)construir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo. (1997, p. 3)

Essas pesquisas revelam as formas pelas quais foram constituídos os saberes que esses professores acumularam ao longo de suas trajetórias de vida. No momento em que ocorrem esses relatos, os docentes compartilham com o pesquisador suas histórias pessoais e profissionais, fornecendo informações e indícios a respeito de suas práticas, desejos e sonhos. Como afirma Fiorentini (2012, p. 13): “as narrativas, textualizadas por meio desse processo, possibilitam ao pesquisador, mediante análise e interpretação das mesmas, compreender as práticas educativas e o processo de desenvolvimento profissional do professor, a partir de quem vive a condição docente”.

Dessa maneira, mesmo que estejamos, neste artigo, referindo-nos a relatos do passado escolar de docentes que hoje formam professores de matemática, importa ressaltar a implicação desses sujeitos nas suas próprias narrativas de tal forma que passado, presente e futuro se imbricam e constituem um todo que lhes dão sentido e lhes atribuem uma identidade. Sobre isso, assim se posicionam Paula e Auarek (2012, p. 38):

A originalidade das narrativas situa-se na possibilidade de os narradores produzirem pensamentos, ideias e interpretações que façam sentido para eles. Os relatos possibilitam que os próprios narradores se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. Trabalhar com momentos significativos na vida dos sujeitos, através de narrativas, possibilita abertura para (re)significações do passado e do futuro, a partir da consciência que possuem do momento presente. Na narrativa, o narrador, ao ordenar e atribuir sentidos aos acontecimentos, encadeando-os de forma significativa, elabora imagens de si, do outro e do mundo.

A relação entre a formação da identidade docente e as experiências escolares iniciais tem sido objeto de pesquisas, a exemplo de um artigo publicado por Catani et al. (2000). Para essas pesquisadoras, os discursos sobre a identidade profissional dos docentes dividem-se

entre aqueles que concebem a docência como uma determinação das características pessoais inatas, ou seja, haveria uma “vocação” para o magistério; e os que percebem as habilidades do professor como resultantes apenas das experiências deste em salas de aula. Na contracorrente, as autoras discordam dessas duas concepções que, para elas, subestimam e mesmo ignoram “o papel das experiências escolares e as possíveis relações que essas mantêm com as experiências profissionais que têm lugar após o término dos cursos” (CATANI et al., 2000, p. 164).

Da mesma maneira, Nóvoa advoga pelos estudos que se ocupam em conhecer aspectos das histórias de vidas de professores por considerar a capacidade dessas pesquisas em responder perguntas do tipo: “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”. Esse autor considera que “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, pois, “[...] é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (NÓVOA, 2007, p. 16-17, grifos do autor).

Como podemos ver, para Nóvoa, não se desvincula a prática docente dos elementos constitutivos da formação individual e social dos professores no decorrer de suas vidas, uma ideia também muito presente nas publicações de Tardif. Este, ao discutir os saberes dos docentes, ressalta que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2012, p. 11, grifo do autor).

Na concepção de Tardif e Raymond (2000, p. 213), os saberes docentes são “plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas”. O Quadro 1 apresenta uma síntese desses saberes.

Quadro 1: Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTES
Saberes Pessoais dos Professores.	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de formação continuada, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	Na utilização das “ferramentas” dos professores; programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes da sua própria experiência na profissão, na sala de aula, na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p. 215) e Tardif (2012, p. 63).

Observa-se que o autor busca categorizar os tipos de saberes dos professores, demonstrando as relações entre esses saberes e os diversos contextos de interação dos sujeitos no percurso de suas histórias de vida e no cotidiano do trabalho docente.

Para Tardif e Raymond (2000) uma análise dos saberes docentes deve considerar as fontes pré-profissionais (que compreendem a trajetória de vida e as influências que levaram um sujeito a assumir a docência) e a dimensão temporal do ofício de professor, haja vista que, antes da carreira docente, os professores se familiarizam e internalizam as crenças e os valores da profissão. Sobre esse aspecto, Tardif e Raymond (2000) ponderam:

[...] os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. [...] E, tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais (2000, p. 216-217).

Destarte, o “tornar-se professor” não se limita apenas à qualificação profissional. Consiste, também, em adotar normas, atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição no contato direto com os membros da escola e com as experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida. Para Tardif e Raymond (2000, p. 225), “a carreira decorre do encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis estes que devem ser ‘interiorizados’ e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações”.

Quatro vidas e um encontro com a matemática

A entrevista narrativa permitiu que os entrevistados falassem livremente sobre os questionamentos que lhes fizemos, mas importa destacar que o entrevistador não é um elemento passivo que apenas pergunta e ouve as respostas. A distinção entre ouvir e escutar, feita por Fiorentini (2012, p. 16) é esclarecedora: “penso que o escutar do pesquisador não consiste apenas em ouvir o que o professor diz, mas escutar o que está além, o que está nas entrelinhas do discurso do professor – o que é singular a cada um ou a ‘verdade’ de cada um”.

É digno de ressaltar que toda narrativa é uma manifestação das memórias individual e coletiva. Dessa forma, o ato de lembrar não é visto aqui como um resgate puro do passado, pois não se separa a história narrada da vida e do contexto social do narrador, como bem alertam Benjamin (1994), Halbwachs (2006), Pollak (1992), dentre tantos outros. Por isso, os sujeitos que contamos enaltecem alguns fatos, esquecem e omitem outros.

Na medida em que íamos levantando determinadas questões, os professores buscavam as suas “recordações-referências” (JOSSO, 2012) e expunham suas opiniões, crenças e valores. Os registros foram compostos por saudades, lágrimas, angústias, dentre outras emoções. Como as histórias de vida são singulares e fazem parte de um longo processo de formação, foi difícil recortá-las e reduzi-las. Contudo, o volume de informações alcançado obrigou-nos a selecionar as falas mais significativas para o objetivo da pesquisa.

Apesar dos quatro docentes contatados tenham assinado um termo concordando em nos conceder entrevistas, optamos por preservar seus nomes e gêneros utilizando as abreviações Prof.1, Prof.2, Prof.3 e Prof.4.

Buscando nexos: família, escolarização e matemática

Embora o foco da nossa pesquisa tenha sido a formação escolar anterior à Educação Superior dos professores de Matemática do IFRN/Mossoró, as entrevistas tiveram início com indagações acerca dos saberes adquiridos no âmbito familiar. Poderíamos dizer que era a fase do “aquecimento” da entrevista, a qual, de acordo com Szymanski (2011, p. 25), caracteriza-se por “uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal”. Para a autora, isso não pode ser visto como “perda de tempo” visto que essas informações são importantes para o pesquisador melhor conhecer o seu entrevistado. Baseados nesse pressuposto, solicitamos aos professores um relato sobre a sua vida pessoal, envolvendo o convívio familiar e social, espaços em que se moldam nossas personalidades, valores, desejos e atitudes. Alguns trechos dos relatos merecem destaque.

A gente passou por muitas dificuldades financeiras. Era uma época em que a economia do país tinha inflação batendo 80% ao mês. [...] Desde cedo, eu estudei em escola pública [...]. Meus pais não tinham um curso superior, minha mãe não tinha nem ensino médio completo. Meu pai começou a cursar uma faculdade, mas não terminou. Apesar disso, eles nos incentivavam sempre a estudar. Ele dizia: “–

Olha, se você quer ser alguém na vida, vai ter que estudar”, [...]. Meus pais sempre batalhando e a gente vendo aquela luta em não deixar faltar nada. Apesar de algumas vezes chegou muito perto de faltar. (Prof. 1)

Com relação aos meus pais, o nível de escolaridade era muito pequeno. Minha mãe, como muitas mulheres da época, era chamada “do lar”. [...] O meu pai trabalhava em feiras e como pedreiro. Na verdade, eu acho que a minha questão com matemática pode até ter um link com isso aí. Nunca parei para pensar se isso foi determinante, mas realmente contribuiu. A admiração que eu sentia pelo meu pai, pela facilidade com que ele fazia contas, a facilidade com que calculava, a facilidade com que ele, sem nenhum conhecimento da matemática formal, fazia contas de cabeça. [...] Ele dominava a matemática realmente bem. Embora ele só tenha estudado até a 4ª série do ensino fundamental. (Prof. 2)

Minha infância... eu não lembro muita coisa. Mas, o que eu lembro, é que o meu pai e minha mãe se separaram e eu fiquei com a minha avó. Meu avô morreu quando eu tinha 6 anos de idade e eu fui criado pela minha avó. Eu era uma criança muito levada, gostava muito de brigar na escola. Eu não era muito ligado nos estudos e minha avó sempre me dizia que a única herança que ela podia deixar para mim era a educação, o conhecimento. E aí ela me forçava bastante a estudar e eu procurava corresponder na parte do estudo, mas sempre dando muito trabalho na escola. (Prof. 3)

Eu sempre gostei de números. No meu ambiente familiar, por exemplo, a minha mãe não tem uma formação elevada, mas ela é boa em matemática. Boa de conta. Meu pai também era bom de conta. O meu pai era um amante, era apaixonado por livros. Então, na minha casa, eu sempre fui rodeado por livros. E eu me considero um devorador de livros. Então eu examinava de tudo ali e descobri uma coleção que ele [o pai] tinha de matemática. Daqueles livros de matemática das antigas. E eu li aquilo ali com muita avidez. Eu lia bastante, procurava entender aqueles resultados, aqueles teoremas. [...] Livros como, por exemplo, A Magia dos Números, que é uma edição esgotada hoje, o meu pai tinha! Ele também foi professor de matemática, assim... não formado, porque nessa época não havia essa necessidade. Então ele dava aulas particulares de matemática, dava aula nas escolas públicas. Na época, não tinha essas exigências que tem hoje, como concursos. (Prof. 4)

As narrativas dos quatro professores deixam explícitas as limitações financeiras das suas famílias e a luta pela sobrevivência (para um deles a educação era apresentada como a única herança possível). A escolaridade dos pais é destacada: apenas o pai do Prof. 1 parece ter cursado o ensino superior (não fica claro se concluiu). Merece ressaltar o comentário do Prof. 4 a respeito do pai. Este, mesmo “não formado”, lecionava matemática e tinha muitos livros em casa. Era um “professor leigo”, um profissional que exerce a docência sem ter concluído um curso que lhe permitisse a obtenção de um título correspondente ao nível de ensino em que leciona.

Infelizmente, a existência dos chamados “professores leigos” não é algo do passado da educação brasileira. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 releva a presença dessa realidade quando assume o compromisso de assegurar “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”. (BRASIL, 2014, p. 35).

Face às limitações econômicas das famílias, a educação escolar aparece nos relatos de dois professores como garantias dadas, pelos pais ou responsáveis, para a ascensão social. Por

meio da aquisição de conhecimentos em uma educação formal, pensavam, seus filhos sairiam de uma situação de exclusão e cresceriam na escala social, passando para uma classe na qual as condições e a qualidade de vida são melhores que a anterior. Vê-se claramente uma representação positiva da escola, concebida como a redentora das desigualdades sociais, um dos vários papéis que essa instituição assumiu na contemporaneidade.

Conforme Charlot (2008), esse papel exercido pela escola faz parte de uma configuração histórica construída na segunda metade do século XX, quando a maioria dos países do mundo passa a associá-la ao desenvolvimento econômico e social. Por conseguinte:

[...] o fato de ter ido à escola, ter estudado até certo nível de escolaridade, ter obtido um diploma abre perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Com efeito, estudos e diplomas permitem conseguir empregos gerados pelo desenvolvimento econômico e social e pela expansão da própria escola (2008, p. 19).

Ao narrarmos fatos de nossa história de vida, procuramos um sentido, uma explicação para o que fomos e o que somos. É o que vemos nos relatos dos Prof.2 e Prof.4. Ambos procuram justificar o gosto pela matemática nas relações familiares. O primeiro admira o pai, feirante e pedreiro, ofícios que lhe obrigavam a fazer cálculos “de cabeça”. O segundo, tinha o pai professor leigo de Matemática e muitos livros em casa, por isso tornou-se “um devorador de livros”.

Narrar nossas experiências é tecer nossa identidade, é compor um passado com o qual possamos conviver. Thomson (1997, p. 57) adverte que, ao narrarmos uma história “identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser. [...] nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido”. É isso que percebemos nos relatos dos nossos depoentes quanto ao convívio familiar: justificativas para terem se dedicado aos estudos, sobretudo à matemática.

Silêncios também existem, pois, certamente, nem tudo pode ser dito ou lembrado. Nossas lembranças podem nos colocar em situações desconfortáveis. Seria por essa razão que o Prof.3 diz não ter muito a nos contar sobre a sua infância? Talvez as condições sociais, a separação dos pais, o falecimento do avô sejam fatos traumáticos que ele prefere não detalhar.

Mesmo quando inicialmente foram convidados a falar acerca dos seus saberes pessoais, construídos a partir da infância e da vida no interior da família, a escola imediatamente aparece nos discursos dos professores, o que não surpreende, pois essa instituição historicamente se tornou parte constitutiva da realidade social. Como declara Sacristán (2001, p. 11):

Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas [...] é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das

funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas.

Convidados a falar sobre as experiências vividas na escola, principalmente nas primeiras séries, os professores demonstraram, nas suas narrativas, um misto de emoções, do saudosismo ao repúdio.

Eu era uma criança muito introvertida. Meu convívio com os alunos era muito difícil porque eu tinha complexo de inferioridade. Eu gostava de estudar, mas eu não gostava de ir à escola. Eu fazia todas as lições e aprendia o conteúdo mais rápido que os outros, mas eu ia para a escola porque era obrigada. [...] Eu detestava a escola porque era uma escola muito marginalizada. A gente morava na periferia de São Paulo. Então era uma escola muito marginalizada, toda cheia de grades... A gente se sentia como se estivesse em uma prisão. [...] Eu estudava com medo dos favelados. Eu não morava na favela, mas todos os favelados frequentavam a mesma escola. [...] Eu acho que na minha escola todos os marginais iam. Muitos já tinham ido para FEBEM mais de uma vez, por assaltos, transporte de drogas... Então, essa foi uma realidade muito presente na minha infância. Ainda assim consegui não ser como eles. Não fui influenciada por aquele meio. (Prof.1)

No ambiente escolar, a minha entrada foi tardia. Eu entrei no ensino fundamental com nove anos, eu acho. Era muito comum, na minha época de garoto, os filhos passarem primeiro por uma educação particular. Por exemplo, D. Maria, que morava perto da gente, tinha um conhecimento mais aprofundado em termos das letras. Então as famílias colocavam os filhos para estudar com essas pessoas e pagavam. [...] E aí foram os meus primeiros passos para aprender a ler e escrever. Então, quando eu fui para escola, já fui fora de faixa. Tive que fazer uma aceleração de estudo, o que era permitido na época. O aluno era avaliado pelas professoras junto à direção da escola e, dependendo do conhecimento, o estudante era transferido da 2ª para 3ª série. E se o aluno pudesse entrar na 2ª série, ele também entraria. Eu já entrei na 2ª série. Nunca cursei a 1ª série. [...]. Sempre a vi [a escola] como uma obrigação, um dever. Eu não vou dizer que a escola era prazerosa, não tinha a escola como um prazer, mas eu gostava de ir à escola. (Prof.2)

Eu não era ligado aos estudos. Então, não tenho tanta memória assim porque para mim era uma espécie de castigo. Só por volta da 5ª série, quando eu ia sendo reprovado em matemática, foi quando eu comecei a valorizar mais os estudos e comecei a me dedicar mais. Até aí eu não era um bom aluno. Naquela época, eu estudava no Colégio Dinarte Mariz. Era uma escola a beira do rio e em determinadas épocas em que o rio enchia as aulas mudavam de local. Hoje, o pessoal reclama muito, dizendo que as escolas estão desestruturadas, que os professores não são bem preparados, que não têm acesso a determinados materiais escolares. Mas, naquela época, não tínhamos nada. Tínhamos dois professores que tinham boa vontade. Mas era só quadro e giz. A gente não tinha livro, os cadernos eram comprados com muita dificuldade, às vezes o governo distribuía um caderno que tinha 50 páginas e um kit de material escolar. Ninguém tinha um livro. Os meus primeiros livros foram dos meus professores, porque eu não tinha condições de ter um livro. (Prof.3)

Na época em que eu fui alfabetizado, começou com minha mãe mesmo. Apesar de ela só ter o 4º ano primário, ela sempre procurava ensinar várias coisas. Então quando chegou a época para ir para a escola, ela me colocou na escolinha perto de casa. [...] Minha professorinha era uma pessoa de cor, mas muito amável. A gente tinha o maior respeito pela professora. Naquele tempo tinha a palmatoria, ficar de joelho sobre grãos de milho, ficar no cantinho da parede. Nós temíamos mesmo a professora. Naquela época, o ensino era bastante tradicional. O professor era quem tinha a razão mesmo. Era muito puxado, muito exigente. A gente não podia dar bobeira, porque poderíamos ser castigados, tanto na escola como em casa quando chegássemos com o boletim com nota vermelha. E isso aconteceu comigo, de ficar com a nota vermelha. O castigo que o pai me dava, quando eu tinha alguma nota baixa, era de ficar sem brincar. De um modo ou de outro a gente tentava manter o estudo direitinho. [...] Uma coisa que me chama a atenção é que todos os professores tinham um compromisso com a educação. Não me lembro de nenhum professor chegando atrasado. Não me lembro de nenhum deles faltar por motivos de doença.

A gente não tinha essa história de aula vaga. Sempre estávamos em atividade.
(Prof.4)

As narrativas das experiências, vividas em tempos e espaços diversos, expõem o que foi significativo para os nossos informantes. Demonstram suas representações e evidenciam preconceitos construídos historicamente e reproduzidos pela sociedade. Às vezes refaziam suas falas para atenuar assertivas que poderiam “soar mal” em tempos do “politicamente correto”. Assim, a “professorinha” do Prof.4 era “de cor” e os frequentadores da escola em que o Prof.1 estudava eram “favelados”, portanto, em sua maioria, “marginais”.

Embora surja, em alguns momentos, um ar de saudosismo, os discursos dos entrevistados depreendem que a escola era um espaço em que sofriam dificuldades dos mais variados tipos. Frequentar a escola, para Prof.3, era um “castigo”, pois, além de “não ter gosto pelo estudo”, a carência de materiais didáticos, associada às poucas condições financeiras da sua família, afastavam-no dela. Já o Prof.1, sentia-se pouco à vontade em uma escola “toda cheia de grades” de um bairro periférico de São Paulo e, além do mais, estudando ao lado de jovens que tinham passado pela FEBEM, uma instituição de reclusão de menores infratores. Por isso, afirma, no decorrer do seu relato, que “eu gostava de estudar, mas não gostava de ir à escola”. O Prof.2 ia à escola, não por prazer, mas “por obrigação”. A obrigação possivelmente estivesse ligada à promessa de ascensão social das camadas populares, como destaca Charlot (2008). Por fim, o Prof.4, embora demonstre o gosto pelos estudos, destaca o temor que sentia de sofrer castigos físicos na escola ou de outros tipos em casa, caso trouxesse uma nota baixa no boletim.

Reflexões, avaliações e comparações são inevitáveis. O Prof.3 destaca a falta de estrutura da escola onde estudou e as dificuldades que sofreu devido ao seu baixo poder aquisitivo. Destaca que atualmente “o pessoal reclama muito”, deixando implícita uma comparação entre as condições que as escolas têm hoje e as que tinham no passado. Já o Prof.4 tem saudade de uma época em que “o ensino era rigorosíssimo” e “todos os professores tinham um compromisso com a educação” e, por isso, não haviam “aulas vagas”. O tom nostálgico usado pelo entrevistado revela o confronto que este faz entre duas épocas: uma, em que foi aluno no antigo ensino primário, e outra, em que leciona.

As recordações-referências – “experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (JOSSO, 2010, p. 37) – apresentadas nas narrativas dos docentes, revelam a impossibilidade de uma separação as memórias individuais e o contexto social em que foram vividas as experiências formadoras. Essas narrativas descortinam relações de gênero, preconceitos,

cultura escolar, cotidiano de instituições de ensino, dentre outros elementos que marcaram (ou ainda marcam) a educação em uma determinada época.

Nesse sentido, consideramos indispensáveis as observações tecidas por Ferrarotti (2010) na sua defesa da “autonomia do método biográfico” como instrumento e procedimento de pesquisa. Conforme o sociólogo italiano, esse método permite ao pesquisador apreender e analisar o cenário vivido por um ator social quando este narra as suas relações com os outros ou reflete sobre si mesmo.

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma *práxis humana*. [...] toda a *práxis humana individual* é atividade sintética, *totalização ativa de todo um contexto social*. *Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais* (as estruturas sociais), *interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua actividade desestruturante-reestruturante*. Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social (FERRAROTTI, 2010, p. 44, grifos do autor).

Mas quais foram os professores marcantes dos nossos entrevistados? O termo aqui é considerado em uma perspectiva mais abrangente como o fizeram Catani et al (2000). Um professor marcante não significa necessariamente ser um bom professor na opinião dos nossos informantes, mas ter deixado marcas em seus diversos tipos. Feito esse esclarecimento, vejamos o que disseram os docentes.

A minha professora de Matemática era assustadora. Eu tinha medo dela. Ela era aquela professora que quando colocava uma questão no quadro, você rezava para não ser chamado, porque se ela lhe chamasse para o quadro e você errasse a questão, você era chamado de burro, idiota... Ela humilhava o aluno mesmo! Naquela época, o professor era como se estivesse num patamar superior a nós, alunos. Eu desenvolvia métodos para resolução de questões que eram muito mais fáceis que a do professor. Mas eu me sentia tão inibida em falar a respeito, de me aproximar do professor, porque ele era algo, assim, tão inalcançável! Às vezes eu resolvia para eu aprender. Eu estudava daquela forma e eu fazia a prova exatamente como professor queria, não dava oportunidade de mostrar o que eu sabia. Não havia uma troca de conhecimento. Diferente de hoje, a gente troca conhecimentos com o aluno. [...] Quando eu fui para o Ensino Médio, tive bons professores, com uma postura diferente. Um deles inspirou muito na minha prática docente, ensinava muito bem, dava espaço para você questionar. Para mim, foi uma coisa muito difícil, porque eu tinha aquela imagem de que o professor ficava lá e eu aqui. Ele brincava com a matéria, fazia piadas sobre as nossas situações voltadas para a área da matemática. Coisa que eu gosto de fazer com os meus alunos. Então eu digo que ele me inspirou muito. Sempre passava umas atividades e mandava a gente colocar de acordo com o nosso jeito, depois pedia para explicar como a gente estava entendendo. Coisas que até aquele momento eu desconhecia. Eu tive a liberdade de falar o que eu estava pensando. (Prof.1)

Eu tive uma professora que me inspirou muito. Ela tinha uma vocação muito grande para lecionar. Ela começou a observar que eu gostava de ir à escola e gostava de estudar. Então, começou a me dar tarefas para que eu pudesse ajudar os alunos em determinadas atividades. Isso me ajudou muito. Eu entrei na escola como os outros garotos, que vinham de famílias humildes e eu tinha certa carência. Mas à medida que a professora foi me colocando para ir ao quadro e fazer algumas contas, alguns cálculos, isso me ajudou muito. Perdi um pouco da timidez e passei a ver que, por ser pobre e humilde, não é preciso ser tímido. De todos os professores que tive, a professora Albaniza realmente ficou marcada na minha história. (Prof.2)

Quando eu estava estudando a 6ª série, conheci o professor Amorim. Era um professor que sempre procurava trazer questões mais complexas para sala de aula, sempre procurava incentivar. Eu o tive como referência, eu o admiro muito até hoje. Quando eu cheguei à 8ª série, tinha um pessoal que fazia o [curso] Magistério que estava vendo equações exponenciais. Aí, Amorim disse: “Olha, estou ensinando equações exponenciais na turma do Magistério e o pessoal está com dificuldade. Estude esse assunto que eu vou arrumar alunos particulares para você”. Então já comecei a lecionar, informalmente, a partir daí. Eu comecei a estudar os conteúdos da 8ª série para dar aula particular no Magistério. Comecei a sonhar em ser professor de Matemática, comecei ensinando particular aos alunos do [Curso] Magistério e depois foram aparecendo outros alunos. (Prof.3)

Como vemos, muitas marcas foram deixadas. Quando foram convidados a falar sobre seus ex-professores, os nossos entrevistados lembraram principalmente daqueles que lhes inspiraram. Entretanto, como apresentamos anteriormente, os docentes ressaltam também momentos de tensão.

O Prof.1 nos fala de um período de sua escolarização alicerçada em uma educação bancária (FREIRE, 2012), na qual o professor apenas comunica as informações aos seus alunos, cabendo a estes as tarefas de memorizar e repetir. Nesta prática, conforme Freire (2012), a ideologia da opressão se manifesta como um “saber” doado pelos que se julgam sábios para os que se julgam não saberem de nada. Com efeito, essa prática impede ao educando uma inserção no mundo como sujeitos autônomos de seus saberes.

Todavia, os relatos tratam principalmente de docentes cujas marcas foram positivas. O Prof.1, por exemplo, lembra de um ex-professor de Matemática que lhe serviu de modelo por se relacionar bem com os seus alunos e por lhe encorajar a apresentar soluções de problemas matemáticos sem seguir a fórmula tradicional. Seu ex-mestre estava preocupado em buscar formas de facilitar o aprendizado e formar sujeitos pensantes e atuantes. Essa nova realidade lhe provocou inicialmente um choque, visto que estava habituada a viver sob o risco iminente de ser destrutada.

O Prof.2 lembra de sua ex-professora Albaniza em função do modelo de ensino-aprendizagem que ela desenvolvia. As oportunidades de “ir ao quadro” resolver problemas de matemática lhe proporcionaram autoestima, pois, como ele diz: “passei a ver que, por ser pobre e humilde, não é preciso ser tímido”. Albaniza, em um ato simples, possibilitou, ao Prof.2, o gosto pela disciplina e uma valorização de si. Ser pobre não lhe era mais motivo para timidez ou vergonha. A experiência de “ir ao quadro”, elevou a autoestima do Prof. 2, mas era traumática para o Prof.1, pois temia a exposição pública de suas fragilidades e os adjetivos pouco elogiosos de que poderia ser vítima. Ou seja, o mesmo ato assumiu significados diferentes para os dois professores. Resiliência para um, trauma para outra.

O Prof.3 lembra do seu ex-professor como fonte de inspiração. É grato ao professor Amorim por este ter acreditado na sua capacidade de lecionar. Esse fato melhorou as suas condições financeiras, fortaleceu seus laços com a matemática, levando-o a seguir essa área

na Educação Superior, mas também lhe deu autoconfiança, pois se sentiu competente e merecedor.

É provável que os professores citados pelos entrevistados não tivessem noção do quanto estavam sendo marcantes para seus alunos, pois um gesto, mesmo pequeno, quase imperceptível, pode dar um outro sentido a uma vida, como também, ao contrário, pode desferir um golpe que nunca será cicatrizado. Nessa direção, o psicanalista francês Boris Cyrulnik (2005, p. 70), comenta: “é espantoso constatar o quanto os professores subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos”. Adiante acrescenta: “Os professores têm muito mais poder do que acreditam, mas não têm o poder que imaginam” (CYRULNIK, 2005, p. 73). Assim, certamente, em um dado momento de suas vidas, os professores entrevistados refletiram sobre o tratamento que receberam dos seus ex-professores e pensaram: “Conquistei sua admiração, portanto, apesar de minhas origens humildes, posso ser uma pessoa admirável, respeitável...”.

Com base no exposto, concordamos com Catani et al. (2000) quanto à relação entre a escolarização e a formação da identidade docente. Para elas, muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizadas nas experiências forjadas no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola.

Diferente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. Embora pouco visíveis, pode-se dizer que, de algum modo, permanecem vivas e atuantes ao longo da formação, dando suporte às relações que paulatinamente o aluno, mais tarde, professor, acaba por estabelecer com a escola e com o conhecimento ao longo da vida. Supõe-se por isso que tais experiências são, em grande parte, articuladas à escolha profissional, e, na qualidade de elementos que permanecem subjacentes no processo de formação intelectual, atuam como modeladores das práticas pedagógicas que são levadas a efeito pelos professores. Desse modo, as experiências que têm lugar no início da escolarização, ao alicerçarem os desenvolvimentos ulteriores do indivíduo, cumprem um papel crucial na formação docente, mediante as imagens que se vão formando sobre o professor como profissional e sobre a escola como instituição social (CATANI et al., 2000, p. 165).

As pesquisas acerca das imagens incorporadas pelo professor, desde a infância, possibilitam uma melhor compreensão acerca do seu desenvolvimento profissional, podendo resultar em uma intervenção mais efetiva no tocante à percepção da sociedade sobre o trabalho docente. Na compreensão dessas pesquisadoras, os relatos autobiográficos contribuem para práticas de formação de professores voltadas para “modalidades de autoformação que ajudem o professor a exercer a crítica sobre o ensino e a encontrar em sua própria história possíveis nexos entre suas formas de conceber, de atuar e de se ver em relação ao trabalho docente” (CATANI et al., 2000, p. 165).

Portanto, a dimensão temporal não pode ser negligenciada nos estudos sobre a origem, evolução e disseminação dos saberes docentes, do desenvolvimento profissional dos professores ou da construção contínua da identidade docente, dependendo da terminologia

que se queira adotar. As socializações primária e escolar do professor não podem ser compreendidas sem referenciais de ordem temporal. Como nos ensina Tardif (2012, p. 216), o professor, quando evoca qualidades desejáveis ou indesejáveis que deseja adotar ou evitar “ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau”.

Considerações finais

Lançar mão da pesquisa narrativa para conhecer a história da escolarização de docentes que formam professores de Matemática foi uma experiência encantadora e desafiadora. Encantadora porque nos aproximou do campo subjetivo dos docentes, compreendendo as imagens que esses sujeitos fazem sobre si mesmos no processo de elaboração contínua de suas identidades. Foi desafiadora porque pisamos no terreno movediço, questionável e arriscado da memória, rompendo com um paradigma ainda hegemônico.

Os professores relataram sobre os saberes construídos, desde a educação familiar, passando pelos diferentes contextos escolares no período da educação básica, principalmente no ensino fundamental e médio e destacaram elementos que ofereceram modelos de referência, os quais perpassaram o período da graduação e acabaram demonstrando ter suas influências ao longo da carreira docente.

Como toda memória é, ao mesmo tempo, individual e social, as falas dos entrevistados evidenciam aspectos do cotidiano e permitem refletir sobre a educação que tiveram. Em suas narrativas, os sujeitos expuseram preocupações com relação a questões afetivas com os alunos, os modelos de ensino, os procedimentos pedagógicos, dentre outros. Foi um momento de autoavaliação de suas práticas, projetos e limites, mas também algo maior: uma possibilidade viável de se conhecer elementos constituintes da história da educação matemática a partir das experiências vividas por docentes formadores de professores dessa disciplina.

Referências

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

- CATANI, D.; BUENO, B. A. O.; SOUSA, C. P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 151-171, 2000.
- CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-32, 2008.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*. v. 23, n. 1-2, 1997.
- CYRULNIK, B. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.
- FIORENTINI, D. Prefácio: A dor e a delícia de narrar e escutar histórias de professores. In: TEIXEIRA, I. A. C.; PAULA, M. J.; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. *Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 11-20.
- FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. *Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares*. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 19-50.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.
- GARNICA, A. V. M. Pesquisa qualitativa e Educação Matemática: de regulações, regulamentos, tempos e depoimentos. *Mimesis*, v. 22, n. 1, p. 35-48, 2001.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 90-113.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2006.
- NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; SILVA, H. Narrativas na pesquisa em Educação Matemática: caleidoscópio teórico e metodológico. *Bolema*, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 701-716, ago., 2014.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 10-30.

PAULA, M. J.; AUAREK, W. A. Viver e contar. In: TEIXEIRA, I. A. PAULA, M. J.; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. *Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 33-40.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, p. 329-343, maio/ago., 2006.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SACRISTÁN, G. J. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOUZA, E. C. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.

SOUZA, E. C. Como dois e dois são cinco: memórias e narrativas de professores de matemática. In: TEIXEIRA, I. A. C.; PAULA, M. J.; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. *Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2012. p. 387-206.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na educação: a prática reflexiva*. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 9-64.

TEIXEIRA, I. A. C.; PAULA, M. J.; GOMES, M. L. M.; AUAREK, W. A. *Viver e contar: experiências e práticas de professores de matemática*. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

THOMSON, A. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. *Projeto História*, São Paulo, v. 15, p. 51-84, 1997.

VALENTE, W. R. (Org.). *Educadoras matemáticas: memórias, docência e profissão*. São Paulo: Livraria da Física, 2013.

SOBRE OS AUTORES

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA. Doutor em Educação (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró, onde leciona no Programa de Pós-Graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA) e

no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-Polo IFRN).

AUGUSTO SÁVIO GUIMARÃES DO NASCIMENTO. Graduado em Licenciatura Plena em Matemática pelo IFRN – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. Especialista em Ensino de Matemática (IFRN), mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (IFRN/UERN/UFERSA). Professor de Matemática na rede privada de Mossoró.

Recebido: 13 de março de 2016.

Revisado: 22 de setembro de 2016.

Aceito: 03 de novembro de 2016.