



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CATALÃO/GO:
HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE (1971 - 2015)**

LAILTON MARTINS RIBEIRO



UFV

UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

CATALÃO/GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

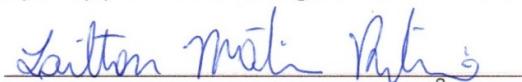
Nome completo do autor: Lailton Martins Ribeiro

Título do trabalho: PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CATALÃO/GO: HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE (1971- 2015)

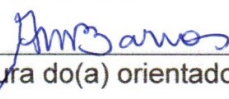
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 16 / 05 / 19

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

LAILTON MARTINS RIBEIRO

**PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CATALÃO/GO: HISTÓRIA DA
PROFISSÃO DOCENTE (1971 - 2015)**

Dissertação de mestrado apresentada à banca examinadora no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Aparecida Maria Almeida Barros

Linha de pesquisa:
POLÍTICAS EDUCACIONAIS, HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO E PESQUISA (AUTO)
BIOGRÁFICA.

CATALÃO/GO

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

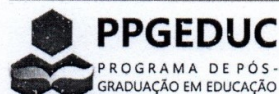
Martins Ribeiro, Lailton
PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CATALÃO/GO: HISTÓRIA
DA PROFISSÃO DOCENTE (1971 - 2015) [manuscrito] / Lailton
Martins Ribeiro. - 2019.
CX, 110 f.

Orientador: Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2019.

Bibliografia.
Inclui siglas, tabelas.

1. Histórias de vida. . 2. Profissão docente. . 3. Matemática. I. Maria
Almeida Barros, Aparecida, orient. II. Título.

CDU 37(09)



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS/CAMPUS CATALÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

UAEE – UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário, Bloco I, Sala 1A – Catalão (GO)
CEP – 75.704 020 - Fone: (64) 3441-5366.

Ramal 204 – Coordenação. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com
Ramal 206 – Secretaria. E-mail: secretariappgeduc@gmail.com

ATA DA 100ª SESSÃO PÚBLICA DE JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
LAILTON MARTINS RIBEIRO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE LAILTON MARTINS RIBEIRO.

Em 30/03/2019, às 9:30:00 AM, na SALA 01, BLOCO H DA UFG/REGIONAL CATALÃO, da UFG/Regional Catalão, teve lugar a 100ª Sessão Pública de Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação da UFG/Regional Catalão, de **LAILTON MARTINS RIBEIRO**, (matrícula nº 2017100540), intitulada: “ **PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CATALÃO/GO: HISTÓRIA DA PROFISSÃO DOCENTE (1971 - 2015)** ”. A Banca Examinadora foi composta, pelos seguintes professores: **APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Orientação e Presidente da Banca), **RITA TATIANA CARDOSO ERBS** (PPGEDUC, UFG/Regional Catalão – Membro Interno) e **ROGÉRIO FERREIRA** (UNB/Campus Planaltina). Os examinadores, na ordem citada, arguíram o mestrando(a) sobre a dissertação apresentada, tendo o(a) mesmo(a) explicado e/ou rebatido às críticas formuladas pelos arguidores. Após a conclusão da defesa foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao **título de Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação/Regional Catalão. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Comissão Examinadora. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG/Regional Catalão, em 30/03/2019.



APARECIDA MARIA ALMEIDA BARROS

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



RITA TATIANA CARDOSO ERBS

PPGEDUC, UFG/Regional Catalão



ROGÉRIO FERREIRA

UNB/Campus Planaltina

Secretaria do PPGEDUC

Obs: Em anexo as recomendações da Comissão Examinadora. O (a) aluno (a) deverá encaminhar, no prazo de 30 dias, a contar da data da Defesa, os exemplares definitivos da Dissertação, para arquivamento, conforme as normas definidas pelo PPGEDUC/RC/UFG.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, que mesmo diante de todas as dificuldades da vida, se mantiveram firmes na ideia de que a educação seria o maior patrimônio que poderiam deixar para os filhos.

Aos meus avós, gente simples, gente da roça. É a sua memória que não me deixa jamais esquecer, em qualquer lugar que esteja de quem sou e de onde vim.

Ao meu irmão, Leonardo, companheiro e melhor amigo da vida, conselheiro certo para os momentos difíceis.

À minha esposa Fabrícia, minha companheira por escolha, mulher e amiga, cada letra do meu texto também é sua. Te amo.

À minha pequena Aurora, filha amada, que por muitas vezes teve que esperar enquanto papai lia um texto ou escrevia. Sua espera está acabando meu amor, agora vamos poder brincar muito.

AGRADECIMENTOS

Chegar ao fim da produção deste trabalho é muito gratificante, no entanto, vale ressaltar que ninguém faz nada sozinho. Para isso, quero agradecer primeiramente à Deus sem o qual nada acontece. Saber que não escolhe os capacitados e sim capacita os escolhidos, me deu forças para continuar todas as vezes que não me sentia capaz.

Quero agradecer a minha orientadora, Profa. Aparecida Maria Almeida Barros, por ter encarado o desafio da minha orientação. Sua inspiração e auxílio foram fundamentais durante todo o percurso e sem seu apoio, desde o começo, nada teria acontecido. Neste caminho, tão novo e tão intenso, onde as ansiedades, as angústias e as emoções sempre assombram o caminho, sua sabedoria me trouxe de volta a realidade, me dando calma e tranquilidade para voltar a produzir.

Agradeço a todos os colegas de jornada, em especial as colegas da linha de pesquisa (linha1), compartilhamos das angústias e os medos, mas no final vamos chegar todos juntos, compartilhando das alegrias um do outro. Se Deus assim permitir, quem sabe um dia seremos colegas novamente, por hora continuamos amigos. Muito Obrigado!

Agradeço a todos os professores que tive durante o programa, suas aulas foram inspiradoras e muito contribuiu para o desenvolvimento do trabalho. Sua sabedoria e capacidade, mesmo diante das obras mais difíceis demonstraram que a educação de qualidade é feita por profissionais de qualidade e neste sentido o programa está muito bem servido.

Um agradecimento em especial aos professores da linha de pesquisa: Ao Prof. Wolney que sempre trouxe apontamentos muito oportunos no meu trabalho; a Professora Juliana que me ajudou a compreender em uma das disciplinas a sociedade e a educação, ótimas aulas, nunca me esquecerei; A profa. Fernanda Barros que brilhantemente ministrou a Disciplina História e Historiografia da Educação, aulas fundamentais. A prof. Rita Erbs, a qual tive a honra de ser aluno no primeiro dia de programa, outra honra de escrevermos juntos e agora me sinto honrado em tê-la na banca de defesa.

Ao Prof. Rogério Ferreira, grande inspiração, por ser o responsável por em, determinando momento da minha carreira, eu perceber que minha “*praia*” era educação. Agradeço e fico honrado em contar com as suas contribuições na qualificação e agora na banca de defesa.

Agradeço aos professores Dan Ahsuero de Faria, Jorge Neri Fernandes e Vandeval Florisbello de Aquino por prontamente aceitarem contar suas histórias.

Agradeço aos familiares de minha esposa, em especial ao meu sogro João Batista e a Minha Sogra Terezinha pelo suporte familiar dado durante esta jornada.

Agradeço à Universidade Federal de Goiás pelas suas políticas para formação dos Servidores Técnico administrativos que possibilitou a licença para a conclusão do meu mestrado. Em especial, agradeço aos colegas de departamento (CIDARQ/RC) que prontamente assinaram o documento pela minha liberação.

Por fim, agradeço a minha esposa, pelos incentivos, pelas cobranças, pelas leituras e revisões textuais. Mas, além disso, o mais importante, a emoção com que lê e fala a respeito do meu trabalho. O seu incentivo foi fundamental para mim.

A memória é (auto) consciência inserida no tempo.
(Fernando Pessoa)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9394/1996)

QPM – Quadro Permanente do Magistério

QTM – Quadro Transitório do Magistério

SINTEGO – Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Saberes docentes.....	39
QUADRO 2 – Experientes professores de matemática entrevistados.....	48
QUADRO 3 – Questionário orientador da entrevista.....	52
QUADRO 4 – Distribuição Percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica.....	83

RESUMO

O presente estudo investigou como alguns sujeitos da cidade de Catalão se tornaram professores de matemática de 1971 a 2015. Tomando as narrativas como fontes, por meio de suas respectivas histórias de vida, procuramos compreender além de suas origens, suas motivações para a prática docente, como aprenderam a profissão e quais foram suas principais dificuldades. Inicialmente situamos no âmbito conceitual a experiência relacionada à prática docente. Em seguida buscou-se compreender quem eram os indivíduos, suas histórias, fontes e referências para o ensino de matemática, como chegaram à docência, tornando-se professores de matemática, permaneceram e constituíram suas carreiras, através das narrativas autobiográficas produzidas no percurso da pesquisa. Por fim, buscamos compreender como suas histórias de vida relacionam-se aos conceitos de experiência e ao conhecimento da experiência. O método de análise utilizado foi o das histórias de vida, extraídas das narrativas autobiográficas, nas quais ancoramos e organizamos os eventos no tempo, construímos relações, estabelecemos nexos, tecemos análises, dando lugar e significado às situações e experiências que nós vivemos (DELORY MOMBORGUER, 2011). Nos resultados, evidenciamos nas descobertas que esses profissionais foram formados a partir do conhecimento da experiência, conhecimento forjado e estabelecido na construção histórica enquanto professores de matemática, segundo circunstâncias contextuais que os levaram assumir o ofício e a profissionalização na área. No caso de Catalão, a demanda por profissionais para a educação se fez com a ampliação de escolas e turmas, sem a correspondente formação de professores para áreas específicas, atraindo para a profissão docente indivíduos leigos (apenas formação básica na área técnica) ou treinados em áreas afins. Como consequência, estes professores, profissionalizaram-se na docência pela experiência, buscando formação específica ao longo da atuação profissional, constituíram-se por meio de suas respectivas trajetórias, a identificação, o reconhecimento e o lugar social de professor de matemática, construídos na e pela experiência durante o próprio percurso profissional docente. Em termos acadêmicos, a pesquisa trouxe à lume questões alusivas à atuação profissional e aprendizados da experiência docente, cujas histórias de vida, marcadas por circunstâncias e singularidades, forjadas no tempo e espaço históricos, evidenciaram a importância de conhecer sujeitos, suas respectivas trajetórias de atuação e profissionalização. Sobretudo oportunizou desmistificar alguns rótulos acerca da matemática, assim como realçar o comprometimento e identificação com a docência, considerados como distintivos no processo de constituição da docência e do histórico de profissionalização dos sujeitos narradores.

Palavras-chaves: Histórias de vida. Profissão docente. Matemática.

ABSTRARCT

The present study investigated how some individuals from the city of Catalão became mathematics teachers from 1971 to 2015. Taking the narratives as sources, through their respective life histories, we try to understand beyond their origins, their motivations for teaching practice, as learned their profession and what their main difficulties were. Initially we situate in the conceptual scope the experience related to the teaching practice. Next, we sought to understand who were the individuals, their histories, sources and references for the teaching of mathematics, how they arrived at the magisterium, becoming teachers of mathematics, remaining and constituting their careers, through the autobiographical narratives produced during the course of teaching. search. Finally, we seek to understand how their life histories relate to the concepts of experience and the knowledge of experience. The method of analysis used was life stories, extracted from autobiographical narratives, in which we anchor and organize events in time, build relationships, establish links, weave analyzes, give place and meaning to situations and experiences that we live (DELORY MOMBERGUER , 2011). In the results, we show in the findings that these professionals were formed from the knowledge of the experience, forged knowledge and established in the historical construction as teachers of mathematics, according to contextual circumstances that led them to assume the office and professionalization in the area. In the case of Catalão, the demand for professionals for education was made through the expansion of schools and classes, without the corresponding training of teachers for specific areas, attracting lay individuals (only basic training in the technical area) or trained in related areas. As a consequence, these professors, professionalised in teaching by experience, seeking specific training throughout the professional activity, constituted, through their respective trajectories, the identification, recognition and social place of teacher of mathematics, built in the through their own professional experience. In academic terms, the research brought to the fore questions related to professional performance and learning from the teaching experience, whose life histories, marked by circumstances and singularities, forged in time and historical spaces, showed the importance of knowing subjects, their respective trajectories of performance and professionalization. Above all, it has opportunized to demystify some labels about mathematics, as well as to highlight the commitment and identification with teaching, considered as distinctive in the process of constitution of teaching and the history of professionalization of narrator subjects.

Keywords: Life stories. Teaching profession. Mathematics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
A docência em questão	19
Referências teóricas da pesquisa.....	20
Por que da pesquisa narrativa?.....	22
Objetivação da pesquisa e estruturação dos capítulos	27
CAPÍTULO I – A EXPERIÊNCIA E A PROFISSÃO DOCENTE.....	29
1.1 - Os princípios da Experiência.....	29
1.2 - Experiência: o termo ausente.....	31
1.3 – Experiência e Educação: uma análise do pensamento de Dewey	34
1.4 – Experiência e docência	38
1.5 – A experiência humana e a pesquisa narrativa.....	42
1.6 - Sínteses Parciais.....	43
CAPÍTULO II – PROFESSORES DE MATEMÁTICA E SUA HISTÓRIA EM CATALÃO.....	46
2.1 - Critérios para definição dos sujeitos da pesquisa	50
2.2 - Eixos e questões da entrevista.....	50
2.3 – Professores de matemática em catalão	53
2.3.1 - Dan Ahsuero de Faria – o autodidata.....	53
2.3.2 - Jorge Neri Fernandes – professor por excelência.....	59
2.3.3 - Valdeval Florisbello de Aquino – apaixonado pela educação	64
2.4 - Sínteses Parciais.....	69
CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA E OS EXPERIENTES: DILEMAS DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA.....	74
3.1 – Que matemática é esta? Que professor é este?	74
3.2 – A experiência e os Experientes	84
3.3 – Sínteses Parciais.....	96
SÍNTESES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106
FONTES.....	110

INTRODUÇÃO

Enquanto licenciado em matemática, a motivação primeira desta pesquisa tendia para algo que pudesse refletir diretamente no meu campo de atuação como professor, docência e a formação do licenciado em Matemática, cujo foco perpassaria a discussão em torno do curso e quiçá da instituição. Na largada inicial, o pesquisador em construção vislumbra fazer de tudo um pouco, submetido às condições de tempo, busca e localização de fontes, dentre outros desafios, as possibilidades de uma pesquisa em nível de mestrado situam as ambições dentro dos limites de uma dissertação, sendo o primeiro aprendizado, delimitar objeto e tema.

A partir do primeiro esboço submetido aos pares no âmbito da Linha de Pesquisa, acolhidos os apontamentos, observações e contribuições da leitura ampliada, no passo seguinte surgiu a possibilidade de se pesquisar algo voltado para a prática de ensino, uma vez que, de acordo com Tardif (2014, p. 239), tem sido recorrente pesquisas científicas se distanciarem da contribuição direta com a educação em sua dimensão real. Esse processo o autor denomina de pesquisa exotérica e, ressalta ainda que quando chegam aos professores de profissão, se configuram como conhecimentos desvalorizados, de segunda mão. Diante desta afirmativa, pensou-se então que esta pesquisa precisaria estabelecer vínculos com a realidade educacional da forma mais concreta possível e este intento levou-nos a vislumbrar, o professor como ator principal da pesquisa na compreensão do que afirma Gauthier (2006):

Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente (GAUTHIER, 2006, p.33).

Nesta diretiva, conservadas em parte as motivações iniciais, o percurso da pesquisa foi elaborado com enlevo à prática do professor de matemática, no sentido de considerar os saberes do docente, isto é, como ele se constituiu enquanto professor e como apreendeu a profissão. Aos poucos, as leituras e referências

descortinaram tema e objeto: saberes da docência, história da docência. Apegado a este achado, que ao mesmo tempo indicava os contornos de recorte e foco da pesquisa, abria-se a necessidade de estabelecer uma teia conceitual que permitisse dialogar com o objeto sem dispersar o foco, mas conferindo sentidos e relações.

Assim me deparei com uma questão central: a experiência. Lendo obras como a crítica que Thompson (1981) faz a Althusser em ***A miséria da teoria ou um planetário de erros***, onde tece uma crítica ao pensamento de Althusser, que apresenta uma proposta estruturalista do marxismo, pude observar que ele constrói o argumento de sua crítica em torno do fato deste ter desconsiderado um fator ao qual denomina termo ausente: a experiência humana. Também ao deparar-me com a leitura de ***Experiência e Educação*** de John Dewey (1979) percebi que seria necessário dar enfoque a questão da experiência docente e encontrar os significados que ela traz para a prática docente. Nesse sentido, visualizei outra proposta: considerar não mais os saberes docentes como proposto a priori, mas, a experiência humana e, a forma como está imbrica na constituição dos sujeitos docentes. Por conseguinte, nas possíveis singularidades e/ou distinções da história da docência de professores de matemática que, por meio de suas narrativas e memórias contribuíssem para o conhecimento dos percursos da docência nessa área.

Corroborando com tal possibilidade, fez-se pertinente contextualizar na literatura específica, algumas referências para compreender um conjunto de conhecimentos que constituem a formação do docente. Estes conhecimentos, classificados como saberes docentes por diversos autores, cujas publicações estão situadas na última década do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, foram elencados nas seguintes obras: Tardif (2014), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Saviani (1996) e Nóvoa (1995). O que justifica o direcionar do estudo para tal temática é o fato de que, ao classificar o conhecimento dos professores no que intitulam *saberes docentes* todos os autores consideram a experiência como saber relevante para a formação do professor.

Ao considerarmos a relevância dada por Thompson (1981) para a experiência humana, a teoria de Dewey (1979) para o desenvolvimento pela experiência e a gama de autores que estudam os saberes docentes e, no entendimento que a experiência é um dos saberes que constituem a formação do

professor, diante disso, direcionamos tais teorias para a realidade da docência da disciplina Matemática na cidade de Catalão, Goiás.

Ambos autores, fundamentados em referências e contextos distintos, subsidiam os construtos que permitem aprofundar as análises no campo da Educação e da docência, sobretudo, ao acionar as vivências de sujeitos situados historicamente, por meio de processos e percursos diversos, nos quais edificaram a atuação profissional. Ancorado nas perspectivas da Experiência em Dewey, assim como na ampliação da visão desse conceito proporcionada por Thompson, alargada pelo uso de Narrativas como fontes, vislumbrei as possibilidades da pesquisa e do objeto.

Ao situar tal reflexão para a realidade local e ao direcionar a pesquisa a professores experientes de matemática, percebia que gradativamente a proposta assumia contornos e nuances que se expressavam com mais força, uma vez que, a questão da aprendizagem da docência poderia nas narrativas apresentar um viés diferenciado, visto que perpassava pela possibilidade destes profissionais não terem tido durante sua carreira, formação universitária específica para o ensino de matemática. Ser professor de matemática, dedicar-se à docência como professor de matemática.

Instigado a buscar nas tramas e trajetórias, uma possibilidade de registrar a história da docência, sustentada pelo conceito de experiência, foi se fazendo concreta. Tal suposto assenta na evidência histórica de que se a Universidade Federal de Goiás se fixa enquanto espaço de formação praticamente no final da década de 1980, parte expressiva dos sujeitos teriam iniciado suas atividades em sala de aula com o ensino da disciplina de matemática em períodos anteriores; logo, estes professores, ter-se-iam iniciado na docência enquanto normalistas, bacharéis ou na condição de leigos. Tal particularidade ensejou o desejo de entender, a experiência adquirida na docência, evidenciando o percurso de habilitação e atuação desses professores de matemática, como se formou, a motivação e a escolha da disciplina, seleção e definição dos subsídios de formação de seus saberes para a prática em sala de aula, metodologias utilizadas, dentre outros aspectos.

O que nos motivou nesta busca foi o fato de que na constituição dos saberes do docente está marcada sua identidade e as experiências de vida e formação, inclusive escolares, de modo que em suas práticas notam-se os traços da educação

ao qual o sujeito se submeteu em seu processo formativo. Assim, na docência do presente existem os traços históricos que a constituíram em sua genealogia de modo que o entender da história docente nos direciona a compreender a condição atual da profissão no presente, suas bases e referências.

Uma vez definido o objeto da pesquisa, me direcionei para análises em bancos de dados com o intuito de verificar as produções que ocorreram em torno do tema. A primeira destas consultas ocorreu junto ao BDTD (Banco de Teses e Dissertações) da CAPES. Em uma primeira busca utilizei as seguintes palavras chaves: “HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES”, e esta busca apresentou como resultado um total de cinquenta trabalhos entre teses e dissertações. A diversidade e a pluralidade de trabalhos mostraram-se numerosa em quantidade e variedade, uma vez que trazia como resultado histórias de vida de educadores das mais variadas disciplinas e dos mais diversos níveis de ensino. Com a finalidade de buscar um fechamento mais próximo ao objeto da pesquisa, parti para uma segunda busca com as seguintes palavras chave: “HISTÓRIA DE VIDA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA”. Como resultado obteve-se duas dissertações que tratam diretamente do assunto, no entanto, uma faz a abordagem da história de vida de professores de matemática do ensino superior e a outra traz a história oral como recurso para verificar questões curriculares no ensino de matemática. Assim sendo, os resultados que se apresentaram são de trabalhos cuja abordagem é diferenciada da pesquisa aqui proposta. Isto não significa, no entanto, que estas não foram utilizadas, direta ou indiretamente como referência para esta pesquisa.

Transcendendo esta consulta para produções na área da História da Matemática deparamo-nos com o artigo de Mendes (2012), que apresenta em seu estudo uma compilação das produções de teses e dissertações no período de 1990 a 2010. Apresenta assim seus resultados:

Com base no levantamento realizado, foram identificadas cerca de 200 dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) e 100 teses de doutorado, cujos objetos de estudos focavam a história da Matemática em suas três subáreas – História e Epistemologia da Matemática, História da Educação Matemática e História e Pedagogia da Matemática. (MENDES, 2012, p. 468).

Na análise das três subáreas que o autor apresenta acerca da história da matemática, nos aproximamos do nosso estudo que o autor classifica como a

história da educação matemática, já que ele afirma que esta área trata de um campo que estuda as histórias da disciplina Matemática, das instituições sociais e educacionais e das (auto) biografias de matemáticos e professores de matemática do passado (antigo e recente) (MENDES, 2012, p. 407/408).

O autor também traz um panorama dos trabalhos apresentados junto ao Seminário Nacional de História da Matemática em nove edições: Recife (1995), Águas de São Pedro (1997), Vitória (1999), Natal (2001), Rio Claro (2003), Brasília (2005), Guarapuava (2007), Belém (2009) e Aracaju (2011). No que diz respeito à pesquisa (auto) biográfica sobre professores de matemática nos apresenta a seguinte informação:

Outros 36% dos trabalhos publicados centraram-se às abordagens voltadas para relacionados com a história da Educação Matemática, com temas diretamente relacionados com biografias de matemáticos e educadores matemáticos, história e memória sobre instituições e disciplinas relacionadas à Matemática escolar ou alguma abordagem similar, sempre envolvendo as atividades de algum matemático ou professor de Matemática em contexto histórico de determinada época (MENDES, 2012, p.469).

Tais informações nos mostram que a temática da história de vida de professores de matemática tem ganhado espaço e se mostrado relevante para o desenvolvimento do ensino da disciplina. Infelizmente, quando trazemos este quadro para uma realidade local/regional percebemos que ainda não foram desenvolvidos estudos no contexto do município de Catalão e região. Assim, acreditamos que este seja um trabalho que possa contribuir para pesquisas posteriores que busquem dar evidência a atividade docente e colaborar para o desenvolvimento do campo de ensino.

A DOCÊNCIA EM QUESTÃO

Uma questão com a qual nos deparamos, evidenciando um traço recorrente seria a ausência de formação específica dos professores de matemática em determinados contextos históricos. Catalão se insere nessas circunstâncias haja vista que o primeiro e ainda único curso superior de matemática só chegou ao município no ano de 1988. Assim, postulamos que nesta busca de fontes e definição de sujeitos, poderíamos nos deparar com indivíduos que, tendo atuado na área,

talvez não tivesse a formação específica em matemática, ou se a tivessem, a tivesse buscado em outros espaços situados em outras localidades. E nos interessa saber como ocorreu este processo formativo. O que se postula em levantamento de estudos produzidos é que pelo período da análise, a formação de professores na nossa região seria assegurada por meio do antigo curso normal, ou pelo Curso Técnico em Magistério, a depender da época de formação realizada. Assim, delineamos a possibilidade de, nessa investigação, traçar o perfil desses professores que mesmo sem ter formação específica para lecionar a disciplina de matemática o faziam, já que, na atualidade, essa área é uma disciplina que se encontra deficitária no que tange a demanda suficiente de professores. Isto nos traz à pesquisa mais um fator de interesse: quem eram estes sujeitos? Por que se tornaram professores prioritariamente de matemática? Quais as referências que tiveram para o ofício do ensino da disciplina? Como buscavam a formação? Como se articulavam enquanto professores e como definiam suas práticas? Enfim, como se consolidaram na profissão e tornaram-se, nesse contexto, efetivamente professores de matemática?

Tais interrogações conduziram os contornos da investigação, direcionando as decisões alusivas à definição de sujeitos espaço, tempo, contexto e instituições onde teriam atuado enquanto professores de Matemática em Catalão. Assim como encaminharam as opções teóricas e metodológicas que compõem a arquitetura do estudo proposto e desenvolvido.

REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA PESQUISA

Esta pesquisa se norteou em algumas vertentes principais, sendo eles: *Experiência, histórias de vida e Profissão docente*. A partir das histórias de vida dos sujeitos em estudo, buscamos inferir a respeito de tais aspectos no que diz respeito ao professor de matemática, vinculando a análise a produções teóricas que serviram de contextualização, suporte e respaldo aos resultados deste trabalho.

Ao nos depararmos com as histórias de vida dos sujeitos, foi buscado compreender como se deram as condições de sua docência, para entendê-los no tempo e espaço, buscando localizá-los em cada momento histórico da profissão docente. Para tanto, utilizar-se-á, dentre outras obras, principalmente Vicentini e

Lugli (2009), Catani (2000) e Saviani (2007). Acreditamos que se fazia necessário que, para entendermos os sujeitos da pesquisa, fosse de extrema necessidade compreender as condições em que a profissão docente se apresentava a eles e, tais obras deram esse suporte histórico no que diz respeito à profissão docente no Brasil.

Para entender como se deu a formação desses docentes, foi utilizado um conjunto de autores principais que se debruçam sobre a temática, dentre eles Tardif (2014), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Saviani (1996) e Arroyo (2000). Como nosso foco são professores que, no princípio de sua carreira não possuíam uma formação superior para a docência em matemática, buscamos evidências da aprendizagem da docência pela prática e pela experiência. Para compor tal diálogo, iniciaremos o estudo dos conceitos dos saberes experienciais, uma vez que, os indivíduos de nossa pesquisa recebiam a mesma formação e o que levantamos como hipótese é que o que diferenciava um professor de uma determinada disciplina de outra era sua prática e experiência. Para traçar tal diálogo utilizamos os autores que também foram citados no *Quadro 1* (p. 40).

Afim de que tal análise pudesse ocorrer com a profundidade que desejávamos, consideramos a pertinência de referenciar uma obra que compreendesse os princípios da aprendizagem pela experiência. Este suporte propiciado pela obra de Dewey (1979), *Experiência e Educação*, tomada como ponto de partida para os conceitos de continuidade e interação.

Na busca pelo entendimento a respeito do conceito de experiência, principalmente dentre os estudiosos da história, deparamo-nos com Thompson (1981), e o livro organizado por Magalhães (2018), onde se pode contemplar a questão da experiência, seu lugar no campo epistemológico, e suas relações com trabalho e educação.

No que tange a análise do que diz respeito à profissão docente e as histórias de vida, foram utilizadas as teorias de Nóvoa (1995, 1995b), uma vez que o autor traz uma teoria pautada na análise da vida de professores, relacionando as histórias de vida dos professores ao desenvolvimento da profissão docente. Também neste sentido, utilizarmos de Huberman (1995), que apresenta uma genealogia da profissão docente, subdividindo a carreira docente em momentos ao qual denomina e caracteriza como ciclos de vida. Sua utilização foi necessária para já que no

momento em que o professor nos relatava sobre algum fato de sua vida/trajetória profissional, pudéssemos identificar em que fase de sua carreira o fato se deu, para que pudéssemos compreendê-lo da melhor forma possível. Nessa vertente, temos também como referencial teórico, a obra de Josso (2004), que também aborda experiências de vida e formação.

As obras referenciadas são as escolhas teóricas principais, não significando que algumas não possam ser desqualificadas durante o processo de pesquisa e outras elegidas conforme a necessidade. O que se busca são escolhas teóricas que possam dar conta da pesquisa da melhor forma possível e se, em algum momento, as obras não condizerem com a análise proposta poderemos substituí-las conforme a conveniência do estudo.

POR QUE DA PESQUISA NARRATIVA?

Para analisarmos a história, a formação e a atuação do profissional docente, tomamos como ferramenta metodológica a pesquisa qualitativa com cunho autobiográfico, pois tal qual afirma Alicia Gurdíán-Fernández (2007) em sua obra intitulada *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*

Es importante tener presente que nuestros sentimientos, verdades, creencias, principios, prejuicios e ideas también son datos y, por lo tanto, son una clave para comprender la naturaleza del ambiente social, educativo y cultural no sólo en el cual vivimos, sino también sobre el queremos estudiar o investigar (FERNÁNDEZ, 2007, p. 126-127).

A narração da vivência dos professores pode nos levar a conhecer o ambiente social, educativo e cultural, que por sua vez, é influenciado pela essência pessoal do profissional. Com a prerrogativa de identificar esse perfil profissional e suas peculiaridades consideramos significativo passarmos por essa análise da pesquisa narrativa, onde teremos contato com as minúcias das histórias contadas pelos professores entrevistados.

A investigação da vida e trajetória dos professores apenas poderá ser analisada tomando como ponto de início as suas narrativas em primeira pessoa, isso é o que nos levou a definir tal método, pois como afirma Fernández (2007)

Es fundamental tomar conciencia de que cada situación tiene esencialmente sus modos de darse y, esto exige los métodos apropiados para conocerla. Sacamos a colación, para efectos de clarificar qué entendemos por método, la raíz etimológica de la palabra método, formada por *methodos* que significa meta y *odos* que significa vías, es decir, es la vía para llegar a una meta. Esto es el procedimiento para investigar y conocer (FERNÁNDEZ, 2007, p. 134).

Como se pode perceber pela fala da autora, ao tomar consciência de qual objetivo queremos alcançar somos capazes de delimitar qual ou quais métodos nos atendem em determinado momento, e, diante disso chegamos à metodologia que potencialmente melhor nos atende: a pesquisa narrativa. Além de definir o método a ser analisado nos cabe também identificar quais instrumentos e meio de investigação iremos utilizar. Para Fernández (2007)

Para enfrentar el mundo sin desvirtuar su complejidad, dinamismo y diversidad, el método debe permitir comprender integralmente la situación o la naturaleza del tema, problema o objeto de estudio. Cada situación, fenómeno, hecho o problema tiene sus formas propias de darse, así como sus formas os modos particulares de ser conocida, esto es en cuanto al método para conocerla. Los métodos deben ser comprendidos en relación con los contextos específicos: históricos, culturales e ideológicos. Otro aspecto que debemos tomar en consideración es que la selección de las técnicas de recolección y análisis de datos, a su vez, deben ser congruentes con el método y con los fines que se persiguen (FERNÁNDEZ, 2007, p. 140).

Conforme assegura a autora, o método que fizemos uso respeita e se associa com o contexto histórico, social e ideológico do universo a ser retratado e da pesquisa em si, logo, esse tipo de investigação presa pela sensibilidade e um olhar criterioso acerca dos processos vivenciados, dessa maneira, notamos a necessidade de uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam (NÓVOA, FINGER, 2010), fato esse que é o diferencial desse método em relação aos demais. Considerando essa peculiaridade, a abordagem adotada tende a respeitar a visão e o “narrar” dos entrevistados de forma a não os influenciar e interferir nesse processo de conhecimento da trajetória docente.

Abordar a formação docente tomando como ponto de partida o olhar do próprio profissional é de uma relevância considerável, visto que como afirma Nóvoa (2010) ninguém forma ninguém, a formação é inevitavelmente um trabalho de

reflexão sobre os percursos de vida. Dessa maneira, poderemos ter a noção da formação a partir da perspectiva do profissional que busca sua formação, por vezes tomados dos anseios e demandas do universo em que estão inseridos. Diante disso, percebemos que

[...] A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis - nos de face á pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2000, p.17).

Conforme elucida Nóvoa (2010), o eu profissional e o eu pessoal não se desassociam, ao contrário, se complementam, o que nos faz crer que a investigação narrativa, em suas constatações únicas pode chegar a um ponto carregado de significado no que tange a formação do profissional, considerando todos os aspectos singulares que influenciam diretamente na sua construção.

Também nesta vertente Delory-Momberger (2011) apresentam a narrativa como recurso para tratar a formação do sujeito. Não apenas a formação profissional, mas as condições em que o sujeito se forma, se torna o que é. Sobre isso, a autora traz que:

O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os relatores de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. (DELORY MOMBERGUER, 2011, p. 341).

Optamos pela narrativa como recurso metodológico para a pesquisa científica, capaz de representar as experiências que vivemos. No que tange a experiência, utilizamo-nos da obra de Dewey que diz que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer a queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes [...], pois é outra a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1979, p. 25-26)”. Assim, toda e qualquer experiência vivida pelo *ser professor* determinará os percursos e as escolhas que

determinaram a sua própria formação como pessoa e como profissional. Portanto, “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 26) ”.

Essa prerrogativa apresentada por Nóvoa justifica o questionamento apresentado por Fernández (2007), no qual a autora explicita que ao realizar nossa autobiografia, a viagem intelectual a que nos submetemos, é uma provocação, um convite a refletir acerca de nós mesmos, nossa formação, nossos gostos, preferências, sentimentos, etc., e decidir sobre nossa história e nossa experiência no mundo. Diante disso, percebemos que a investigação narrativa propicia também ao sujeito investigado pensar seu papel e formação. Como afirma Dewey

Se alguém se decide a ser mestre, advogado, médico, ou corretor, quando põe em execução seu propósito limita, necessariamente, deste modo, o ambiente em que irá atuar no futuro. Faz-se mais sensível e receptível a certas condições e relativamente imune a outras circunstâncias do meio que lhe seriam estimuladoras, fosse outras a sua escolha (DEWEY, 1979, p. 28).

Logo, a análise principal a nos propomos na pesquisa narrativa, a ser realizado junto aos experientes professores de matemática da cidade de Catalão, visa à utilização do método narrativo, porque, segundo Bolívar, “a narrativa é uma estrutura central no modo como os seres humanos constroem o sentido. O curso da vida e a identidade pessoal são vividos como uma narração” (BOLÍVAR, 2001, p.220).

Além disso, a narrativa pode ser entendida em duas alternativas de estudo, e no caso específico deste trabalho, ambas têm seu significado, já que tal abordagem traz em si a possibilidade de ser não só adotada como método, mas também como fenômeno de estudo (CLAUNDININ, CONNELLY, 2011).

Através do contar de experiências as pessoas vivem e revivem suas histórias, e na trajetória traçada elas se reafirmam, se modificam e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27).

À vista disso, entendemos serem importantes ambas as dimensões da narrativa, isso porque, ao pesquisarmos a experiência de vida, a formação e a

identidade do professor, necessitamos colocar em evidência as fontes de seus saberes docentes, saberes esses que estão entranhados na sua vida pessoal, na sua vida escolar, na sua formação e na sua prática no exercício da profissão. Assim, a narrativa autobiográfica nos trará as evidências dessas histórias de vida pela fala do próprio indivíduo.

Apesar da singularidade da história de vida do professor, a abordagem autobiográfica não é limitante no que diz respeito à generalização conceitual, uma vez que cada indivíduo traz em si uma apropriação singular do universal social e histórico que o rodeia. Tal conceito é afirmado por Ferrarotti

O homem é o universal e o singular. Pela sua práxis sintética, singulariza nos seus atos a universalidade de uma estrutura social. Pela sua atividade destotalizadora/retotalizadora, individualiza a generalidade de uma história social coletiva. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico [...] se nós somos, se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual (FERRAROTTI, 1998, *apud* NÓVOA, 1995, p. 18).

Espera-se que ao coletar as histórias de vida dos experientes professores de matemática tenha-se a possibilidade de não fazer apenas uma análise das singularidades individuais de cada uma, mas transcender em análise para o coletivo dos professores tanto dessa disciplina como das demais e assim concluir, chegar a um denominador comum em relação às condições do trabalho docente no período da análise.

Outra oportunidade de análise é tomar a narrativa não apenas como método, mas também como fenômeno de estudo. Assim, ao perceber a significância que traz ao entrevistado o fato de narrar-se, a maneira como constrói e reconstrói as suas experiências, percebemos através desta narrativa autobiográfica, uma interessante experiência narrativa. Nesse sentido, Josso (2004) afirma que:

A atividade de construção, e por vezes de reconstrução, das experiências de vida que parecem significativas para compreender como e porquê o eu se tornou no que ele pensa caracterizá-lo no momento da abordagem, é a primeira etapa do trabalho biográfico propriamente dita, com a qual os participantes num seminário ou numa sessão são confrontados (JOSSO, 2004, p. 63).

Depreende-se que ao confrontar o sujeito com essas questões de como e por que se tornou o que é, possamos despertar neste indivíduo, como um legado, o desejo de poder estudar a respeito das constituições de sua própria identidade, mediante a essas reflexões a respeito de seus próprios percursos formativos.

OBJETIVAÇÃO DA PESQUISA E ESTRUTURAÇÃO DOS CAPÍTULOS

Como proposta principal do trabalho, estabelecemos o objetivo de conhecer a história da docência em matemática na cidade de Catalão (1971 – 2015), por meio das narrativas de experientes professores. Para contemplar tal intencionalidade a dissertação está organizada em três capítulos, cujos contornos atenderam a objetivos e finalidades no desdobramento da pesquisa.

No primeiro capítulo situamos um diálogo teórico a respeito do conceito de experiência, com o objetivo de propiciar o aprofundamento teórico, considerado pertinente e necessário quanto ao entendimento do objeto. O capítulo apresenta o conceito e o discute diferentes abordagens pelos estudiosos, com a finalidade de chegar a um denominador comum, qual seja, a relação do conceito com o estudo realizado. Nesse exercício de cerco epistemológico, delineou-se o conceito de experiência com a expectativa de conhecer os percursos e trajetórias de professores de matemática. A aproximação do conceito de experiência com as particularidades dos construtos da docência, sinalizou na pesquisa aspectos de originalidade da investigação e das análises a posteriori.

No segundo capítulo são apresentados os sujeitos da pesquisa e suas histórias de vida, com a finalidade de conhecê-los nas respectivas trajetórias, escolhas e identificação enquanto professores de matemática. Os sujeitos narradores, apresentados a partir de sua vida pessoal, a trajetória escolar, o encontro com o mercado de trabalho, com a docência, a trajetória profissional e sua formação voltada para o trabalho. Em destaque os diferentes percursos dos sujeitos na constituição enquanto professores de matemática, assim como o desenho da carreira docente.

No terceiro e último capítulo da dissertação, teve como foco relacionar a história dos professores de matemática em Catalão com o conceito de experiência,

subsidiado pela base teórica do primeiro capítulo, as histórias de vida dos sujeitos apresentados no segundo, alicerçaram as análises das histórias de vida dos sujeitos à luz da relação entre experiência e trabalho, com ênfase nas relações para a experiência e os saberes do trabalho. O direcionamento das interpretações e singularidades da pesquisa no realce de aspectos que destacam a experiência e os experientes professores de matemática, lugar social, identificação e reconhecimento enquanto ofício e profissionalização.

CAPÍTULO I – A EXPERIÊNCIA E A PROFISSÃO DOCENTE

A fim de dar suporte à análise pretendida e considerando que o entrelace das teorias sobre experiência e as histórias de vida dos professores de matemática deste estudo, faremos a seguir um levantamento conceitual desde o prisma filosófico e sociológico, perpassando pela relação experiência e trabalho, assentando no campo educacional e por fim na relação direta entre docência e experiência. Referenciamos em Thompson (1981) para discutir a questão da experiência como fator relevante no estudo das sociedades, posteriormente, ainda nos utilizando da teoria desse autor, abordaremos a análise de Magalhães (2018) para delimitar as relações entre o trabalho e a experiência. No movimento de trazer o diálogo para o campo educacional, situamos a percepção de Dewey e a forma com que relaciona a educação e experiência em Experiência e Educação (1979). Visualizadas as possibilidades de relação, relacionamos a experiência diretamente com o fazer docente, fundamentado no referencial teórico de Tardif (2014), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Saviani (1996) e Nóvoa (1995). Por fim, uma relação entre a pesquisa narrativa e a experiência.

1.1 - OS PRINCÍPIOS DA EXPERIÊNCIA

Quando tomamos o termo experiência como objeto de estudo, podemos assumir diversas perspectivas, que se direcionam para os mais diversos campos. Podemos tomá-la tanto no sentido que nos remete ao senso comum, considerando-a como a sabedoria que as pessoas adquirem no decorrer de suas vidas até a científica e filosófica como proporemos aqui. De acordo com Lombardi (2018), experiência é uma palavra polissêmica, sendo que sua etimologia se origina do grego e na tradução seu significado é empírico, que deu origem inclusive ao termo empirismo. Foi traduzida para o latim pelo termo *experientia*, onde suas partículas significam: “*ex*” (fora), “*peri*” (perímetro), “*entia*” (ação de conhecer, aprender e conhecer).

Na filosofia antiga e medieval a palavra teve também usos recorrentes. A par disto, na Grécia Antiga, as reflexões filosóficas eram baseadas basicamente em duas posições: os inatistas que acreditavam que a inteligência se formava desde o nascimento e os empiristas que acreditavam que a razão, a vivência, era que levava à aquisição de conhecimentos. Neste debate destacavam-se como principais pensadores para a discussão dos princípios da racionalidade Platão e Aristóteles. A filosofia platônica fazia distinção entre o mundo sensível e o mundo inteligível, com uma diferenciação entre experiência (opinião) e razão (conhecimento). Platão postula que o sujeito já nasce com a razão e ideias de verdade. Já Aristóteles afirma que a experiência compõe a estrutura de conhecimento do indivíduo (*gnosis*), por meio do qual se aprendia o singular e o empírico (LOMBARDI, 2018).

Um pouco mais adiante, já no período medieval, período agora de uma hegemonia da igreja sobre a produção e circulação do conhecimento, inatismo e empirismo continuava em voga no que tangia as teorias do conhecimento. Com tendência ao inatismo, baseado fortemente no neoplatonismo Santo Agostinho mescla à teoria platônica a filosofia latina (cristianismo). De acordo com a premissa agostiniana, para o conhecimento intelectual, seria necessária uma luz espiritual vinda de Deus, era o verbo de Deus, a origem das ideias. (LOMBARDI, 2018).

Em Santo Tomás de Aquino, que por vezes tinha conflitos que opunham fé e razão, teologia e filosofia, baseava suas concepções em Aristóteles que possuía uma visão de mundo contrária a moral cristã: Um mundo eterno e incriado. Em cima desta teoria, Tomás de Aquino elabora uma teoria empírica e racional afirmando que o conhecimento humano partia dos sentidos, relevando objetos concretos e singulares, pela abstração o homem criava conceitos universais. (LOMBARDI, 2018).

No período moderno, o racionalismo agora engloba o inatismo e se opõe ao empirismo. Os racionalistas atribuíram o conhecimento a razão, aos métodos. Para eles somente pela razão poderia se alcançar a verdade absoluta e os sentidos são ilusórios. Descartes por exemplo, considerava que algumas ideias eram inatas como por exemplo, a capacidade de pensar e compreender as essências verdadeiras, eternas e imutáveis das coisas (ABBAGNANO, 1982 *apud* LOMBARDI, 2018). Já os empiristas do período, se baseavam nas ciências naturais, nas experiências repetidas e no método indutivo. Destacam-se no período John Locke, George

Berkley e David Hume. John Locke afirmou que a mente humana é uma tábua rasa e que somente por meio da experiência seriam gravadas as ideias. (LOMBARDI, 2018).

Ademais, a experiência segue sua genealogia no período moderno. Na sequência, refletiremos a forma com que a experiência se relaciona com as ideias e autores marxistas. Para isso, abordaremos a obra de Thompson (1981), já que por meio de sua crítica, relaciona diretamente experiência e marxismo.

1.2 - EXPERIÊNCIA: O TERMO AUSENTE

Tais conceitos são tão relevantes nos diversos campos de estudo que podemos citar, por exemplo, a obra do historiador Edward Thompson intitulada *A miséria da Teoria* (THOMPSON, 1981) que ao apresentar uma crítica ao pensamento do filósofo Althusser sobre sua concepção do marxismo, desqualifica suas análises, uma vez que, ele não considerou um termo que classifica como essencial, o qual chamou de termo ausente, justamente a experiência.

Através de sua teoria Thompson acabou se tornando um relevante referencial teórico para muitos estudiosos que se inclinam a estudar a historiografia por meio da experiência humana, e por assim ser, acaba sendo citado em diversos estudos que tratam dessa temática, sendo ela direcionada para universos consideravelmente distintos.

Apesar de que, neste estudo especificamente, nossa abordagem conceitual de experiência não é exatamente a mesma que Thompson apresenta e referencia o campo para os estudos historiográficos, interessa-nos diretamente como ele apresenta em sua argumentação a experiência como resposta a uma problemática na conceituação das teorias marxistas.

Na crítica a Althusser, Thompson critica suas referências, como, por exemplo, o Smelser e Stalin, que em sua análise estruturalista desconsideram na esfera da ação na superestrutura como estreita e restrita. Para Thompson (1981)

... tanto em Smelser quanto em Stalin, implícita nas premissas e estendendo-se ao vocabulário de análise: ambos mostram (ou pretendem mostrar) a história como um “processo sem sujeito”, ambos colaboram para expulsar da história a ação humana (exceto

com “apoios” ou vetores de determinações estruturais ulteriores), ambos apresentam a consciência e as práticas humanas como coisas automotivadas. (THOMPSON, 1981, P.92).

De acordo com Thompson (1981), assim como Darwin propôs e demonstrou que o processo evolucionário se deu por meio das transmutações hipotéticas das espécies, assim como ele ficou no escuro com relação às questões que são da genética, também o materialismo histórico analogamente, ficou sem uma genética própria. Seria segundo ele, um distanciamento entre o modo de produção e o processo histórico e que este foi um problema deixado sem solução por muito tempo. Apresentando sua opinião, afirma que:

O que descobrimos (em minha opinião), está num termo que falta: “experiência humana”. É esse, exatamente, o termo que Althusser e seus seguidores desejam expulsar, sob injúrias do clube do pensamento com o nome de “empirismo”. Os homens e mulheres também retornam como sujeitos, dentre deste termo – não como sujeitos autônomos, “indivíduos livres”, mas como pessoas que experimentam suas situações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e cultura (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”), e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (THOMPSON, 1981, p. 182).

Esta afirmação de Thompson vai diretamente ao encontro da teoria marxista de Althusser, já que em seu aparelhamento teórico, considerar a ação humana para ele é ausência de rigor, e sobre isso o que se vê é a existência de silêncio dos Marxistas, uma vez que isso traria insegurança ao campo teórico (Thompson). Thompson afirma ainda que até mesmo excelentes historiadores “ponderam a falta de um “mecanismo estrutural preciso para ligar a base e a superestrutura meditam sobre maneiras pelas quais essa omissão possa ser conceitualmente reparada” (THOMPSON, 1981, p. 184) ”.

Assim, o pensamento de Thompson apresenta a experiência como elo para ligar a base à superestrutura, no entanto, sua aceitação como aporte conceitual na teoria marxista ainda é desconsiderada. Porém, é este autor que entende esta teoria perpassa pelo sujeito social, que tem uma dinâmica de ser própria:

... as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõem alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam sua existência como sentimento e lidam com esse sentimento na cultura, como normas, obrigações familiares e de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) nas artes ou nas convicções religiosas. (Thompson, 1981, p. 189).

Esta então é a principal contribuição da teoria de Thompson para esta produção, uma vez que acreditamos, assim como o autor, que a experiência vivida pelo sujeito por mais que seja determinada pelas estruturas apresenta no vivenciado do indivíduo peculiaridades que são individuais ou pelo menos partem de formações sociais particulares, uma vez que apesar de as influencias estruturais determinarem em parte o perfil do sujeito, estas determinações vão ao encontro da autoconsciência do sujeito em questão. Nesta diretiva, Thompson afirma que:

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações e em sua autoconsciência dessa experiência. Por “relações determinadas”, indicamos relações estruturadas em termos de classes, dentro de formações sociais particulares... (Thompson, 1981, p. 111).

Por fim, interessa-nos não somente as experiências individualizadas, mas também aquelas experiências denominadas por Thompson de Experiência de Classe, experiência que é ao mesmo tempo particular, mas que se tornam coletivizadas a partir do momento de suas formações sociais.

Ao dar visibilidade ao termo e por conseguinte, considera-lo pertinente no conjunto de vivências não percebidas até então pelos conceitos tradicionais do marxismo, Thompson abre possibilidades para alargar as percepções e visões em torno de manifestações de sujeitos imersos em seus contextos, forjados por vivências e experiências singulares, porém ao mesmo tempo prenes de nexos e relações com o contextos e as circunstâncias históricas.

1.3 - EXPERIÊNCIA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO PENSAMENTO DE DEWEY

Ao direcionar o conceito de experiência humana para o campo educacional, deparamo-nos principalmente com as propostas apresentadas por Dewey, que já no início do século XX considerava importantes os conceitos voltados a ela, tanto é que dedicou algumas de suas obras para tratar especificamente do tema. Uma delas, referência principal deste estudo é *Experiência e Educação*, aqui apresentada em sua edição, publicada em 1979 pela Companhia Editora Nacional traduzida por Anísio Teixeira.

Em um primeiro momento, na discussão que apresenta Dewey, traz alguns paradoxos entre a educação tradicional e sua proposta para uma educação nova no que diz respeito ao conceito de temporalidade do ensino. De acordo com ele, a educação tradicional utiliza-se de ideias, conteúdos e problemas do passado que pouco poderiam contribuir para os problemas do presente e do futuro. Porém, não significa que a escola progressista, ou escola nova, como também denomina sua proposta educacional, deva se desvencilhar do passado. Por conseguinte, surge para o autor um problema, uma vez que o desafio da escola progressista é então como relacionar as conquistas do passado com os problemas do presente. Em suas palavras, afirma que

Isso nos põe ante o problema de descobrir a relação que existe dentre da experiência entre as relações do passado e os problemas do presente. A solução estará na descoberta de como a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro (DEWEY, 1979, p. 11).

Assim, observamos que mesmo defendendo uma educação progressista, Dewey leva em consideração a relação com a experiência do passado de forma que essa pode se mostrar um fator de significância também para o futuro. Segundo ele, a experiência educacional nada mais é do que o processo de reconstrução e organização da experiência e, conseqüentemente a maneira com a qual lidamos com ela e que definem o curso de nossas experiências futuras (DEWEY, 1979). Desse modo, o que adquirimos ao logo da vida não é algo terminado e estático, pelo

contrário, passamos por todo um processo de construção e reconstrução de conceitos e perspectivas, e, ainda há de se ponderar que

A crença de que toda educação genuína se consuma através de experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas ou igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. (DEWEY, 1979, p.14).

Dewey demonstra então que nem toda experiência tem caráter educativo. Na sua exemplificação a respeito desta premissa aponta que inclusive na escola tradicional o aluno passa por situações de experiência, no entanto, tais experiências não se mostram educativas uma vez que estas produzem o efeito de distorcer ou parar o crescimento para novas experiências posteriores. Essas experiências podem, inclusive, produzir efeitos negativos como ser inicialmente agradável e posteriormente se mostrarem desconexas e desligadas umas das outras, o que pode vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados e centrífugos.

Nessa perspectiva, o indivíduo passaria por automatismos e se desinteressaria pelo ato de aprender, perdendo a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas. O autor afirma que não basta insistir para que haja a experiência, o que se julga em todo esse processo é a qualidade da experiência pelo qual o indivíduo passa. Assim, a experiência deve ter inicialmente dois aspectos: ser agradável e, conseqüentemente, influenciar as experiências posteriores. Como o primeiro fator é fácil de se avaliar o verdadeiro desafio está no fato de dar continuidade as experiências, e diante disso, Dewey nos alerta para o que ele denomina de “*continuum* experiencial”, que para ele se constitui como um princípio de extrema relevância para a filosofia da educação.

Segundo o autor, para se conduzir a educação de maneira eficaz e consciente temos que nos ater a uma teoria de experiência, contudo, antes de abordar tal termo ele afirma que é necessário apresentar alguns princípios importantes, que vão influenciar na compreensão e execução dessa teoria: o *continuum* experiencial e o conceito de interação.

Nessa teoria, temos então o primeiro conceito relevante: o de continuidade ou *continuum* experiencial, noção essa que utilizaremos sempre quando existir a necessidade de distinguir experiências com valor educativo daquelas sem tal valor e

que para este estudioso acaba sendo o mesmo que hábito, quando este é entendido em sua perspectiva biológica.

Dentro desse contexto, de um arranjo social democrático temos mais condições de evoluirmos, pois nesse ambiente há uma maior liberdade individual, decência e amabilidade o que, por consequência, resultam em experiências de maior qualidade, seja ela em qualquer sentido que adotarmos. Dentro dessa conjectura, Dewey afirma que “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer a queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes [...], pois é outra a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1979, p. 25-26) ”.

Como podemos perceber as experiências que vivenciamos interferem de forma direta e incisiva em todas as próximas escolhas ou caminhos pelos quais iremos passar, dessa maneira “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1978, p. 26) ”. Por essa razão que Dewey não despreza o que advém do passado, os conceitos que foram utilizados e as concepções dantes utilizadas podem servir como experiências e favorecer os rumos e avanços futuros.

A resistência a qual o autor se refere se acentua apenas quando estas experiências passadas se configuram como elementos norteadores do processo, visto que estamos inseridos em contextos diferenciados, as realidades que presenciamos e os contextos sociais em que estamos inseridos podem não ser os mesmos daqueles dantes presenciados no momento em que se construíram estas outras práticas.

Outro aspecto relevante é considerar a qualidade dessas experiências pelas quais passamos, não há de se considerar o todo, mas, aquilo que possa vir a auxiliar no processo de formação – vivências significativas. Abordada nesse aspecto, o autor afirma que qualquer forma de experiência tende a continuidade e por essa razão não há como discriminá-las utilizando apenas essa noção, teríamos que definir, então, se estas são educativas ou deseducativas. As situações pelas quais passamos irão determinar, contribuindo positiva ou negativamente para as experiências subsequentes, determinando preferências ou aversões, o que conseqüentemente vai determinando ser mais fácil ou mais difícil agir nesse ou naquele sentido. Assim

Se alguém se decide a ser mestre, advogado, médico, ou corretor, quando põe em execução seu propósito limita, necessariamente, deste modo, o ambiente em que irá atuar no futuro. Faz-se mais sensível e receptível a certas condições e relativamente imune a outras circunstâncias do meio que lhe seriam estimuladoras, fosse outras a sua escolha (DEWEY, 1979, p. 28).

Diante disso, o autor ressalta que embora o conceito de continuidade atue nos diferentes casos, a qualidade do que se vive vai influenciar no *modo* por que o princípio será aplicado, e, em resposta a isso teremos uma maior ou menor influência no sentido de impulsionar ou retardar o desenvolvimento desse indivíduo, limitando sua capacidade de crescimento.

Nas palavras de Dewey

...se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. [...] O educador desconhece, primeiro a própria compreensão que dever ter adquirido de sua própria passada experiência. Depois é infiel também ao fato de que toda experiência humana é, em última análise, social, isto é, envolve contato e comunicação (DEWEY, 1979, p. 29-30).

Juntamente com este princípio já mencionado, a continuidade, Dewey define como segundo princípio: *a interação*. O conceito de interação nada mais é que a relação que existe entre as condições objetivas do processo de ensino e as condições internas do indivíduo. Na escola tradicional parte-se de uma premissa de valorização das condições objetivas/externas não considerando os fatores internos do indivíduo no processo de ensino. Nesse sentido, Dewey defende que para que a experiência se mostre educativa, não há de se considerar apenas as condições internas do indivíduo, nem tampouco, somente as condições externas. O processo de interação entre esses dois elementos é o que determinaria uma experiência de real valor.

O princípio [de interação] atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação, constituem o que se chama uma situação. (DEWEY, 1979, p. 34 – 35).

Os conceitos de situação e interação de acordo com Dewey são indissociáveis. Isso porque uma experiência só existe da relação individual do sujeito com o meio e este, por sua vez, é formado pelas condições oriundas das necessidades, desejos e aptidões pessoais que geram a experiência em curso.

Assim, esses dois princípios de continuidade e interação se configuram nos elementos que atribuirão às experiências seu caráter construtivo. As pessoas que tem condições de enxergar essas conexões entre as experiências e tais princípios não são os jovens, e sim, os que já adquiriram a maturidade, estas pessoas então é que devem estabelecer, neste contexto da educação progressista, experiências no presente que serão fonte basilar para uma educação que respalda os problemas do futuro.

Apesar de nesse ensaio, Dewey dedicar-se a dirigir seus conceitos de experiência de uma maneira aberta a sua proposta da escola nova, observa-se claramente as conceituações de seu pragmatismo. Percebe-se inclusive ao que o autor denomina *filosofia da experiência*. Observamos então a possibilidade de utilizar tais conceitos para inferir a respeito do tema experiência docente, ensaio a que nos proporemos na parte que segue.

1.4 - EXPERIÊNCIA E DOCÊNCIA

A formação do docente tem um impacto incisivo no desenvolver da educação, a preparação do profissional para atuar em sala de aula condiciona, conseqüentemente, os caminhos que o educando seguirá em termos de qualidade. Certamente, não há de se desprezar que a educação no século XXI tende a formação de estudantes com autonomia, como bem especifica o relatório da UNESCO da Comissão Internacional da Educação onde se afirma que “todos serão encorajados a aproveitar as ocasiões de aprender que se lhes oferecem ao longo da vida e terão possibilidade de o fazer (DELORS et al, 2001, p. 152)”, contudo, o professor ainda é figura essencial nesse percurso, pois ele é o intermediador do processo educacional.

Diante dessa prática, o papel do professor se torna ainda mais desafiador e significativo, e as exigências, por conseguinte acabam se acentuando, por isso, muitos autores que tem estudado o saber dos professores tem indicado a

experiência como importante parte do processo formativo do profissional. Para que o processo educacional ocorra de maneira sistemática e contribua para esse processo ocorra há de se investir as práticas docentes, como Libâneo (2004) afirma que:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBANEO, 2004, p.230).

Isto posto, associamos as práticas docentes como o que muito teóricos intitulam saberes docentes. Abaixo, listaremos abaixo alguns autores e suas concepções a respeito do conjunto de saberes que são relevantes à formação dos professores:

Quadro 1: SABERES DOCENTES

SAVIANI (1996)	GAUTHIER et al (2006)	PIMENTA (1999)	NÓVOA (1995)	TARDIF (2014)
<ul style="list-style-type: none"> • Saber atitudinal; • Saber crítico-contextual • Saber específico • Saber pedagógico • Saber didático curricular 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes disciplinares • Saberes curriculares • Saberes das Ciências da Educação • Saberes da tradição pedagógica • Saberes experienciais • Saberes da ação pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da experiência • Saberes do conhecimento • Saberes pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber da experiência • Saber da Pedagogia • Saber das disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes da formação profissional; • Saberes das disciplinas; • Saberes curriculares; • Saberes da experiência;

* Organizado pelo autor a partir das obras de referência.

Estes autores reconhecem que o campo de conhecimento dos professores é composto pela existência de saberes específicos que caracterizam a profissão e que partem da confluência de várias fontes que culminam na base de conhecimentos do professor. Observa-se, no entanto, que apesar de haverem diferentes formas de definição de cada autor no que diz respeito a classificação dos conhecimentos, existe uma particularidade que perpassa cada autor em sua teoria particular, trazendo um ponto de interseção entre as suas teorias: os saberes provenientes da experiência. O único autor que não se refere diretamente aos saberes da experiência acima citado é Saviani, porém, ao definir o saber crítico-contextual ele afirma que este

Trata-se do saber relativo a compreensão das condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa. [...] Espera-se assim, que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as suas tendências de transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. (SAVIANI, p. 149)

Percebemos nessa definição de saber elementos que aproximam essa teoria dos princípios de experiência definidos por Dewey, continuidade e interação, a inter-relação entre as experiências do passado de modo a definir as possibilidades de uma educação do presente que sirva para o futuro conforme proposto por ele como premissas para a escola progressista.

Os demais autores são mais explícitos no que diz respeito à importância da experiência tanto para a formação profissional do professor quanto para a definição de sua identidade. Pimenta (1999) afirma que os professores produzem novos conhecimentos em seu cotidiano docente, em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem. Observamos aqui o princípio apontado por Dewey quando relaciona os objetos externos aos anseios internos do indivíduo, do jogo constante da relação do interno para o externo e vice-versa e a possibilidade de desenvolvimento que tal movimento proporciona.

Também nesse sentido, Gauthier (2006) entende da importância dos saberes experiência do indivíduo, porém esse não pode ser dissociado dos demais saberes:

(...) esse saber experiencial não pode representar a totalidade do saber docente. Ele precisa ser alimentado, orientado por um

conhecimento anterior mais formal que pode servir de apoio para interpretar os acontecimentos presente e inventar situações novas (GAUTHIER et al, 2002, p.24).

Refletimos aqui a respeito da afirmação de Dewey quando declara que por mais que se deseje na escola progressista desconsiderar as condições objetivas e considerar apenas as condições internas ao indivíduo tem-se que considerar para a formação efetiva toma-las em conjunto.

Também, temos em Tardif (2014), apesar deste definir e dividir o saber dos professores em quatro modalidades, uma ênfase naqueles originados na experiência, uma vez que, com relação aos demais saberes existe uma relação de exterioridade, enquanto com relação aos saberes da experiência a relação é interna.

Por fim, na análise projetada temos Nóvoa (1995). O autor, no prefácio da segunda edição traz uma analogia de suas concepções por meio de triângulos. Com relação ao conhecimento do professor ele apresenta um triângulo onde se interligam por setas o saber da experiência ao saber da disciplina e o saber da pedagogia. Nóvoa apresenta em suas obras e nas obras que organiza destaque a profissão de professor, sua carreira e vida. Nesse sentido, observamos que este tem cotejado a experiência docente e a história de vida de professores como seu campo de estudo.

As teorias apresentadas pelos diversos autores referenciados, a seu modo respaldam a filosofia da experiência de Dewey, onde a conotação de que o indivíduo se desenvolve por meio das experiências educativas é efetivamente considerável no que diz respeito também a experiência docente. O processo de aprendizagem da docência, ao se deparar com a interseção das diversas fontes de saberes se efetiva na prática, no processamento interno que o sujeito professor faz de todas as informações que possui, retraduzidas em sua própria experiência:

... a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através da qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. (TARDIF, 2014, p. 53)

Mais uma vez, o que nos deparamos em tal afirmação de Tardif é basicamente a conceituação que Dewey (1979) faz de seu conceito de experiência

educativa, onde as experiências do passado servem de base para a consolidação das experiências do sujeito, seu preparo para o presente e o futuro por meio da ressignificação interna dos conceitos externos ao indivíduo (condições objetivas x fatores internos do indivíduo). Também observamos os princípios de continuidade, o que Tardif denomina retomada crítica dos saberes, e também da interação da experiência vivida com experiências da formação formal.

Feitas tais aproximações dos conceitos de experiência de Dewey com alguns autores que estudam a formação, vida e saberes dos professores, pensamos então, como possibilidade de transcender tais teorias e buscar a adequação metodológica para retratar a experiência humana, neste caso em especial partindo para a experiência docente.

1.5 - A EXPERIÊNCIA HUMANA E A PESQUISA NARRATIVA

Ao nos referirmos aos saberes experienciais estamos, de certa forma, tratando também de experiência humana, relacionamos esses conhecimentos com as histórias vividas e narradas, seja em contexto social, pessoal ou prático. Por essa razão associamos o estudo destes saberes com a proposta da pesquisa narrativa proposta do Clandinin e Connelly (2015), neste estudos os autores afirmam que a pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, não só as que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores, assim a pesquisa narrativa se associa com as teorias apresentadas anteriormente no sentido em que se aproximam da ótica de intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões humanas indo além de esquemas e respostas imediatistas.

Falamos aqui de experiência humana associada ao contexto educacional, nesse sentido a compreensão do contexto de formação dos professores, a forma com que se constroem suas práticas educacionais, relacionam histórias pessoais e sociais. Em sua pesquisa, Clandinin e Connelly (2015) demonstram que seu interesse se relaciona justamente nesse contexto de como os indivíduos ensinam e aprendem e nas experiências que desenvolveram se utilizam justamente dos conceitos abordados por Dewey de continuidade e interação.

Para estes autores a pesquisa narrativa não advém da literatura, mas da necessidade de se ocupar das questões acerca da experiência e com o objetivo desse processo. Os elementos *deweyanos* utilizados por eles são especificamente estes: situação, continuidade e interação, contudo, na pesquisa em si, eles fazem uso dos termos da seguinte forma: pessoal e social (interação); passado, presente e futuro (continuidade); combinados à noção de lugar (situação). Esses elementos estabelecem um espaço tridimensional para a pesquisa narrativa, em primeira instância a temporalidade, em seguida o pessoal e o social e por último o lugar.

A influência dos estudos sobre experiência de Dewey é reafirmada pelos próprios autores que defendem a importância desse olhar para o estudo que desenvolvem. Nas palavras de Clandinin e Connelly

[...] os termos que usamos para pensar a pesquisa narrativa estão estreitamente associados à teoria da experiência de Dewey [...] O trabalho de Dewey sobre experiência é nossa referência criativa para nos lembrar de que, em nosso trabalho, a resposta para a pergunta “por que narrativa?” é: por causa da experiência. Dewey fornece um esboço para pensarmos a experiência “além da caixa preta”, isto é, além da noção de experiência sendo irreduzível de forma que não se possa investigá-la. Com Dewey, pode-se dizer mais, experiencialmente, do que “por causa de sua experiência” quando se responde por que uma pessoa faz o que faz (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Como se pode notar, há uma importante relação entre as histórias narradas e vividas e as experiências de formação do docente, ou em seus saberes experienciais, por isso estabelecemos aqui essa co-relação entre as teorias ressaltando a importância que existe no estudo dos saberes propostos por Tardif (2014), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Savianni (1996) e Nóvoa (1995).

1.6 - SÍNTESES PARCIAIS

Ao descortinar das teorias apresentadas durante o capítulo deparamo-nos com duas correntes filosóficas principais. Isto porque, a experiência é apresentada dentro da teoria marxista por meio dos estudos a partir da publicação de Thompson (1981) e dos autores que teceram análises a partir dele, mas também outra visão do conceito de experiência é apresentada, dentro do pragmatismo de Dewey.

No entanto, ao buscar um entrelaçar de teorias entre o Marxismo e o Pragmatismo encontramos algumas contradições. Isto porque, Mendonça (2015) afirma que:

De modo muito genérico, o marxismo teria seguido um veio fortemente marcado pela análise político-econômica, a qual embasaria críticas contundentes às relações de classe existentes e indicaria caminhos concretos para a superação das opressões. O pragmatismo, por sua vez, teria feito uma aposta no simbólico-situacional, perdendo de vista a dimensão mais estrutural da organização social e, com isso, assumindo uma visada aquiescente e conservadora do mundo tal como ele é. (MENDONÇA, 2015, p. 247)

Assim, ao propor para esta análise por meio de duas correntes filosóficas distintas, nos arriscamos, mas com a consciência das potencialidades e das dificuldades. O marxismo então traria uma abordagem de objeto por meio do social, a partindo da sociedade em direção ao indivíduo, no sentido de entender a sociedade e o sujeito por meio dela. Já no pragmatismo de Dewey partimos do sujeito e por meio dele se entende o contexto social.

Ao referenciar Thompson, na contribuição que apresenta para o conceito de experiência, julgamos encontrar o elo das possibilidades de diálogo a que a pesquisa propõe e pretende. Sem efetivamente conciliar o que não seria conciliável nos dois campos, mas na expectativa de perceber em ambos o que nos oferece de domínio conceitual para interpretar e dar visibilidade ao objeto, o desafio que se coloca nesse estudo é a oportunidade de apropriação, aplicação e atualização do conceito de experiência, tendo como fundamento empírico professores de matemática em Catalão, nos diferentes modos pelos quais esses sujeitos historicamente compreendido nas suas vivências, se tornaram professores.

Este diálogo entre as teorias do marxismo é possível, tanto é que Sidney Hook que foi influenciado diretamente pelas teorias de Dewey e é tido como um dos responsáveis por inserir as teorias marxistas nas universidades americanas:

Discípulo de John Dewey, Sidney Hook apoiou-se na teoria pragmatista, buscando uni-la, inicialmente, ao marxismo. Dessa união, Hook sintetizou uma teoria democrática, pautada pelos princípios de igualdade, liberdade e ética, bem como pelas ideias de livre consentimento e discussão. (MENDONÇA, 2015, p.253)

Influenciados por tal movimento, acreditamos que a docência pode ser interpretada nas duas dimensões filosóficas: nas experiências particulares do sujeito que os levam ao desenvolvimento e na experiência de classe e formação para o trabalho.

CAPÍTULO II – PROFESSORES DE MATEMÁTICA E SUA HISTÓRIA EM CATALÃO

PONTOS DE PARTIDA, CRITÉRIOS E DEFINIÇÕES DOS SUJEITOS

Delimitar a quantidade de sujeitos, assim como demarcar os critérios para se chegar individualmente aos narradores não é uma tarefa tranquila, há seduções oriundas do senso comum, das impressões de ex-alunos que apontam em várias direções. Uma delas é a forte presença de professores tidos como famosos, pela atuação no antigo segundo grau, atual ensino médio, em geral nas instituições particulares e em cursinhos da rede privada, mas essa não nos pareceu uma alternativa convincente visto ser os modismos e as performances fenômenos transitórios, sujeitos à mudanças conforme as situações de momento; embora tais professores disponham de estilos e desempenhos interessantes por serem sujeitos naturalmente em evidência, percebemos que outros argumentos e critérios deveriam ser buscados para a definição de quais e quem seriam os professores matemática que tivessem marcado um tempo de docência em Catalão.

Impelia-nos o desejo de buscar nas dobras nem sempre evidentes das instituições públicas ou de sociedades mistas, os experientes professores de matemática. O que reforçaria mais um traço das características históricas de Catalão nas décadas passadas, em que a rede escolar de ensino secundário seria circunscrita a poucas escolas públicas, algumas confessionais e privadas, sendo recorrente o professor de matemática, quando reconhecido, atuar em mais de uma instituição. Nessa busca, a autoridade do argumento que justificasse o critério de escolha, gravitava em torno da rede escolar, do perfil de formação e da longevidade de atuação do professor enquanto docente na matemática.

Diante de tais evidências, definimos por localizar professores que tivessem atuado prioritariamente em escolas secundárias públicas. A fase seguinte, busca por informações preliminares com um professor considerado o mais longo em atuação, com condições de colaborar com a pesquisa, chegamos, portanto, ao professor Dan Ahsuero de Faria. Na conversa informal oportunizou o levantamento de nomes de professores, assim como as localizações enquanto potenciais sujeitos da investigação. As primeiras interlocuções com professores aposentados, no

intento de localizar aqueles que tivessem atuado na área, provocou uma ebulição de sentimentos e descobertas. Dentre eles, a constatação de que, uma parte dos citados não estão mais nesse plano, já faleceram. Nenhum nome fora indicado como ausente da cidade por mudança de domicílio, algo que nos despertou a atenção para a possibilidade dos professores aposentados serem residentes em Catalão ou municípios vizinhos.

Descobrimos e localizamos cerca de seis professores aposentados, vivos e residentes em Catalão que preenchiam, por aproximação, os mesmos critérios de tempo/época e atuação como professores de matemática. Outros aspectos como formação oriunda do ramo da contabilidade também os definiam por semelhança aos demais. Contudo, para efeito do cumprimento dos prazos para a coleta de dados, optamos por três sujeitos, visto que os dois não entrevistados, seriam os que distanciaríamos do critério de longevidade na docência enquanto professor de matemática¹.

Desse grupo de professores e professoras de matemática, mediante aquiescência individual, encaminhamos visitas informais e entrevistas com três (03). As visitas aos domicílios com agendas previamente combinadas realizadas em janeiro de 2018, ocasiões nas quais amarramos os convites e as agendas das entrevistas.

Percebemos que cada um na sua proporção, dos vários nomes citados, todos os professores que em algum momento lecionaram matemática fizeram reputação e são bem conhecidos na cidade. Algumas características do perfil sujeitos também influenciaram na determinação da escolha dos entrevistados, já que por interesse da pesquisa, seria interessante que cada um tivesse trilhado um caminho para a docência. Percebemos então que apesar de não haver formação, os caminhos que levavam a docência aqui eram diversos, e que a determinação de perfil trouxe um professor que estudou fora, outro que veio da contabilidade e um autodidata.

¹ Embora citados pelos entrevistados como professores de matemática na mesma época, dois professores, um pela idade avançada e outro pelo distanciamento da docência e de escolas na fase final da carreira, não manifestaram interesse em colaborar com a pesquisa.

Quadro 2: Experientes professores de matemática entrevistados

Professor	Atuação	Instituições	Cargos Ocupados
Dan Ahsuero de Faria	1971/2004	- Col. Est. João Netto de Campos - Colégio Anchieta - Colégio N. S. Mãe de Deus - Colégio Est. Dr. Tharsis Campos	Professor de Matemática Cargos de gestão
Jorge Neri Fernandes	1973/2003	- Anexo II Dona Iaya - Col. Est. João Netto de Campos - Abrahão André - Colégio N. S. Mãe de Deus	Professor de Matemática
Vandeval Florisbello de Aquino	1978/2015	- Col. Est. João Netto de Campos - Colégio Abrahão André - Colégio Anchieta - NS Mãe de Deus	Professor de Matemática

*Organizado pelo pesquisador

Conforme exposto nesse quadro, a periodização do recorte (1971-2015), tem uma correspondência com o início da atuação dos professores de matemática, sendo o mais remoto no mesmo ano da alteração da Legislação Educacional, a Lei 5.692/71, e o final pelo ano de encerramento das atividades docentes pelo último professor. Embora compreenda a abrangência longa, de mais de quatro décadas, atravessado diferentes governos, em termos legais, esteve sob a vigência de duas Leis gerais: a Lei n. 5.692, (de 1971-1996) e a Lei n. 9.394 (promulgada em dezembro de 1996), assim como a promulgação de uma nova Constituição Federal, em 1988, denominada pelos parlamentares constituintes de a “Constituição Cidadã”. Vivenciaram no período uma parte do regime militar, acompanharam a transição política que operacionalizou a abertura democrática e a instalação de novos governos civis, com eleições indiretas e diretas, por meio do voto universal. Alcançaram os desdobramentos pós CF/88, e a nova LDBEN, com o estabelecimento de dois Planos Nacionais de Educação (2001-2011; 2014-2024), cujas metas e estratégias pontuaram novos alicerces no desenho de Políticas Educacionais, além da demarcação da carreira docente no âmbito dos entes federados.

Em termos gerais, o quadro indica a predominância de professores de Matemática com mais tempo de exercício na docência, apesar de durante as

entrevistas terem sido indicados outros nomes, as próprias narrativas trazem que não tiveram prosseguimento com a docência de matemática, havendo a identificação definitiva com outras disciplinas. Outros nomes também migraram da sala de aula para ocupar outros cargos da burocracia escolar e da rede pública ao longo do tempo. Semelhante processo também foi verificado em relação a alguns professores caso do professor Dan que assumiu direção de escola, presidiu fundação cultural, porém, mesmo tendo se aposentado oficialmente em 2002, permanece no comando da docência como professor de matemática.

Os sujeitos localizados, todos do sexo masculino. Nas visitas, nomes de professoras foram citados, porém, já são falecidas, a exemplo de outros professores que também atuaram no período. Outras professoras que porventura tenham compartilhado a docência na área, não preenchem o critério de investimento exclusivo na matemática.

Um dado que chama atenção nesse quadro, é a presença dos professores em várias instituições simultaneamente. Tanto nas escolas secundárias públicas, conveniadas, mistas e privadas, a presença destes professores de matemática possivelmente marcou o perfil de uma geração. A escassez de professores, a boa referência, o comprometimento profissional, capacidade/desempenho, a afinidade com o ofício e a oportunidade de um reconhecimento financeiro adquirido o auge da carreira, seriam argumentos plausíveis para essa permanência longa nas instituições?

Dos três selecionados, apenas um dedicou-se integralmente ao ofício de professor durante os trinta anos de efetivo exercício da docência, sem atuar em cargos de gestão ou outra função no âmbito da escola. Todavia, com uma distinção: quando encerrou a carreira ao aposentar, deixou definitivamente de atuar como professor; assumiu a nova condição como oportunidade para fazer outras atividades de lazer e entretenimento.

Dois dos entrevistados, embora aposentados, deram continuidade na atuação como professores de matemática, em situações distintas. O mesmo ocorrendo com a assunção de cargos de gestão em outros espaços e órgãos públicos. Efetivamente, aposentadoria não os distanciou da docência e da atuação profissional.

2.1 - CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para chegarmos ao número de três professores como potenciais entrevistados que atendem às expectativas para a pesquisa adotamos os seguintes critérios:

- o primeiro é ter sido professor de matemática em grande parte da carreira, e, como já foi observado, alguns destes sujeitos acabaram se desvinculando da sala de aula e partiram rumo a cargos de gestão. Consideramos então que, se isto estiver ocorrido por um longo período de tempo e de maneira mais marcante do que a docência de matemática do professor, logo não podíamos considerá-lo para a pesquisa;
- o segundo critério é ter trabalhado a disciplina na segunda etapa do ensino fundamental e médio (ou ginasial e colegial, conforme nomenclatura da época). Este critério se justifica pelo fato de que é neste período que compreendemos que a complexidade da matemática se tornaria um fator dificultador para o exercício da docência de uma disciplina exata e que tais séries exigiriam condições técnicas de conhecimento supostamente não propiciadas na formação dos professores.
- E por fim, o critério de tempo de profissão que seja concomitante em boa parte ao dos pares abordados para que possamos compor a análise nos mesmos tempos e espaços de atuação.

2.2 - EIXOS E QUESTÕES DA ENTREVISTA

Apresenta-se a seguir (Quadro 3) as questões que nortearam as entrevistas. Apesar do grande número de questões propostas não existiu em nós o desejo de fazê-las todas uma vez, já que isso transformaria a entrevista em um interrogatório e a nossa intencionalidade foi de propor uma entrevista-conversa, o que apresentamos são os assuntos que gostaríamos fossem abordados pelo sujeito em sua narrativa. Assim, a expectativa é de que em uma única fala o entrevistado possa

responder várias das questões sem que tenhamos que fazê-las de uma por uma. Quando isso não ocorreu, buscamos uma forma natural e sutil para direcioná-lo para que abordasse aquilo que não havia sido ainda contemplado na sua narrativa. Os eixos temáticos tiveram um propósito de servir muito mais ao pesquisador no que diz respeito a categorizar as respostas, do que demonstrar uma ambição de direcionar a entrevista de uma forma rígida e definitiva. Apesar disso, a funcionalidade do roteiro foi fundamental, uma vez que ele foi extremamente necessário ao pesquisador no momento das entrevistas, já que a possibilidade de direcionamento trouxe a pesquisa as características científicas necessárias, sem passar ao entrevistado tais características.

Temos a percepção de que ao narrar a sua experiência de vida, devido à transversalidade do diálogo, tal organização é naturalmente transposta, cabendo ao pesquisador, a tarefa de organizar os resultados de forma a contemplar novamente os eixos sobre o qual o trabalho foi constituído. O que se propôs foi um roteiro de entrevista dinâmico, que buscasse se adequar às suas nuances, deixando entrevistado o mais confortável possível, minimizando as interrupções, questionamentos frequentes e mudanças repentinas de assunto.

O quadro (Quadro 3) apresenta os pontos gerais considerados relevantes para a pesquisa, de forma a apurar junto aos entrevistados pontos relevantes para o trabalho. No entanto, isto não impediu que narrativas fora da projeção acontecessem e fossem utilizadas pelo trabalho como boas surpresas. Estas subjetividades da narração de cada indivíduo e a possibilidade de um diálogo mais aberto e subjetivo propiciou fontes narrativas originais e importantes para análise. As fontes produzidas apontaram o acerto na escolha dos sujeitos narradores e a opção pelas narrativas (auto) biográfica como fonte primária, subsidiada pelos eixos indicados. Conhecer os sujeitos narradores, considerando suas Histórias de Vida, o lugar de origem familiar e os modos como cada um chegou à docência; o percurso de formação, as ocupações e ofícios desempenhados, corroboraram no conjunto de informações e dados que, ao serem relacionados com as respectivas trajetórias docentes, significaram esses professores na escolha pela docência em Matemática. Efetivamente, os três eixos se articulam no sentido de conhecer o sujeito e as singularidades que foram determinantes na identificação pessoal, no

reconhecimento e lugar social ocupado e referenciado pelos professores de matemática.

Quadro 3 – Questionário orientador da entrevista

Eixo I – História de Vida	Eixo II – Percurso de Formação	Eixo III – Trajetória da Docência em Matemática
<p>* Fale a respeito da sua família, nascimento e infância;</p> <p>* O que a sua família dizia a respeito do seu estudo?</p> <p>* Como foi o seu processo de escolarização básico? Como eram a escola, os colegas, os professores?</p> <p>* Do que você se lembra da forma que os professores davam aula?</p> <p>* Algum professor em especial que chamou a atenção pelas suas práticas?</p> <p>* Nesta época (infância), já tinha algum desejo ou vocação de ser professor?</p>	<p>* Em que momento você decidiu ser professor? Como foi este início de carreira?</p> <p>* Qual sua formação inicial no início da carreira e como chegou a ela?</p> <p>* Retratar a respeito de seu processo formativo ao longo da carreira;</p> <p>* Quando decidiu ser professor de matemática fez cursos de extensão ou formação continuada? Como e onde estes cursos ocorriam?</p> <p>* Sentia falta de uma formação universitária?</p> <p>* Chegou a fazer curso superior de matemática?</p> <p>* O curso superior era concomitante ao trabalho? Como era conciliar trabalho e estudo?</p> <p>* De que forma a formação superior contribuiu com as práticas cotidianas em sala de aula?</p>	<p>* Como, onde e em que circunstância se deu primeiro contato com a sala de aula?</p> <p>* Quando ingressou no serviço público e em quais escolas trabalhou?</p> <p>* Como chegou ao ensino de matemática?</p> <p>* Descreva sua carreira, as turmas que trabalhou e as condições de trabalho...</p> <p>* Houve alguma dificuldade no início da carreira como professor de matemática? Foi superada? Como?</p> <p>* Percebeu alguma evolução das suas capacidades de ser professor com o passar do tempo?</p> <p>* Se lembra de alguma prática em que se inspirou nos professores do passado?</p> <p>* Como você se sentia enquanto professor? Prestígio, aceitação social...</p> <p>* Percebia alguma distinção por ser professor de matemática?</p>

*Organizado pelo autor

A seguir, apresentaremos os sujeitos envolvidos na pesquisa e a ordem das narrativas seguirá a própria cronologia da abordagem inicial de modo a propiciar a

leitura de acordo com o andamento das próprias pesquisas. Em todas as entrevistas ocorreram dois momentos: o contato inicial e a entrevista em si.

No primeiro contato, buscamos apresentar a pesquisa e os pesquisadores e através do diálogo entender o campo e as potencialidades da pesquisa. Tais conversas iniciais foram muito importantes, pois deram conta de posicionar objeto e pesquisa de forma que ela pudesse se mostrar concretizável. Vale ressaltar também, que por parte dos entrevistados não houve nenhuma resistência em participar da pesquisa e que todos foram muito solícitos em dar suas contribuições, inclusive transcendendo o relato pessoal e dando direcionamentos e indicações de possíveis fontes para complementação dos trabalhos. Seguindo então esta dinâmica, apresentaremos a seguir a forma com que foram feitos os contatos iniciais e posteriormente as entrevistas. Devido às particularidades de cada um, nem sempre o contato inicial ocorreu seguido da entrevista.

2.3 – PROFESSORES DE MATEMÁTICA EM CATALÃO

2.3.1 - DAN AHSUERO DE FARIA – O AUTODIDATA

- **CONTATO INICIAL**

Na busca por experientes professores de matemática na cidade de Catalão, muitas foram as indicações a respeito do professor Dan. Ao relatar aos pares o perfil de professores que atenderiam aos requisitos da pesquisa houve uma unanimidade em declarar que o professor poderia se enquadrar no perfil buscado. Em posse de tal informação, ainda nos primórdios da pesquisa (outubro/2017), após contato telefônico, o professor prontamente atendeu ao pedido para uma conversa sobre a pesquisa em sua casa.

Ao chegar à casa do possível professor/entrevistado, uma dinâmica interessante chamou atenção: várias mesas de estudo espalhadas na varanda em frente a sua casa, com professores particulares e seus alunos. O professor Dan, apesar da aposentaria, continua trabalhando em sua casa, com aulas de reforço de matemática para os jovens.

Apresentando ao professor, o pesquisador e o projeto, prontamente se interessou pelo tema da pesquisa e começou a contar um pouco de sua história e trajetória. Diante dos relatos, identificamos que o professor teria condições de ser sujeito da pesquisa, sendo assim, lhe foi feito o convite para participar, o qual prontamente aceitou.

Nesta conversa, aproveitamos do fato de termos um professor com as características pretendidas para questioná-lo de acordo com as características buscadas de quem seriam seus pares colegas de profissão, contemporâneos e que davam aulas predominantemente de matemática na mesma época em que iniciou e esteve em atuação. Em suas indicações nos apresentou um grupo muito restrito de profissionais, já que, de acordo com suas explicações e lembranças históricas, não havia professores suficientes para ministrar a disciplina de matemática e os poucos que havia se desdobravam para atender a todas as instituições da cidade.

Buscando em sua memória, apresentou oito sujeitos que também teriam o perfil da pesquisa, no entanto, já adiantou que dois deles já haviam falecido, dos seis demais, três se dispuseram a participar da pesquisa. Tal levantamento foi realizado também com os demais entrevistados, com exceção de um ou outro nome, inserido ou ausente, os sujeitos aqui representados foram apontados por todos os entrevistados.

Apesar de ser o primeiro contato realizado, devido a problemas de agenda e questões pessoais do entrevistado, tornou-se o último a conceder a entrevista definitiva. Conta como vantagem para a pesquisa o fato de todas as outras entrevistas já terem ocorrido no intervalo entre o primeiro contato e a entrevista final devido ao amadurecimento das questões e o melhor entendimento do contexto.

- **HISTÓRIA, VIDA E FORMAÇÃO**

O segundo encontro com o professor ocorreu alguns meses depois, no melhor horário: logo na primeira hora da manhã. Isto porque, devido a sua agenda de atendimentos nas aulas particulares era o horário livre que poderia me receber. Muito receptivo, me convidou a entrar em sua casa e “bom de prosa” que é já começamos logo o diálogo. Esse já é um dado que desperta atenção: a longevidade

de atuação na docência, a prontidão e o comprometimento do professor de matemática em relação ao ofício, dentre outras características.

Em um primeiro momento, buscando referências a respeito da sua infância, relatou que é catalano mesmo, nascido e criado na zona rural do município, o pai fazendeiro e a mãe do lar, uma família típica da época de sua infância. Tinha dez irmãos, sendo que dois faleceram. Neste momento, ao lembrar-se da infância e remetendo-se ao seu processo educativo, lembrou-se de sua madrinha Aparecida:

“... na fazenda, na época, existia, inclusive era minha madrinha, madrinha Aparecida, ela era professora contratada pelos fazendeiros, então nós éramos oito, ele contratava a professora, reunia ali os filhos dos peões, dos prestadores de serviço e ela ia dar aula.” (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018)

No entanto, não chegou a ser alfabetizado por sua madrinha, apenas os irmãos mais velhos que ele. Ainda criança veio para a cidade de Catalão onde foi estudar no Externato São Sebastião, lá foi alfabetizado pelas irmãs Barbosa, onde relembrou do ambiente escolar:

Elas trabalhavam da alfabetização até o quarto ano primário, não existia a norma de hoje da educação, trabalhavam e ali a disciplina era dez. E ali nenhuma era formada, ali você tinha que saber tabuada, conjugação de verbos, tinha que saber escrever, copiava linha, ficava de castigo, se tretava muito, ficava depois do almoço, apanhava com a palmatória, eu mesmo tive experiência com a palmatória. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

O professor, neste momento, demonstrou certo saudosismo pela rigidez e pela ordem que o externato possuía, demonstrando que estes são aspectos que valoriza enquanto professor.

Concluindo o primário no externato, o professor Dan passa para a Escola Paroquial São Bernardino de Siena, onde estudou a quinta série, No ano seguinte, com a inauguração do Colégio Estadual João Netto de Campos se transfere para lá, onde ingressou na sexta série e cursou até o primeiro ano do científico.

Neste momento, muda para a cidade de Uberlândia com sua família, no entanto, de acordo com ele, chegando à cidade não se matriculou no científico e sim no clássico, que nas palavras do entrevistado possuía mais disciplinas voltadas para

a educação. No Colégio de Uberlândia teve o primeiro contato com professores de formação por se tratar de uma cidade de maior desenvolvimento.

Ao concluir o segundo grau, juntamente com um amigo, resolveu tentar um concurso para sargento na cidade de Brasília. Logo, em parceria com este amigo começou a estudar, comprou material (apostilas) por meio das quais se prepararam para o concurso. Neste momento, os parentes e amigos mais próximos que os viam estudar começaram a pedir para que ajudassem os filhos que estavam com dificuldades na escola: “E por acaso, parentes próximos, já começaram a existir a dificuldade de aprendizagem dos alunos, viam a gente estudando e pediam reforço para os filhos. E por coincidência, ali estava nascendo um professor”. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018, p.3)

O professor Dan atribui a este momento o pontapé inicial para começar a ser professor. Por conta dessas aulas de reforço, no ano de 1971, surgiu a oportunidade de se tornar professor na rede estadual, onde ingressa e começa a princípio a dar aulas no Colégio Estadual João Netto de Campos. No entanto, como não havia formação específica, o professor que hoje é reconhecido como professor de matemática dava aula de todas as disciplinas que lhe eram ofertadas.

Neste início de carreira, os colegas mais experientes o ajudaram muito: “Ai fomos aprendendo a ser professor, a ser formado professor pelos próprios colegas das outras disciplinas. A inter-relação entre os colegas era muito grande, era muito próximo, era muito familiar, então cada um ensinava um pouquinho”. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018, p. 4). Em especial, o Prof. Dan chama a atenção para um colega: o professor Chiquinho – Francisco Netto de Campos. O professor Chiquinho era um dos únicos na cidade com formação superior (matemática e sociologia) e possuía um conhecimento muito grande no ensino de matemática.

Então, dando aula de diversas disciplinas até o ano de 75 o professor Dan se depara com a demanda de professores de matemática, e por isso ele começa a ministrar aulas predominantemente de matemática. Sobre tal necessidade afirma que:

Pela carência de professor de professor em sala de aula, não tinha, até hoje. Eu não diria que tinha facilidade, eu chamaria mais de necessidade, aí onde o Chiquinho foi para mim muito importante, que todas as dúvidas, todas as dificuldades eu chegava nele, e nossa, éramos de famílias muito próximas e até hoje existe uma irmã, nós somos muito dados, ele sempre se pré-dispunha a ajudar. A

vantagem da época, um ajudava o outro. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Também menciona que durante as capacitações tinham sempre um encontro muito produtivo com professores das escolas rurais, a quem chamam de tias:

Nós tínhamos muito contato com as tias, você não passou por isso, as tias eram aquelas senhoras grandonas, aquelas senhoras de multisseriadas lá da zona rural, das séries primeiras, então elas tinham experiência, a gente não sabe até hoje explicar como elas tinham uma filosofia de aprender e executar tão grande, tão profunda, e uma facilidade de jogar pra fora aquilo que elas sabiam, não sei lá como, mas sabiam, então muitas delas foram minhas alunas no curso normal, então não tinha recreio, eu ficava no meio delas, e ali a gente trocava experiências. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

O professor seguiu dando aulas no estado, no Colégio João Netto de Campos (inclusive no magistério) e nos demais colégios da cidade. Também foi professor no Colégio Estadual Dr. Tharsis Campos (Polivalente) e relatou também que mais recentemente foi professor em uma escola da zona rural de Catalão (Escola Estadual Arminda Mesquita).

Já com relação a sua formação, o estado propiciou ao longo de sua carreira, inúmeras formações para a docência, as quais afirma que foram muito proveitosas. Geralmente eram treinamentos que ocorriam nos períodos de recesso escolar de forma concentrada, com professores especialistas vindos de grandes centros a pedido do estado. De acordo com o professor, via ai uma possibilidade de aprendizagem única, já que não dispunham de formação específica.

No entanto, o professor se queixa que apesar da possibilidade das formações recebidas, elas não necessariamente atingiam a prática e o cotidiano dos seus trabalhos: “Eles pegavam feriados emendados, eles não perdoavam, tinha brecha eles estavam dando (treinamento), e eles vinham com um pensamento para nós, e nós queríamos o contrário, expor nosso pensamento para que eles explorassem”. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018)

Nesta contradição, se percebe que muitas vezes os treinamentos propiciados não iam ao encontro dos interesses dos professores por capacitação, o que o professor Dan aponta é que ele e os colegas da época gostariam que tais

capacitações pudessem ter um viés mais pragmático e menos teórico, pensando na prática da sala de aula atingindo de forma mais direta suas aflições e seus anseios.

Com relação à formação o prof. Dan começou a fazer um curso superior de pedagogia na cidade de Araguari, para onde ia um grupo de professores em carro fretado, no entanto, não chegou a concluir devido a questões familiares e a rotina de trabalho.

Além da escola, o professor Dan Ahsuero também ocupou outros cargos de gestão. Um destaque importante que faz é com relação a uma experiência específica de sua carreira. Trabalhou na área administrativa no antigo Centro de Formação de Professores Primários de Catalão. Apesar de não ter sido professor na instituição relata que ali vivenciou experiências que muito agregaram à sua formação, onde lembra muito em especial do convívio com a professora Suely da Paixão:

Então lá a Suely, nossa, era muito rigoroso, a Suely era dez também, ótimo, então aprendi muito com ela, com ela sim. A gente sentava e trocava figurinha, eu desenvolvia. E lá não fiz propriamente curso de formação, eu era prestador de serviço, lá na época tinha mimeografo, aí eu era que executava (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Outros cargos relacionados à gestão que ocupou foi o de diretor da Fundação cultural Maria das Dores Campos, Diretor do CAIC, Diretor do cursinho municipal Israel Macedo. Também mencionou que trabalhava no comércio da cidade de forma concomitante a sala de aula. Assim, ocupou-se nos três turnos durante praticamente toda a sua carreira de professor.

No ano de 2004 o professor Dan se aposenta oficialmente como servidor estadual e deixa a sala de aula. No entanto, o professor segue ainda dando aulas particulares em sua casa de forma incansável e não para. Questionado sobre parar com os seus atendimentos, relembra da sua mãe que dizia que não pode deixar o sangue esfriar:

Então minha mãe ensinava pra gente que se você deixar o seu sangue esfriar, todos os problemas de doença acumula no seu organismo, então eu não paro por dois motivos, primeiro porque não quero que meu sangue esfrie, segundo porque eu aprendo muito com esses meninos de hoje, aprendo as vezes mais com eles do que eles comigo, porque o que eles buscam eu tenho aquela obrigação de ensinar, mas saber o que está passando nas escolas, o que está

passando nas escolas eu estou com ela aqui dentro da minha casa. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Assim, o professor Dan Ahsuero de Faria continua, incansavelmente com suas aulas particulares e deste modo, sem deixar o sangue esfriar também mantém viva a sua história e o seu legado continuando muito afamado na cidade como um dos seus grandes professores de matemática.

2.3.2 - JORGE NERI FERNANDES – PROFESSOR POR EXCELÊNCIA

- **CONTATO INICIAL**

O primeiro contato feito com o Professor Jorge foi por meio telefônico, sendo que a orientadora marcou a primeira visita. Encontro marcado, orientando e orientadora se dirigiram a casa do professor onde fomos muito bem recebidos. Em uma conversa de clima agradável e informal com o objetivo de mapear uma fonte com características em especial, identificamos as características da carreira do professor, suas formações e sobre sua história de vida. Nesta confluência de informações, o trabalho foi apresentado ao professor e verificado o seu desejo e sua disponibilidade para participação no estudo.

O professor nos relatou sobre sua infância, a relação com a mãe, sua formação em contabilidade, os colégios onde trabalhou e o encontro com a disciplina de matemática, como se organizava para ministrar as aulas dentre diversos outros relatos que iam ao encontro do perfil buscado para compor o grupo de professores deste estudo.

Mesmo caso do professor Dan, o Professor Jorge também não teve preliminarmente nenhuma formação para a docência. Mas o que chamou atenção neste primeiro contato é que ele teve como formação inicial o curso técnico em contabilidade e estava empregado na área e por isso adotou a partir de certo momento a docência como outra opção de trabalho para sua vida. Praticamente durante toda a carreira conciliou os trabalhos na área de contabilidade juntamente com a docência, se desdobrando em três períodos para manter as duas carreiras. De imediato interessou-nos saber os seus porquês, quais seriam os motivos que o

levaram a estas escolhas e qual a visão que tinha da docência e mais especificamente com a docência de matemática.

Condizendo o professor com o perfil desejado, foi-lhe feito o convite para conceder uma entrevista, desta vez gravada para compor o corpus de análise do estudo. O professor prontamente aceitou, e muito protocolarmente anotou data e horário em sua agenda. Como recurso para esta entrevista, buscamos um local neutro, para que evitássemos interrupções e outros prejuízos a fala do professor. Deste modo, o local escolhido foi a sala 203 do prédio da pesquisa, na UFG/Regional Catalão.

• HISTÓRIA, VIDA E FORMAÇÃO

Neste segundo encontro que ocorreu na UFG/RC, o professor Jorge demonstrou que seu comportamento protocolar no agendamento da entrevista se refletiu também em seu comprometimento já que chegou pontualmente na hora e local determinado. Com os devidos cumprimentos e reapresentações foi dado início a entrevista. Em um contato inicial observamos certo retraimento por parte do professor, talvez por estar falando com a presença do gravador ou pelo ambiente novo ao qual não estava climatizado.

Para deixá-lo um pouco mais à vontade e transformar o que poderia se tornar um interrogatório em uma conversa agradável, o início da conversa foi direcionada para a infância e família do professor, o que realmente resultou em uma maior proximidade e deslanchou em uma entrevista/conversa muito agradável.

O professor Jorge é natural de Catalão, sua família veio para a cidade oriunda das regiões rurais da Custódia e do São Domingos. Apesar disso, quando nasceu à família já estava estabelecida na cidade. Quando ainda tinha apenas vinte e oito dias de vida perdeu o pai, sendo criado pela mãe e pelos irmãos mais velhos. Demonstrou saudosismo ao se lembrar da infância e da luta de sua mãe para criá-los:

Mas a presença de dois irmãos e da minha mãe. Ela era muito autoritária muito radical, mas hoje agradeço imensamente ela, como ela nos criou, ela criou os quatro filhos, com maior pobreza, sem

traumas. Ela era biscoiteira, lavava roupa das pessoas. Nos criou assim. Às vezes costurava para outras pessoas. Foi assim, uma infância pobre, mas como toda criança pobre que chutava bola na rua, brincava, não carreguei nenhum trauma da infância, nenhum ressentimento nem nada (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Com essa batalha da mãe, todos os filhos fizeram até o segundo grau. O professor Jorge, deu início aos seus estudos na Escola Paroquial São Bernardino de Siena, onde fez até primeira série do ginásial. Com a fundação do Colégio Estadual João Netto de Campos na cidade, se transferiu para lá onde concluiu os estudos no período noturno.

Como nesta época estudava no período noturno começou também a trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Trabalhou em farmácias, escritórios, lojas e posteriormente começou a trabalhar em bancos. Tempo depois, ele fez o curso Técnico em Contabilidade na Fundação Educacional Wagner Estelita Campos.

Sim, aí vou pra escola pública, vou pra noite, na escola pública já tinha primeira série ginásial, fui estudar a noite, porque tinha que trabalhar, já era rapazinho, tinha que ajudar em casa, tinha que comprar as coisinhas da gente. Aí estudei no colégio estadual até o segundo ano científico, fiquei um ano sem estudar, porque não tinha o terceiro ano em catalão. Eu não tinha condição de estudar fora, aí fiquei um ano parado, falei que não ia estudar mais, aí a família vem, os amigos vêm, vai estudar, o prejudicado e você... aí fui estudar na escola técnica de Catalão, de contabilidade a noite, no Anchieta, ali na avenida vinte de agosto, tem o prédio lá até hoje. Aí eu fiz lá o segundo e o terceiro ano de técnico em contabilidade. (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

A partir da década de 70, após a chegada do Colégio Estadual João Netto de Campos na cidade de Catalão foram criadas turmas anexas deste colégio em outras duas escolas: Escola Dona Ilaya e Escola Dr. David Persicano. Com o aumento da oferta de turmas de ensino colegial fez-se necessária a captação de novos professores para compor este quadro ampliado. Neste contexto, surgiu para o professor Jorge a oportunidade de além do serviço bancário, trabalhar como professor:

O Colégio Estadual estava muito cheio e abriu o, anexo I no David Persicano e abriu o anexo II lá no Dona Ilaya, por que a cidade estava crescendo na década de 70 e abriu lá o anexo 2 e eles estavam precisando de professores que fossem formados, que tinha

segundo grau, porque na época não precisava de curso superior, não exigia nem o magistério. (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018)

Ao buscar a disciplina com a qual tivesse similaridade se identificou diretamente com a matemática, muito provavelmente pelos cursos e pelas experiências anteriores no mercado de trabalho:

Eu lembro assim, que dar aula de matemática era mais fácil do que de português, era exato. Agora eu ficava me analisando, nunca conseguiria dar aula de português, nunca. Aquele negócio de pronome relativo, uma hora é objeto direto, eu não conseguia assimilar aquilo, acho que eu não conseguiria nunca dar aula de português. Mas matemática não é, é exato (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018) .

As dificuldades de um indivíduo que não era formado especificamente para a docência logo se manifestaram, no entanto, o professor disse que sempre foi muito dedicado e para romper estas primeiras barreiras estudava muito e buscava métodos próprios para desenvolver suas aulas e que naturalmente com o passar do tempo conseguiu lidar com os desafios mais naturalmente:

Muitos métodos eu fui desenvolvendo comigo mesmo. Didática mesmo eu fui aprender quando eu fiz magistério, mas eu tinha minha própria didática, eu sabia que eu tinha que ter a confiança do aluno, dele acreditar em mim, se eu falar que eu tinha dificuldade eu estou mentindo, não tinha. No início, nos primeiros dias eu disse, meu Deus, o que eu estou fazendo aqui, nos primeiros dias eu não tinha muito o dom de falar, mas o que eu estou fazendo aqui, com esse tanto de aluno aqui, mas depois... (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Assim ele ingressou como professor na rede estadual de ensino como PAC (Quadro Transitório) e começou a trabalhar no anexo II do Colégio João Netto de Campos situado na escola Dona Iaya. Até o ano de 1975 o professor Jorge conciliou o serviço de bancário e a docência. No entanto, foi convidado a ser professor no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus na cidade de Catalão-GO, instituição fundada e administrada pelas irmãs agostinianas. A partir desse momento deixou o sistema bancário e se dedicou exclusivamente a docência.

Na oportunidade, conseguiu concentrar suas aulas de maneira que todas ficassem apenas durante o dia e partiu em busca de uma demanda de formação que tinha a possibilidade de fazer, no caso o curso de magistério:

Acho que já tinha uns cinco anos que eu dava aula, e eu era PAC, e o pessoal sempre falava, porque tinha muita gente em Catalão que era PAC, diziam vocês têm que fazer o magistério para enquadrar no estatuto do magistério, que seria o P1, naquela época já existia P1, que era quem tinha ensino normal, magistério, aí aproveitei uma brecha que eu estava só com aula de dia, cedo e tarde, e a noite fui fazer o magistério (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Assim, quando já estava na docência há quase cinco anos o professor Jorge teve a primeira possibilidade de formação diretamente dirigida para o campo educacional. Continuou então trabalhando e se aprimorando na carreira. O professor lembra que eram ofertados vários cursos e que via nestes cursos a possibilidade de aprender conteúdos voltados para a formação docente.

Destes cursos, dá ênfase ao um curso em especial, uma formação mais longa e com nível de dificuldade alto onde poucos conseguiram concluir e como ele conseguiu teve uma boa titularidade:

E eu fiz um curso em 80, foi bom pra mim, e me deu uma titularidade boa, eu não lembro qual curso que chama hoje, me parece, eu não me lembro, se foram 800 horas, foi um curso muito difícil, pouquíssimos chegaram até o final. Mas eu fui até o final, eu preciso desse curso, porque eu só tenho segundo grau, eu preciso desse curso pra melhorar ainda mais. E consegui chegar, pouquíssimos, acho que nem dez por cento chegou ao final. Era muito puxado, os professores davam fascículos para gente ler. Era uma coisa, agente dava aula, tinha que corrigir prova, elaborar aula, exercícios, ainda tinha que estudar aquilo, e as aulas era sábados e domingo também (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Com estas capacitações específicas para professores de matemática e com sua prática docente o professor seguiu no magistério, conciliando as aulas no ensino público e privado durante sua carreira. Após 15 anos de docência no Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus e agregando este período a suas práticas profissionais anteriores, ele se aposentou pela iniciativa privada. Com tempo disponível voltou a trabalhar na área de contabilidade para empresas da cidade de Catalão, mas como afirma, com um combinado: quando se aposentasse no estado se deixaria em

definitivo todas as atividades em que estivesse envolvido. E assim o fez, com a sua aposentadoria no ano de 2003 encerrou por completo suas atividades laborais.

Ao questionar o professor a respeito da docência, ele se declarou apaixonado pela profissão, tanto que deixou o trabalho como bancário para se dedicar exclusivamente a ela. Mas em especial algo chamou a atenção, a visão que a sua mãe tinha da oportunidade de ter um filho professor:

Professor, professor mesmo. Eu amei tanto assim essa carreira do magistério que eu larguei a carreira de bancário porque naquela época por ser bancário as portas se abriam. Na década de 70 Catalão era pequenininho, ser bancário era ... e eu estava subindo na hierarquia. Aí eu achei bom dar aula de matemática. E a minha mãe, nossa, ela tinha a maior alegria de ter um filho professor, e ela não tinha instrução (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Neste momento, um sentimento vem à tona em meio as palavras do professor que tem os olhos marejados ao lembrar a mãe já falecida e do orgulho que ela tinha em dizer que um de seus filhos era professor. Assim, percebemos que ele viveu a sua carreira como professor e, apesar de ter tido outras atividades, a docência foi distintiva em toda a sua trajetória. Transparece nas lembranças e recordações desse professor, uma ênfase no comprometimento com a docência e a exclusividade de atuação em sala de aula durante todo o tempo em que esteve na ativa, seja nas escolas públicas, seja na rede privada, onde também atuou. O entusiasmo ao demarcar essa singularidade de jamais ter assumido outra função dentro da escola, diferente da docência, é uma confirmação da escolha que o tornou professor de matemática durante toda a carreira docente.

2.3.3 - VALDEVAL FLORISBELO DE AQUINO – APAIXONADO PELA EDUCAÇÃO

- **CONTATOS INICIAIS**

Este professor, além da docência tem uma peculiaridade: durante a sua trajetória profissional tem exercido em paralelo a função de político como vereador

na cidade de Catalão. Apesar de o professor ser figura pública, chegar a ele não foi tão simples assim. Um primeiro movimento foi a ida a Câmara de Vereadores de Catalão em busca do seu assessor. Contato feito, o próximo passo foi agendar a entrevista. Apesar de se disponibilizar totalmente a participar dos trabalhos da pesquisa, a data sugerida era bem posterior a que se pretendia, justificada pela agenda de compromissos do professor/vereador.

Devido ao interesse pela participação dele como integrante da pesquisa, as suas possibilidades e termos no que dizia respeito à agenda foram prontamente aceitos. Tal interesse se justificou pelo fato da trajetória do professor se localizar entre duas gerações de professores de matemática que atuaram no município: O professor começou na docência como leigo (afirmação dos próprios professores que se diziam leigos por não ter formação específica para a docência) e integra a primeira turma do curso de matemática da UFG na cidade de Catalão, momento em que obteve sua formação superior como professor.

A proposta de entrevista com o professor Vandeval, aos moldes do que já havia sido realizado anteriormente ocorreu na Sala 203 no bloco L para neutralidade do ambiente. A agenda foi confirmada e a entrevista ocorreu com o êxito esperado.

• HISTÓRIA, VIDA E FORMAÇÃO

Marcados data e local da entrevista, o professor Vandeval chegou pontualmente e sem amarras começou a contar sua história. O que chamou a atenção, antes mesmo da narrativa é a empolgação e disposição apresentada pelo professor. Sempre sorridente e bem humorado e muito falante. Características que o mesmo afirmou mais a frente em sua narrativa que acredita que contribuíram para o seu sucesso durante a carreira e na forma que se dava com os alunos a quem chama de “Jovem”.

O professor Vandeval Florisbelo de Aquino é nascido e criado na cidade de Catalão. As primeiras escolas que frequentou foram o Joaquim de Araújo e Silva, depois também estudou no colégio Rita Bretas e por fim no colégio Paroquial. Quando concluiu a primeira fase do ensino fundamental, o diretor de uma escola particular da cidade foi até a escola Paroquial em busca dos melhores alunos,

aqueles que tinham o melhor desempenho. Assim, cursou da então 5ª até a 8ª série no Colégio Anchieta.

Ao recordar da disciplina de matemática na época que estudava, afirma que percebia que os professores dessa época não tinham muitos recursos para ministrar a disciplina de uma forma diferenciada:

Sempre foi tranquilo, não assim muito tranquilo, porque assim, os professores não tinham uma didática especial para ensinar e não tinha subsídio suficiente pra gente estudar, era na lousa, ó essa lista de exercício fazer em casa, uma coisa assim muito mecânica, não tinha assim um fundamento ideal para o nível cognitivo (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Apesar da preocupação da mãe em ter o filho em uma cidade grande, o pai dizia que “filho tem que estudar”. Assim, partiu para a cidade de Goiânia para morar com os tios e dar continuidade nos estudos. Lá concluiu o segundo grau um colégio particular chamado Carlos Chagas, um dos melhores colégios da época graças ao apoio dos pais. Concluindo o segundo grau ingressou no cursinho preparatório do Colégio Objetivo:

Eu fiz curso de ensino médio, naquela época não chamava ensino médio, era segundo grau, habilitação na área de ciências, uma área de ciências, vinha no diploma. Então, aí, entrei em cursinhos preparatórios de alto nível, colégio Objetivo quando surgiu em 77, 76, e foi o colégio que veio de São Paulo, se chamava Objetivo SPG, São Paulo-Goiás, aí a que eles chamavam Vaticano, as aulas de 400 alunos, sentava e ia assistir, auditório de 400 alunos, aqueles professores altamente gabaritados, pra época isso foi uma renovação, então a matemática, a química ... (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Uma vez vivenciando a dinamicidade das aulas do cursinho, professores experientes vindos da grande cidade de São Paulo, o jovem Vandeval vislumbrou a possibilidade de aplicar aquilo em sala de aula. Apesar de ter feito o cursinho não chegou a prestar o vestibular, e, concluindo os estudos voltou para Catalão. Mesmo não tendo feito nenhum curso que o direcionasse para alguma prática profissional, o fato de ter estudado fora, em bons colégios e com uma boa formação fez que fosse visto com bons olhos por um colégio particular da cidade:

O Diretor falou, vou entregar minhas aulas todas de matemática pra você, eu disse, não dá uma pausa aí, ele disse não, não tem professor de matemática em Catalão, como eu faço, eu sou diretor e professor, não dá pra conciliar, você pega as aulas tudo. Aí eu peguei tudo (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Aceitando a proposta de trabalho do Colégio Anchieta se torna então efetivamente professor de matemática na cidade de Catalão no ano de 1979. Após essa alavancada, o Colégio Nossa Senhora Mãe de Deus ficou sabendo da presença de um novo professor de matemática na cidade e lhe ofereceu também aulas, de forma que assim conseguiu fechar sua carga horária semanal nas duas instituições. Assim o rapaz se fez professor e a partir daí seguiu lecionando a matemática.

Como não possuía formação pra docência, utilizou da sua experiência como aluno, a observação que tinha dos professores que considerava como grandes mestres e buscou referenciar-se neles para sua prática docente:

Eu observava os professores que eram bons, e ia aprimorando, eu obviamente copiava deles aquelas tendências, o estilo, a didática que eles utilizavam, eu não sabia o que era didática, a referência deles. E obviamente o trabalho era muito bom com os alunos. Trigonometria, que isso, era o fim de mundo, aí eu cheguei, função seno, função cosseno, não sabiam o que era trigonometria, geometria plana, espacial, aí eu cheguei com um método e foi bastante marcante, mas sem formação ().

Com relação às demais necessidades burocráticas que tangenciam a vida do professor, Vandeval lembra que tinha um papel mais funcional, voltado para a sala de aula, e que não participava das questões de planejamento:

Pois é, eu foi natural, foi uma coisa assim, elaborar prova, elaborar lista de exercício e com isso a gente tinha o subsídio, mas assim, confesso pra você, um planejamento, isso não existia, não tinha, o que vem primeiro hoje é o planejamento, plano de aula, o projeto político pedagógico das escolas, todas as escolas tem, então discute, não tinha (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Em paralelo a carreira docente, Vandeval sempre levou a política. Foi no ano de 1982 que iniciou sua carreira política, quando foi eleito pela primeira vez como vereador na cidade de Catalão, cidade onde hoje já se encontra no sétimo mandato.

Prosseguiu então, levando em paralelo a política e a docência das duas instituições onde tinha contrato.

No ano de 1984 ingressa como professor na rede estadual de ensino como PAC (quadro transitório) e começa a dar aulas para o ensino público. Neste momento percebe uma grande diferenciação de trabalho, uma vez que confronta pela primeira vez enquanto professor as realidades do ensino privado e do ensino público:

Sim, uma deficiência acentuada, os alunos não tinha conhecimento, não seguiria o mesmo ritmo não, os alunos não sabiam as operações fundamentais, soma, subtração, aí eu interrompia a aula, não pera aí, vamos aprender aqui a dividir, somar, multiplicar, números decimais, divisão, com dois três, números, quatro números, dividendo divisor, consciente, resto, então a gente tinha que parar, obviamente assim, os outros professores passavam por cima, o Dan era outro que parava, recuperava, não pera aí, porque 5×4 é igual 4×5 , por que 4 é igual a 2 ao quadrado, fazia o aluno pensar, e não tinha isso aqui. Então o ritmo era diferente, era mecânico, mas e aí foi desenvolvendo (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Notou que a características se diferenciavam ainda mais quando relacionada ao período noturno da escola pública: “Demais, o noturno é totalmente diferente do matutino e do vespertino, o noturno o grau de dificuldade é extraordinário, o jovem sai do trabalho cansado e chega lá muitos dormem, deitam, e o nível bem baixo, inferior mesmo, do noturno” (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

A partir daí, seguiu dando aulas no ensino público e privado concomitantemente com a vereança. Enquanto servidor estadual foi se capacitando conforme eram ofertados os cursos, o que o mesmo garante que foram muito importantes para seu aperfeiçoamento e prática profissional. O professor Vandeval disse que mesmo já tendo o domínio da sala de aula, ainda lhe sentia falta de algo: o curso superior.

Com a vinda do curso de matemática na UFG, recém chegada na cidade de Catalão, no ano de 1988, se inscreveu para o primeiro vestibular do curso, sendo aprovado. Pôde, após quase 10 anos de prática como professor leigo, buscar a licenciatura que almejava. Uma vez concluindo o curso, como muitos da época, fez um novo concurso e ingressou na carreira do magistério.

A partir daí, para com o intuito de buscar a titularidade, fez ainda duas pós-graduações lato sensu em nível de especialização. Questionado se nunca pensou

em fazer uma pós-graduação *strictu sensu*, afirmou que para os professores de sua época, isso seria uma barreira praticamente intransponível.

Levou toda a carreira atuando nos ensinamentos públicos e privados, o que lhe rendeu duas aposentadorias, uma pela iniciativa privada e uma pelo serviço público. Esta última ocorreu mais recentemente, no ano passado. Apesar de aposentado, o professor afirma que continua indo à escola, como amigo da escola, e participando de algumas atividades ainda, disse que pensa inclusive em retornar à docência.

Como se desdobrou durante toda a carreira a exercer duas funções, a de professor e a de vereador, quando questionado sobre qual das duas atribuições tem maior significado em sua vida afirma que:

Mais professor, vereador é passageiro, a gente, mais assim sou mais professor. Tanto é que lá na câmara, meus projetos são destinados à educação, 90%, tanto é que eu falo no início do ano parlamentar, falo ó meus projetos e minhas ações vão ser destinadas à educação, é claro que um vereador tem muitos pedidos, mas a prioridade é a educação. Eu pretendo agora interromper assim para, ser o último mandato meu (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Fica perceptível que como a política ainda segue, o agora só Vereador Vandeval sente sem a sala de aula a incompletude de quem perdeu algo de muito significado, talvez por essa razão reforça que ainda pretende retornar. Pela sua postura durante a entrevista, por toda sua disposição ainda tem muito que oferecer, afinal, não é por menos que também carrega como alcunha o título com o qual sempre tratou os seus alunos: JOVEM.

2.4 - SÍNTESES PARCIAIS

Ao debruçarmos sobre os sujeitos e suas histórias de vida, a primeira síntese que desvela na percepção é a de que os três sujeitos são nativos do espaço onde viveram, estabeleceram no âmbito social e atuaram profissionalmente. São goianos e catalanos! Estabelecidos nessa jurisdição, conservam em comum o processo de chegada à escola pública e à docência. Por convite, em atendimento à demanda de professor de matemática, que se apresentou nas respectivas épocas em que iniciaram o ofício de professor. Épocas em que nem sempre a via de acesso aos

cargos e funções era o concurso público. O caráter emergencial para o recrutamento de professores seria possibilitado inicialmente por contratos temporários, pela permanência em quadro transitório da carreira, para, no decorrer da atuação profissional, buscar as qualificações formativas para serem admitidos no quadro permanente do magistério na rede estadual. Seja quais foram os percursos, há em comum a semelhança de chegada, por convite em função da demanda de turmas instaladas na rede pública estadual. Chamam a atenção tais características, na medida em que singularizam de outros processos e tempos históricos. Os modos de resolver a demanda por professores de matemática, seria pela via da localização de sujeitos, cuja formação técnica específica, indicasse habilidades e condições de assumir as cadeiras na disciplina matemática. Ou seja, vislumbra-se um meio de valorização da formação secundária e o aproveitamento dos sujeitos para suprir a necessidade de professores de matemática, tendo como requisito a formação secundária e a desenvoltura para a docência.

Conhecidas as histórias de cada entrevistado, podemos inferir sobre alguns fatores históricos que direcionaram o mercado de trabalho na época. Um dos fatos históricos que vale ressaltar é a instalação do primeiro colégio público na cidade, o inicialmente chamado Colégio Estadual e posteriormente Colégio Estadual João Netto de Campos no ano de 1961. De acordo com Costa (2015), o colégio veio para suprir a demanda de ensino ginásial público que até então não existia na cidade.

Assim, o status de Colégio público estadual era designado apenas ao Colégio Estadual João Netto de Campos, com oferta do ginásial, que compreendia a segunda etapa da I Grau, e o II Grau em diversas modalidades. As demais instituições públicas, provenientes dos grupos escolares, originalmente destinavam-se apenas à primeira etapa do I Grau, as séries iniciais, do antigo curso primário. Nessa modalidade, o funcionamento prioritário das turmas dar-se-ia no período diurno, em dois turnos, ficando o espaço disponível no período noturno.

A partir dos anos 70, com o aumento da demanda de turmas na segunda etapa o I Grau e do II Grau, sob a responsabilidade do Colégio Estadual João Netto de Campos, a alternativa de instalar anexos em duas escolas da rede estadual, no período noturno, ampliou a necessidade de novos professores. Assim, essas extensões de turmas, funcionando em escolas diferentes, mantinham o vínculo e a supervisão pedagógica matriz, ou seja, o Colégio Estadual João Netto de Campos.

Foi nessa ampliação de oferta de turmas, que houve um crescimento na demanda de profissionais para atuar na docência, onde profissionais de outras áreas e professores leigos foram solicitados para atuarem como professor de Matemática. Tal evidência se confirma quando os professores recorrem à memória remota para listar os nomes de quem mais era professor de matemática na época. Assim, em grande parte de leigos conduziam a educação pública na cidade. Sobre estes profissionais Weiduschadt e Amaral (2018) assim os define:

Professores leigos são considerados professores sem formação na área do magistério. Leigo aqui, não se refere ao termo laico, não religioso. Foram professores que se constituíram através das experiências docentes. Na realidade brasileira, no período estudado, houve necessidade de professores em lugares longínquos e com grande demanda de escolas. Assim, as políticas educacionais estimularam professores a ocuparem postos em escolas, em sua maioria eram multisseriadas e localizadas no meio rural (WEIDUSCHADT; AMARAL, 2016, p. 1008).

Na cidade Catalão, como já se possuía um conglomerado urbano na época da pesquisa, além de professores apenas com a formação básica, no caso dos professores Dan e Vandeval, trouxe também para a docência profissionais formados em outras áreas de que pudessem de alguma forma contribuir com o campo científico. Sobre tal tema, Faria (2018) afirma que:

...história era advogado, irmão do Haley Margon, João Margon, Ciência é o pai do candidato Júlio Paschoal, o Ênio Paschoal era dentista, português a dona Aparecida, quem mais... depois foi pra química farmacêutico, o diretor era farmacêutico, então todos os professores e diretores também eram leigos, quer dizer, leigos é porque não tinha formação na matéria, na disciplina (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Então, estas associações de área eram comuns, formados em direito nas disciplinas de humanas, profissionais da saúde ministrando ciências e profissionais das exatas partindo para a docência de química (farmacêutico) e no caso do professor Jorge da contabilidade indo para a docência de matemática.

No entanto, esta realidade não pode ser transcendida a uma projeção geral do perfil dos professores, já que em sua maioria, estes professores leigos não possuíam pouca formação. Ocorreu que em um confronto entre a necessidade de

professores para compor novos quadros educacionais e a falta de formação específica trouxesse para a educação aqueles que estivessem as mínimas condições de ser docente. Tanuri (2000) apresenta esta realidade por meio do censo escolar de 1964, período imediatamente precedente ao período inicial a atuação dos professores entrevistados.

O Censo Escolar de 1964 iria revelar que dos 289.865 professores primários em regência de classe em 1964, apenas 161.996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto) (Brasil, 1967). Os dados evidenciavam que o problema não poderia ser tratado em termos nacionais, já que os vários estados apresentavam situação diversa quanto à questão (TANURI, 2000, p. 77).

Então, sendo que 56% dos professores haviam passado por formação profissional, a autora conclui que estes dados não podem ser tomados em termos nacionais, já que os estados apresentam cada um uma situação peculiar. Quando se traz esta realidade nacional para o quadro de professores goianos, temos aqui, na segunda metade do século XX, que muitos profissionais leigos foram contratados para o chamado quadro transitório do magistério (QTM) o que de certo modo trouxe após alguns anos de carreira certa instabilidade no que dizia respeito à própria carreira, conforme anuncia o próprio sindicato da categoria:

Antigamente, para ser professor não havia a exigência de se ter qualificação, por isso os concursos eram abertos para os chamados leigos. Depois, a partir das novas leis da Educação, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) E O Estatuto do Magistério, os concursos passaram a contemplar somente aqueles com habilitação na área e aptos a ocupar um cargo nos sistemas de ensino. No entanto, os professores concursados antes do atual ordenamento jurídico foram incentivados a buscarem qualificação. Nesse contexto, foi criado o QPM, contudo na interpretação das leis, prevaleceu o entendimento de que não havia a possibilidade de transpor o professor de um quadro para outro sem nova aprovação em concurso público com a exigência de curso superior (SINTEGO, 2012).

Então, os professores que foram contratados como QTM ficaram fora das progressões e equiparações salariais se comparados a aqueles do QPM uma vez que a própria legislação era um impedimento para incorporar estes professores ao

novo quadro. A única saída seria que estes professores prestasse um novo concurso para reingressar no QPM, inclusive era a recomendação do próprio estado e foi realmente o que aconteceu, sendo que grande parte dos professores mudaram de quadro, inclusive dois dos entrevistados.

No entanto, existiram aqueles que permaneceram o QTM e tiveram sua carreira à margem dos demais docentes do outro quadro. De certa forma, aqueles profissionais que em determinado momento foram solução pela falta demanda de profissionais, acabaram se encontrando em uma situação desconfortável durante sua trajetória.

CAPÍTULO III – A EXPERIÊNCIA E OS EXPERIENTES: DILEMAS DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA

Ao refletir sobre a docência de matemática, partimos para um estudo a seguir, buscando identificar o que chamamos de dilemas da profissão docente. Para isto, buscamos entender que matemática é esta que os professores ministraram e de que forma isto se relacionou com a sua prática. Nesse exercício, consideramos pertinente situá-la enquanto construção histórica para analisar as questões como gênero e formação podem explicar as escolhas e percursos da docência. Por fim, ampliando o foco do estudo, buscou-se compreender como estes profissionais se constituíram como professores de matemática, como se formaram e a relação da formação com o contexto geral da docência no período do estudo.

Os experientes professores de matemática, chegaram à essa condição pelo exercício sistemático da docência, isto é, assumiram a condição de docente no exercício profissional com a matemática. Se reconheceram e se identificaram socialmente enquanto professores de matemática, ao serem requisitados em diferentes instituições escolares, essa qualificação seria a referência distintiva que os definia enquanto profissionais e professores.

3.1 – QUE MATEMÁTICA É ESTA? QUE PROFESSOR É ESTE?

No exercício de interpretar as descobertas propiciadas pelas fontes narrativas, produzidas pelos professores de matemática, buscar a interlocução com as interrogações em epígrafe tornou-se um desafio ao pesquisador, motivado pelas instruções do percurso da pesquisa, qual seja, situar essas experiências e seus sujeitos, na vitalidade do tempo e espaços, historicamente demarcados, na segunda metade do século vinte, alcançando as décadas iniciais do século vinte e um.

Uma vez caracterizados os sujeitos da pesquisa, o que se buscou em um plano principal no foco da investigação foi traçado pelas singularidades das trajetórias e os sujeitos das narrativas. Isto se explica pelo fato de pairar sobre o

professor de matemática uma representação social distintiva, o que, de um modo geral, faz com que sua imagem seja distanciada dos professores das demais disciplinas. Uma primeira aproximação interpretativa poderia ser associada à condição prioritária de docência em uma disciplina – a matemática -. Algumas exceções, caso de um professor, que teria trabalhado também com física, porém, mantendo a maior carga horária com a matemática, o que caracteriza a identidade de professor de matemática.

Tal fenômeno deve ser compreendido e situado historicamente, enquanto um lugar social, almejado e buscado pelo sujeito, nas oportunidades e circunstâncias nas quais se fez profissional, assumindo um status, exercendo uma profissão e assegurando o provimento financeiro, por meio do qual, estruturou e se estabeleceu enquanto ser social, reconhecido e identificado. Nesse sentido, entende-se o professor enquanto classe trabalhadora e sua profissão é fruto de um processo histórico, tanto no contexto geral da educação no Brasil, quanto no plano regional e local, cujas particularidades desenharam as circunstâncias nas quais esses sujeitos tornaram-se professores de matemática, considerados algumas qualificações que os atraíram para o ofício, e a conseqüente profissionalização. O sujeito histórico, segundo as variáveis do contexto e das circunstâncias, acolhe as oportunidades, direciona e orienta as alternativas de atuação profissional e se torna professor de matemática. -Arroyo (2000), referindo-se aos estudos do historiador E. P. Thompson, afirma que:

Lembro-me de E. P. Thompson, historiador da classe operária. Nos diz que ela não nasceu na pronta, inteira, como o sol nasce pleno cada dia no horizonte. Ela se fez, foi construindo a si mesma. Esteve presente na sua própria formação. Há um fazer-nos. Temos nossa história. Somos sujeitos. Fazemos parte de uma história, de um processo social ao longo do tempo. Aí nos descobrimos como professores, como categoria, não estática, mas histórica, em construção. As leis, as políticas de formação, os planos de carreira, a estrutura dos sistemas escolares foram construindo um perfil de professor, mas também a categoria vem se construindo a si mesma, seu perfil. É sujeito de sua própria história (ARROYO, 2000, p. 135).

Assim, concebendo os professores como sujeitos históricos, percebe-se que a resposta para a identidade atual do professor se fundamenta no processo de construção da própria profissão. Como exemplo, os requisitos da formação em nível médio, a existência da demanda de professores de matemática, a carência de

professores certificados, foram, à época, aspectos indutores e atrativos dos sujeitos para a docência e a atuação como professores de matemática. Entender estes construtos, considerados no contexto regional, dialoga com outros movimentos em curso, dentre os quais, situa a expansão de escolas públicas secundárias, a conseqüente ampliação de turmas e sala, inclusive em caráter provisório, em espaços anexos, torna-se um atrativo de profissionais, cujas qualificações na área técnica da contabilidade, assim como a conclusão do Segundo Grau científico, os transformaram em potenciais professores de matemática. Ou seja, inicialmente, as circunstâncias locais os atraíram para a docência, ainda que não tivessem a certificação específica para atuarem enquanto professores. Tais especificidades foram buscadas posteriormente nos requisitos da carreira do magistério, para a adequação aos termos da legislação do estatuto vigente.

Genericamente, uma questão que existe quando se trata especificamente dos professores de matemática é uma imagem estereotipada do professor. Este estereótipo fica bem definido em pesquisas de diversos estudiosos como é o caso de Cruz e Maia (2011) ao pesquisar com alunos de escolas públicas no estado de Pernambuco, assim define o perfil dos seus professores de matemática:

O professor de matemática foi representado pelos estudantes com superioridade cognitiva: inteligente, estudioso, pesquisador, superior, habilidade para lidar com números e conteúdos da área, inteligência prática e objetividade, habilidade exata, gosta de cálculo, intelectual [...] Na escola pública, os estudantes consideram que a inteligência do professor de matemática o diferencia dos demais professores; e, nos dois contextos de escola, a superioridade da inteligência foi justificativa para o distanciamento desse professor em relação aos seus alunos: professor distante dos estudantes, senhor da verdade, centro das atenções, convencido, autossuficiente, esnobe, dono da verdade, prepotente, soberbo, arrogante. (CRUZ; MAIA, 2011, p. 240).

Semelhante estereótipo também se fazia presente na realidade investigada, conforme exposto na narrativa do professor Jorge: *“no primeiro dia, meu nome é Jorge, vou ser seu professor de matemática, já dava aquele medo. Como eu te falei, nunca mandei um aluno pra fora, pra mandar pra coordenação, pra diretora, eu resolvia dentro da sala de aula mesmo.”* (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018). Na percepção do professor, apenas ao anunciar que era professor de matemática já

causava medo na turma – seria medo do professor ou a representação da matemática que levantava o temor? Interessante que, ao mesmo tempo em que o narrador indica o medo, faz questão de quebrar o estereótipo, demonstrando ser adepto ao diálogo para dissolução dos problemas do dia a dia. Tal habilidade, explícita nas entrelinhas da narrativa, aponta uma disposição diferenciada em fazer-se um professor de matemática que, em lugar do medo, do temor, constrói a sua identidade estabelecida em outros termos, o diálogo, a cordialidade, a confiança. Nota-se no encaminhamento de questões internas à sala de aula, a ênfase em uma autoridade assumida enquanto de responsabilidade do docente, ou seja, não outorgada a terceiros. O professor de matemática que se assume enquanto autoridade dentro da sala de aula, capaz de resolver os conflitos e problemas oriundos da atividade pedagógica exercida, seria um traço distintivo da atribuição do ofício, da legitimidade do lugar assumido enquanto docente, e, sobretudo, o professor de matemática. O fazer-se experiente, nesse caso, passaria por tais qualificações, quais sejam, respeito e reconhecimento de cátedra: o professor de matemática possui critérios legitimados internamente no espaço da sala de aula.

Apesar destas impressões estereotipadas da figura do professor de matemática, o que foi observado nas análises e nas narrativas, foi uma tendência estritamente oposta ao que se convencionou socialmente da imagem desse docente. Não encontramos no perfil do professor de matemática estas características padronizadoras que desumanizam e despersonalizam os sujeitos nas suas subjetividades. É evidente que encontramos pontos comuns, uma vez que, todos são professores da educação básica, professores de matemática na rede pública e são contemporâneos, no entanto, o que ressalta à análise é que os indivíduos entrevistados possuem perfis personalizados, concepções pedagógicas e científicas totalmente distintas um do outro, que os tornam singulares, desconstruindo a ideia deste perfil enrijecido de sujeito único, rotulado e temido. Nesse sentido, evidenciamos a riqueza das fontes narrativas na desmistificação dos rótulos e estereótipos, por vezes arquitetados externamente aos sujeitos.

O que se percebe na leitura das narrativas é um movimento contrário a isto. O terror ou o temor não se aplicava enquanto predicados do professor, nem da matemática, embora nas narrativas haja referência aos rótulos alusivos à dificuldade de se aprender matemática. Todos os sujeitos da pesquisa, ao responder as

temáticas propostas foram para além do ensino de matemática, o que se nota ao analisar as narrativas de uma forma geral, já que em muitos momentos de seus relatos desnudaram-se da disciplina específica e se colocaram no mesmo papel de profissional da educação como os demais professores de outras disciplinas.

No entanto, ao buscar uma reflexão mais apurada nos “porquês” deste estereótipo encontramos nas características históricas do desenvolvimento científico da própria disciplina de matemática a resposta. Sobre a origem desta disciplina que hoje é ensinada, D’Ambrósio (1999) lembra que:

A disciplina identificada como matemática é na verdade uma etnomatemática que se originou e se desenvolveu na Europa, Tendo recebido contribuições de civilizações indiana e islâmica, e que foi levada e imposta a todo o mundo a partir do período colonial. Hoje tem um caráter de universalidade, sobretudo sobre o predomínio da ciência e da tecnologia modernas, que se desenvolveu a partir do século XVII na Europa (D’AMBROSIO, 1999, p. 84).

Neste processo de desenvolvimento, esta matemática que se disseminou pelo mundo ganha a alparca de matemática verdadeira, ignora as questões locais, culturais, religiosas e os conjuntos próprios de valores das culturas próprias dos povos onde era ensinada. Dizia-se, então, que se um povo não a dominava deveriam ser ensinados. Assim como a língua e a religião, a matemática também chega como ingrediente do processo de colonização dos povos durante os grandes descobrimentos do séc. XV.

Sobre isso, D’Ambrósio (1999) vê grande prejuízo em não serem abordados os componentes éticos e ideológicos na história da disciplina, principalmente na matemática:

Particularmente interessante é o tratamento da história das várias disciplinas que compõe o currículo. Têm sido muito raras as interpretações dos componentes éticos e ideológicos que impulsionaram o desenvolvimento dessas disciplinas. Em consequência, prevalece a concepção equivocada de que o ensino de uma disciplina deve estar subordinado a uma lógica interna da própria disciplina. Isto tem sido particularmente desastroso dentro da própria matemática (D’AMBROSIO, 1999, p.68).

O autor chama atenção para a concepção de que o ensino de matemática deve estar subordinado a uma lógica interna da disciplina, gera o que D’Ambrósio (1993) chama de visão absolutista da matemática. De acordo com ela:

A visão absolutista da Matemática em que a disciplina se caracteriza pela lógica formal e pelo predomínio da razão absoluta, a noção da Matemática como uma coleção de verdades a serem absorvidas pelos alunos, uma disciplina cumulativa, predeterminada e incontestável têm encontrado resistência de modernas correntes filosóficas. (D'AMBRÓSIO, 1993, p. 36).

Apesar da resistência das correntes filosóficas modernas, o que foi observado em duas das narrativas, muito provavelmente por serem de professores que trabalharam mais nos anos 70 e 80, a prevalência da visão absolutista da matemática. Um dos professores (FERNANDES, 2018) viu no absolutismo da matemática uma possibilidade para a escolha da profissão, já que como afirma sua exatidão é um valor essencial:

Eu lembro assim, que dar aula de matemática era mais fácil do que de português, era exato. Agora eu ficava me analisando, nunca conseguiria dar aula de português, nunca. Aquele negócio de pronome relativo, uma hora é objeto direto, eu não conseguia assimilar aquilo, acho que eu não conseguiria nunca dar aula de português. Mas matemática não é, é exato. (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Já o professor Faria (2018) traz o absolutismo da matemática na sua finalidade: encontrar um resultado e ser aprovado nos testes para o vestibular:

O final da matemática é a conclusão, chegar aquela resposta, porque quando você vai pro ENEM, você vai pro vestibular, eles nem querem saber o método que você usou, e aquele resultado é que vai dar aprovação. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018)

Apesar das visões mais absolutistas da matemática, observamos que na narrativa de um do Aquino (2018), à princípio, há uma visão de matemática mais absolutista e depois há uma visão mais moderna:

Não tem, ela uma ciência exata, não é jovem, agora essa parte aí seria assim para educação ambiental, educação inclusiva, para educação do campo, para educação tecnológica, agora a matemática não. Hoje, professor, você sabe muito bem, a matemática hoje ela é dinâmica, antes na época outrora era resolver equação tal, hoje não, hoje é um contexto, tem uma contextualização pra você entender, e pros alunos entender que a matemática está inserida na economia,

na saúde, nas ciências, na tecnologia, pra você ver como é o Enem, primeiro eles dão um texto pra você ler e interpretar pra depois resolver as questões. (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Este profissional em específico, apesar de ser contemporâneo aos outros dois em boa parte do tempo de suas carreiras, é, entre os citados, aquele que trabalhou até mais recentemente, além de ser o único a ter formação superior, o que em parte pode justificar a presença de uma mesma opinião que os demais a princípio, e, uma mudança nessa visão, alternando para uma mais moderna, com passar do tempo.

Desse modo, percebemos que a quebra de expectativa em relação à figura estereotipada do professor de matemática, é elemento comum entre os sujeitos das narrativas analisadas, apesar de métodos e visões marcadas por suas especificidades, eles buscaram trabalhar a matemática de forma mais intimista e menos distanciada dos seus alunos, o que conseqüentemente propiciou um processo de ensino/aprendizagem um pouco mais eficiente.

As mulheres e o ensino de matemática

Uma questão que se sobressai quando se analisa em um espectro geral o perfil dos professores de matemática é a presença maciça de homens nesta atividade. Nas narrativas, as referências às mulheres na docência ocorreram muito discretamente em momentos bem pontuais. Especificamente na docência de matemática, foram recordados pelos narradores, dentre muitos homens, apenas uma professora de matemática já falecida. Outras duas referências, de professoras já falecidas, não se constituíram exclusivamente professoras de matemática, apenas em exercícios temporários.

Outras menções foram feitas em relação às professoras, citadas como “as tias grandonas” que davam aulas nas escolas rurais e as irmãs Barbosa que davam aula no Externato São Sebastião. Observamos então, que tais menções são diretamente ligadas ao ensino infantil, salientando que as maiores concentrações de professoras do sexo feminino se encontravam, predominantemente, na educação das séries iniciais, cabendo aos homens o ensino de ciências exatas. Assim como o perfil estereotipado de professor, a questão que envolve as mulheres e o ensino de

matemática também tem origem no processo histórico de produção da classe trabalhadora que compõe a educação.

Assim, fazendo um recuo histórico pode-se notar que existia na sociedade uma ideia de que o conhecimento de matemática deveria ser restrito principalmente aos homens. O domínio destes conhecimentos se restringir especificamente aos homens se justifica pelo fato de que ao longo dos últimos tempos, dentro de sociedades com concentração de poder no patriarcado, o papel da mulher fora restrito aos cuidados domésticos e a criação de filhos (MURARO, 1993), ficando o domínio econômico e científico, contexto no qual se enquadra a matemática, restrito aos homens.

No Brasil, esta mentalidade a respeito do papel das mulheres e a relação restrita com o conhecimento de matemática seguem as tendências mundiais, como pode ser observado na Lei de 15 de outubro de 1827, onde Dom Pedro em 17 artigos determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as localidades mais populosas do império, determinando suas especificidades. Com relação às mulheres, dois pontos chamam a atenção: o primeiro deles é a criação de escolas de meninas, “Rezzutti lembra que, apesar de previstas em lei, acabaram sendo raríssimas as escolas para meninas” (VEIGA, 2018, p.1).

O outro ponto salientado em relação às mulheres, na referida Lei, é a explicitação do fato de que o Brasil Imperial corroborava com a ideia de inferiorização das mulheres, como se percebe no seguinte trecho descrito por Veiga: “Até porque, segundo o pensamento da época, meninas não raciocinavam tão bem quanto os meninos”, explica. “Por isso, aliás, as operações matemáticas para elas não eram matéria obrigatória (VEIGA, 2018, p.1).”

De acordo com tais ideais, no Art. 12 da lei imperial determinava assim a função das professoras: “*As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica;*” (BRASIL, 1828, p. 17). Deste modo, cabiam às professoras o ensino da matemática apenas em um nível inicial, excluído assim a geometria e limitando a instrução de aritmética, além disso, deveriam ensinar conhecimentos de natureza doméstica apenas para as meninas. Fica entendido então que o ensino da matemática em níveis mais avançados seria função específica dos homens.

Este recuo histórico demonstra que na sociedade brasileira durante este último século, principalmente, devido às características das determinações sociais, tivemos ideias e proposições que levaram à predominância do ensino de matemática ser executado especificamente por homens. Claro que houve no período algumas exceções, pois como afirma Muraro (1993) *“as mulheres eram jogadas para o domínio público quando havia escassez de homens e voltavam para o domínio privado quando os homens reassumiam o seu lugar na cultura”* (MURARO, 1993, p. 13).

A lei de 1827 exemplifica bem a forma com que o ensino de matemática foi tratado na relação estabelecida no contexto da sociedade brasileira. Durante o século seguinte, agora na primeira república, esta visão de lugar da mulher, respaldado inclusive na formação de professoras normalistas era mantido, como afirma Louro (2003):

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educação das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, na linguagem republicana, na função social de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 2003. p. 447).

Observamos assim que a função da mulher/professora segue sendo a de formação para questões domésticas, para educação de crianças, para a formação dos cidadãos, mantendo-se ainda sendo restrita a participação feminina em contextos científicos mais avançados. Assim, a educação segue sendo uma para o homem outra para mulher, a docência incluindo a mulher na educação básica e o homem nas séries mais avançadas. Como afirma Duarte (2003) é somente a partir de 1970, influenciados por movimentos internacionais, que o movimento feminista ganha destaque no Brasil, e, a partir de suas lutas começa-se a mudar gradativamente o cenário e o papel da mulher na nossa sociedade.

Historicamente, o atrativo pelos Cursos Técnicos secundários, tais como Contabilidade, Científico, Secretariado, dentre outros, seriam para os homens, enquanto às mulheres a oferta mais interessante seria para o Curso Normal e, a partir de 1971, no Curso Técnico em Magistério. Dos sujeitos em estudo, todos oriundos dos Cursos Técnicos e Científico, buscaram o magistério e os estudos

adicionais para a regularidade de carreira. Nenhum teve formação inicial para a docência no Curso Normal ou Técnico em Magistério. A orientação profissional em nível secundário seria para áreas em que potencializava a atuação em profissões liberais como administração, contabilidade e outras fora da educação. Nessa configuração, a afinidade das mulheres com a matemática ficaria circunscrita aos fundamentos da instrução primária, assim como os conteúdos de história, geografia, ciências, língua portuguesa. Em outras palavras, o distanciamento das mulheres em relação à formação de áreas técnicas fora da docência, teria limitado a especialização em áreas exatas, enquanto o percurso dos homens seguiria o caminho inverso, isto é, seriam atraídos para a docência pela especialidade em áreas afins, buscando o nivelamento de estudos de didática e habilidades docentes, após estarem inseridos na educação. Isso reflete os destinos e prioridades do ensino secundário no Brasil, ao longo do século XX, na demarcação de domínios e habilidades para homens e mulheres, assim como a escolha dos campos de atuação profissional.

Como se trata de um passado bastante recente, ainda hoje se pode observar os resquícios destas concepções sociais e políticas públicas adotadas em anteriormente no Brasil. Uma demonstração deste fato é o estudo de 2001 do MEC/INEP a respeito da relação entre homens e mulheres no ensino de matemática:

QUADRO 4 – Distribuição Percentual dos professores por disciplina e série, segundo o gênero e a unidade geográfica – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb 2001

Unidade Geográfica	Gênero do Professor	Disciplina					
		Língua Portuguesa			Matemática		
		Série			Série		
		4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM	4 ^a - EF	8 ^a - EF	3 ^a - EM
Brasil	Masculino	7,9	13,3	26,5	8,9	43,7	54,7
	Feminino	92,1	86,7	73,5	91,1	56,3	45,3
Norte	Masculino	13,6	29,0	46,5	18,3	62,9	63,4
	Feminino	86,4	71,0	53,5	81,7	37,1	36,6
Nordeste	Masculino	12,4	20,8	30,6	12,6	57,2	77,4
	Feminino	87,6	79,2	69,4	87,4	42,8	22,6
Sudeste	Masculino	2,6	11,6	25,1	3,6	34,4	46,7
	Feminino	97,4	88,4	74,9	96,4	65,6	53,3
Sul	Masculino	5,2	9,4	16,0	6,3	36,6	39,0
	Feminino	94,8	90,6	84,0	93,7	63,4	61,0
Centro-Oeste	Masculino	9,3	20,5	20,5	10,9	46,0	65,1
	Feminino	90,7	79,5	79,5	89,1	54,0	34,9

Fonte: MEC/Inep.

Apesar deste mesmo estudo apontar que cerca de 80% dos profissionais da educação serem mulheres, quando se observa no quadro 4, a projeção da relação entre homens e mulheres no ensino de matemática, com exceção das regiões sul e sudeste, os homens tendem a ser maioria nas séries finais da educação básica, o que faz com que, em um número geral a nível de Brasil, os professores da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio, ainda hoje, sejam de maioria homens no país. A título de comparação, as mulheres são maioria esmagadora no ensino de língua portuguesa, o que não ocorre na matemática.

Provavelmente, estes dados tenham sido piores, já que a referida lei de 1827 impedia as mulheres de estar na docência em nível mais avançado. Mas, o que se observa, justificado pelas conquistas da luta feminista, é a inserção gradativa das mulheres em todas as frentes e também no caso da aprendizagem e ensino da matemática como afirma Melo (2017):

O processo de reformulação das configurações sociais, principalmente no que tange as relações de gênero, evidenciado pelo movimento feminista, trouxe consigo avanços nas mais diversas esferas sociais. A Ciência foi uma dessas. As jovens que hoje chegam às escolas certamente veem com naturalidade a possibilidade de serem tão boas quanto ou até mesmo melhores que os meninos na disciplina de matemática. Ignoram, mesmo que não intencionalmente, o quão difícil foi para que hoje, ao menos teoricamente, as mulheres pudessem ter acesso ao mesmo nível de conhecimento que os homens. (MELO, 2017, P. 198)

Este avanço das conquistas femininas é notável no quadro acima já que em algumas regiões do país o número de mulheres ensinando matemática já supera o de homens. A expectativa é então que em um futuro próximo possa existir uma equidade das oportunidades de maneira mais significativa e em todas as regiões as mulheres possam ter iguais espaços de oportunidade.

3.2 – A EXPERIÊNCIA E OS EXPERIENTES

Ao analisar o perfil dos entrevistados, observa-se que no caso de todos eles, não houve previamente uma escolha pela profissão de professor, muito pelo contrário, todos já estavam direcionados para outras carreiras e a partir de certo momento a docência apareceu como possibilidade de carreira. Muito por isso, não

houve nenhum tipo de formação, expectativa ou investimento prévio que pudesse de alguma forma contribuir com a atividade a ser exercida. O Professor Jorge Neri já estava inserido na carreira bancária, o Professor Dan Ahsuero estava estudando vislumbrando a carreira militar e o professor Vandeval Florisbelo havia concluído os estudos na capital e havia retornado a cidade de Catalão sem nenhum apontamento direto de emprego.

Assim, fica claro nas narrativas a questão da experiência como fator que levou à formação inicial dos docentes já que a formação profissional, em todos os casos é posterior ao início da profissão. Isto posto, nas seções a seguir, far-se-á análise das narrativas confrontadas com os conceitos de experiência de modo a evidenciar nas histórias de vida os elementos teóricos apresentados.

Como afirma Dewey (1979), as experiências que vivenciamos influenciam diretamente de forma decisiva as próximas escolhas que o indivíduo toma. Analisando as histórias de vida dos entrevistados, percebemos que outras escolhas os levaram à docência em certo momento.

O Professor Dan, afirma que decide estudar para o serviço militar, devido ao seu empenho nos estudos, a habilidade adquirida com os conteúdos que estava estudando para os concursos. Esta decisão traz a experiência do conteúdo, o que conforme sua narrativa, aos olhos da sociedade da época, o habilita a transmitir estes conhecimentos durante as aulas de reforço, o que se torna a porta de entrada para sua carreira de professor.

No caso do professor Jorge, a experiência que o leva a sala de aula é o conhecimento prévio de contabilidade, ramo científico que opera, assim como a matemática, com operações numéricas variadas. Neste momento, devido à escassez de professores de matemática e a manifesta intenção de sua mãe em ter um filho professor o direcionam para a docência. Neste caso, o docente também demonstra de forma parcial, já que vem de uma área correlata, a experiência do conteúdo.

Já no caso do professor Vandeval, ao mudar de contexto de aprendizagem, buscando um ensino tido como de maior qualidade em uma grande escola na capital de Goiás, aliada a qualidades pessoais, aprendeu o conteúdo e também teve influências nos métodos de ensino dos professores que teve. Nesta diretiva então, percebemos que por mais que não tivessem uma intenção inicial de ingressarem na

docência, suas experiências os direcionaram a ela e a matemática, indo ao encontro a teoria de próprio Dewey, que defende que toda e qualquer experiência passada modifica, de algum modo, as experiências subsequentes.

Nessa perspectiva, para Dewey (1979), quando uma pessoa opta por determinada profissão, tem os seus propósitos limitados àquela decisão, fazendo-se mais receptível em relação às condições diretamente correlatas ao trabalho por um lado e imune àquelas que o distanciam do trabalho. Percebe-se isso nos relatos dos entrevistados: após a opção pela docência, as escolhas seguintes os aproximam mais da atividade de professor e os distanciam das atividades e/ou interesses anteriormente escolhidos.

Ao aproximar as narrativas da teoria de experiência de Dewey (1979), observamos que a ideia de continuidade ou de *continuum* experiencial transforma através da aprendizagem os sujeitos que não eram professores. Quando Dewey afirma que a continuidade é que define se determinada experiência é ou não educativa temos a representação dos sujeitos na carreira docente.

Na fala do professor Dan, a relação direta com os pares, com os professores mais experientes foi de extrema importância para sua formação. Mas, no entanto, a relação de interação e continuidade na aprendizagem em matemática se deu também com a prática em sala de aula. Como afirma:

Mas você dava, por exemplo, quinta e sexta série também, a medida que você ia desenvolvendo o seu trabalho na série, você ia graduando (ensinando o aluno e aprendendo?), lógico, você mais aprendia do que ensinava, e outra coisa que era mais importante, a interação aluno e professor se dava primeiro pelo respeito, isso a classe com você, eu fui aluno do professor entrar na sala de aula, você se levantar cumprimentar, muitos dos professores rezar pra depois iniciar as aulas. Aí a gente teve esse aprendizado assim, quase, eu digo, pela necessidade de trabalhar. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Como dito, conforme o professor ia aprendendo o conteúdo de determinada série, ia se “graduando” naquela série o que o levava para a série seguinte em condições de dar continuidade aos ensinamentos de matemática. Por esta afirmação, observa-se que a própria prática da docência trazia ao professor os conhecimentos de conteúdo que necessitava para exercer a sua prática,

aprendendo no dia a dia da sala de aula, no primeiro momento é claro, junto aos alunos os conteúdos ensinados.

Para Tardif (2014), este processo de aprendizagem durante o exercício da atividade é natural, a docência é uma atividade que ensina o profissional enquanto este atua, sendo estes saberes produzidos e equacionados à medida que é exercido:

O saber do professor traz em si mesmo as marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como meio no trabalho, mas é produzido e modelado no trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula. (TARDIF, 2014, p. 17).

Como narrado, a necessidade de trabalhar, de aprender para ensinar dando continuidade na docência da disciplina transformava esta prática em experiências educativas, já que, conforme afirma Dewey (1979), o que diferencia uma experiência educativa de uma deseducativa é a sua continuidade. Neste caso, a aprendizagem dos conteúdos da matemática fazia muito mais sentido para o professor do que para os próprios alunos. Dessa maneira, a prática docente em sala de aula era para o professor de matemática o *continuum experiencial* descrito por Dewey.

Quando Dewey determina que a aprendizagem pela experiência se dá em um contexto de interação e continuidade, pensando que realmente, na sua prática docente contempla o princípio da continuidade, com a interação não é diferente. Como o princípio da interação definido pelo autor se trata da relação que existe entre as condições objetivas do processo de ensino e as condições internas do indivíduo. Por mais que a prática docente não seja em suma um processo de ensino formal, percebemos por meio dos relatos que se forma enquanto situação real de aprendizagem. Quando pensamos nas condições internas dos indivíduos que lecionaram neste período, com base na análise das narrativas, vimos que as condições externas que compunham este campo de aprendizagem iam ao encontro de condições internas específicas dos indivíduos estudados.

Neste sentido, o professor Jorge afirmava que mesmo tendo facilidade com a matemática sempre estudava e pesquisava muito para ter condições de trabalho. Essa disposição em atualizar-se, buscar ferramentas e alternativas para o trabalho com a matemática, indica duas percepções distintas: a indisponibilidade de material

de apoio para a área específica da matemática, e a realidade das turmas, cujos alunos chegam às séries sem o domínio do que seria esperado para cada nível de ensino. Novamente nesse excerto, observa-se um traço do comprometimento e responsabilidade do professor com o ofício. Atualizar-se, buscar novas fontes, adequar conteúdo e método, encontrar saídas para as questões e problemas que a sala de aula o desafia.

Quando questionado de que forma criava estratégias para lidar com a sala de aula se não tinha formação específica afirma:

Foi a experiência mesmo. Igual eu te falei, a matemática é muito dinâmica, você bola na hora os exercícios e eu aprendi tanto matemática estudando para dar aula pros meus alunos, eu elaborava na hora, passava 3 exercícios, aqueles lá que é rapidão, preenchia a aula. Muitos métodos eu fui desenvolvendo comigo mesmo. Didática mesmo eu fui aprender quando eu fiz magistério, mas eu tinha minha própria didática, eu sabia que eu tinha que ter a confiança do aluno, dele acreditar em mim, se eu falar que eu tinha dificuldade eu estou mentindo, não tinha. No início, nos primeiros dias eu disse, meu Deus, o que eu estou fazendo aqui, nos primeiros dias eu não tinha muito o dom de falar, mas o que eu estou fazendo aqui, com esse tanto de aluno aqui, mas depois. (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018)

Na falta de uma “didática”, afirmaram que tiveram de fazer um exercício criativo para desenvolver os próprios métodos de ensino já que não possuíam esta referência. Inclusive, durante as narrativas, ambos entrevistados foram unânimes em eleger a didática como algo que faltaria aos professores, como sendo o complemento de um todo necessário para se compor o professor: Conteúdo mais didática. Apesar de ter sido mencionado por todos os narradores, esta relação de complementaridade entre didática e conteúdo fica explicitada na fala do professor Vandeval:

Conteúdo tinha bastante, didática? Na época não tinha didática, era a tendência inerente da pessoa chegar, eu aprendi com os meus professores do Vaticano, aqueles professores que chegavam e criavam um mecanismo diferenciado, eu copieei muito, é referência, como aprender assim, cantava, de uma maneira lúdica boa, uma aula agradável. (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Esta complementação citada pelo professor Vandeval, ele também buscou por conta própria, com referências aos antigos professores. Os demais, não fizeram menção se eles se basearam em professores do passado, disseram também que desenvolveram a didática de maneira autônoma, na prática do cotidiano. Sobre isto, percebemos por meio das falas, que no processo de aprendizagem profissional destes indivíduos, existiram as relações internas e externas que possibilitaram seu desenvolvimento.

Com relação a esta tensão, existia nos professores entrevistados, a expectativa de encontrar a didática, explicações de como fazer, e que esperavam encontrar nas ciências da educação as respostas que procuravam. Em sua narrativa, o professor Dan salienta que mesmo possuindo a carga de conteúdo de matemática, saber ensinar é mais difícil que o próprio conteúdo: ... *“bambam é quem ensina matemática, não é só tão somente aquele que tem o curso de matemática. Você pode ter o curso, se você não consegue desenvolver uma aula, não resolve”* (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018). Esta expectativa, de aprender como desenvolver uma aula, era levada para os cursos de capacitação fornecidos pela rede ensino, onde afirmaram que muitas vezes sentiam suas expectativas frustradas, uma vez que, estes treinamentos não atendiam ao que desejavam, como afirma Faria (2018), que questionou o professor durante um destes treinamentos:

“professor você já notou que nós estamos para aprender uma linha geral da matemática, vocês nos ensinam, a dificuldade maior era geometria, a desenvolver como se trabalha geometria, como se trabalha álgebra, como se trabalha aritmética, esse curso que vocês desenvolvem é pra isso, é a semelhança da escola parque, a diferença de vocês com a escola parque, a escola parque colocam o pingo no i, vocês infelizmente não estão colocando, vocês pegam o exercício, jogam o exercício, não ve o professorado diante de vocês, e aí como que fica, a prova esta aí, um dia pra desenvolver um exercício, que aprendizado a gente vai ter?” (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Na sua visão, a Escola Parque que formava professores na cidade é que tinha essa capacidade de formar educadores para realmente atuar em sala. No entanto, a este respeito, Tardif (2014) afirma que:

No que diz respeito às tecnologias dos professores (educativas), e até prova do contrário, os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’.

Noutras palavras, a maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num 'saber-fazer técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. (TARDIF, 2014, p. 137).

Assim, para o autor não existe nas ciências da educação uma forma científica sistematizada do saber fazer em sala de aula, e estas estratégias terão sempre o seu desenvolvimento na experiência de cada professor através da tomada de decisões, nas atitudes e direcionamentos. Assim as experiências presentes e as experiências passadas se tornam uma força em marcha no sentido da formação do que o indivíduo se tornou. Dewey (1979), quando afirma que cada experiência é uma força em marcha, revela que todos os educadores deveriam ter consciência do que adquiriu de sua própria experiência passada, e que também ao fato de que toda experiência humana é social, envolvida pelo contato e pela comunicação. Percebe-se por meio das narrativas que este contato e comunicação foram importantes para a formação dos professores, uma vez que na relação com os pares mais experientes ou esforço conjunto com aqueles que passavam pelas mesmas dificuldades se estabeleceram novas experiências de aprendizado.

Pela teoria Deweyana, a docência é uma profissão cuja experiência se torna uma via de formação do professor. Sobre este viés, outros autores, agora falando especificamente da educação e da profissão de professor, também apontam a experiência como fator formador do professor (Tardif (2014), Gauthier (2006), Pimenta (1999), Saviani (1996) e Nóvoa (1999)). No entanto, estes autores afirmam de maneira geral, que não somente os saberes provenientes da experiência formam o professor, mas também os saberes do conteúdo e os saberes pedagógicos.

No entanto, no caso específico dos professores estudados, não houve a formação pedagógica e o conhecimento do conteúdo era restrito aquele que eles tinham recebido durante a formação básica. Assim, destes saberes, o que chama a atenção como saberes de maior potencialidade são os saberes provenientes da experiência. Sobre os saberes da experiência Tardif (2014) afirma que:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provem das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua

profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

Tal como Tardif, Pimenta (1999) também afirma que estes saberes são diretamente relacionados a prática docente, no entanto, são mediatizados diretamente relacionados pelas práticas dos colegas de trabalho e as experiências reproduzidas pelos textos educacionais. Estas possibilidades foram vislumbradas na narrativa dos professores, onde apesar do desenvolvimento muitas vezes particularizado das práticas, estas eram compartilhadas com os pares, respaldada pela aceitação da escola, onde estes afirmaram das reuniões e troca de informações constantes (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

“é através da relação com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas deve ser então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência, capaz de informar ou formar outros docentes e de fornecer uma resposta aos seus problemas” (TARDIF, 2014, p. 52).

O que se percebeu é que os saberes da experiência são oriundos da prática, mas é a interação social do professor que respalda o processo de aprendizagem. Deste modo, existiu na narrativa dos professores o confronto entre a aprendizagem de cada um, que era individual com as práticas coletivas da escola.

Ataídes me ajudava a fazer os planejamentos, porque você tinha que ter o planejamento da aula a ser executada naquele dia, primeiro o anual, depois você ia enxugando de acordo com o desenvolvimento anual, o Ataídes que me ensinava, porque ele aprendia na escola porque e aí onde eu disse pra você e ele diz nós começamos um a compensar o outro. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Mas quando a gente esbarrava, o coordenador que tinha que ajudar, ou primeiro você ia no colega, olha tô com um problema aqui, qual a melhor maneira pro desenvolvimento, pra ensinar, aí pela própria experiência. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Assim, o aprendizado individualizado era coletivizado por meio da conversa constante entre os pares, de modo a buscar a socialização dos conhecimentos para que fossem respaldados coletivamente. Apesar da solidão da prática docente, é

narrado pelos entrevistados reuniões constantes e cobranças quanto ao planejamento, além, é claro, da fiscalização do sistema de ensino.

Concepções do Aluno

Um fator que chama atenção na narrativa dos três professores de matemática, por ser caracterizada, respectivamente, é o perfil social dos alunos que tiveram durante a carreira. Vale ressaltar que os professores em questão foram contratados com o intuito de atender a grande demanda por ensino médio² público na cidade. Assim, além de trabalharem nas instituições de ensino privada da cidade, trabalhavam nos colégios públicos nos turnos diurnos e noturnos. Em todas as narrativas ficou evidente sempre existir uma diferenciação destas turmas.

No primeiro ano colegial, conjunto, funções, todas as funções, logaritmos, função exponencial, função modular, função composta, função ímpar, função par, função inversa, e depois vinha PA e PG, não dava pra dar PA e PG, não chega. Não dava, nunca conseguimos. (E na escola particular?) Conseguia, chegava até o limite, tinha mais aula, tinha aula extra a tarde, não terminou PG não com o professor Vandeval, hoje as aulas terminando o ano letivo as aulas vão ser a tarde, terminava a tarde. (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

Sim, mas eu procurava mostrar pra eles que aquilo não era um bicho de sete cabeças, e eu valorizava muito o que o aluno sabia, principalmente escola noturna, que eu tinha muita pena deles, muitos trabalham de pedreiro o dia inteiro de servente, no sol quente, alguns que levantavam de madrugada pra trabalhar em padaria, chegava no quinto horário estavam todos dormindo. (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018)

Demais, o noturno é totalmente diferente do matutino e do vespertino, o noturno o grau de dificuldade é extraordinário, o jovem sai do trabalho cansado e chega lá muitos dormem, deitam, e o nível bem baixo, inferior mesmo, do noturno. (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018).

² De acordo com a Lei 4024/61 vigente na época no Art. 34: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

A diferenciação nítida do que os professores fazem se relacionam diretamente com as classes sociais da sociedade catalana, e, esta diferenciação ia diretamente ao encontro do rendimento do ensino. Nas escolas particulares o rendimento era o esperado, já no ensino público ficava aquém do desejado. Quando se fala no período noturno da escola pública, as narrativas trazem um novo sujeito: o aluno trabalhador, mostrando o paradoxo existente entre o desejo de estudar e a necessidade de trabalhar. Todos os professores tiveram a sensibilidade de compreender a condição dos alunos do período noturno e buscaram meios diferenciados para trabalhar com eles, para que eles pudessem aprender da melhor forma, dentro das possibilidades.

O livro didático enquanto guia

Pela narrativa, fica evidente que no final da década de 70 ainda não haviam chegado os livros didáticos para os alunos, os professores se utilizavam dos exemplares que possuíam para estudar e montar as listas de exercícios que eram reproduzidas. Em sua narrativa, o mais antigo dos professores entrevistados faz um panorama do uso do livro didático:

Pra você ter uma ideia, não tinha o livro para o aluno, teve depois, lá pra 80, o governo começou a dar o livro, o livro tinha uma lista, e até hoje o mais apropriado e desenvolvido por nós é o do Castrucci, é o livro que se aproximava da nossa realidade, que nos ensinava a desenvolver, o Castrucci, até é falecido. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Em sua percepção demonstrou que o livro era um instrumento de uso exclusivo do professor, era o livro que determinava o conteúdo a ser ministrada, a ordem das lições, sendo, a esse modo, o guia de ensino, o como ensinar a disciplina para os alunos. O professor Dan, ainda afirma:

Aí vai buscando dos livros, você tinha que ir para os livros, e os livros eram muito mais complexos que os de hoje. E outra coisa, a matemática foi subdividida e lá não, você pegava do A e ia até o Z, você tinha que ter uma linha de domínio daquilo ali. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018)

Também o professor Jorge Neri, ao descrever o seu empenho em estudar cita o livro como fonte fundamental para o estudo, onde buscava o conteúdo para não ter dificuldades enquanto ministrava suas aulas. Então, o livro didático não era apenas um recurso para os alunos, era o material onde o professor leigo poderia se defrontar com o conteúdo disposto didaticamente e também aprender previamente para depois ensinar. Nas referências do professor Jorge:

Sim me ajudou muito, fui evoluindo, minha força de vontade, uma garra muito grande, eu tinha que estudar mesmo pra dar aula de matemática, eu sempre quis fazer sempre o melhor pros meus alunos. [...]eu pesquisava muitos os livros, pra eu aprender, pra quando eu chegar lá na aula não ter dificuldade. (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Com a falta de mais informações, o livro tinha um papel primordial, era através no livro que o professor se referenciava. A divisão da disciplina, dos conteúdos também ocorria no livro didático, determinando assim a forma com que o professor ia desenvolver o seu trabalho. De acordo com o professor Dan, era através do material didático que conseguia desenvolver a sua metodologia e o seu planejamento:

Onde não tinha tantas apostilas, tinha os livros, o professor pegava um livro, por exemplo matemática hoje é dividido em geometria, em matemática pura, é dividido em desenho geométrico... então lá se aprendia planejamento, metodologia ...(DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Como já foi observado, os professores diziam que se graduavam em determinada série, já que os conteúdos se repetiam ano a ano. Assim, se apropriavam do conteúdo do livro de determinada série e a partir daí seguiam seu planejamento, o que facilitava a docência daquela série a partir de então. O Professor Dan explica assim este processo:

Os dois, a teoria faz você executar a prática. Então a nossa teoria era buscada através dos livros, você tem o planejamento, do planejamento você vai pro livro, adotava assim, o professores da unidade escolar por área reunião com o coordenador, e ali

desenvolvia o planejamento as estratégias, tudo que tinha que ser desenvolvido. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018)

O que se pode inferir a respeito da análise de tais afirmativas é que a experiência é a resposta na prática de cada indivíduo, mas também, teve fundamental importância na formação destes sujeitos o livro didático, uma vez que era ele o responsável por apresentar os conteúdos matemáticos transpostos didaticamente, o que direcionava os planejamentos e aportes metodológicos, além de servir de fonte de aprendizado para os professores.

A capacitação durante a carreira

Outro fator formador importante dos professores durante a carreira eram as formações propiciadas pela rede pública de ensino. Se por um lado a contratação dos professores não estabelecia requisitos de formação docente, até porque não havia profissionais para suprir esta demanda, após contratados, os professores eram submetidos a cursos constantes de formação para se aperfeiçoarem na prática profissional. O professor Vandeval ao ser questionado se houveram cursos de capacitação durante a carreira responde positivamente:

Teve. Tivemos sim. Tivemos muitas capacitações disponibilizadas pelo estado, e também pelo governo federal, nós fizemos uma peguei uma de 600 horas, na área de matemática, trabalhava questões pedagógicas e conteúdo específico de matemática, de ensino de matemática, federal, que coisa boa, ao longo do ano, a distância (DEPOIMENTO DE AQUINO, 2018)

Na falta de formação superior específica estes cursos eram a solução para aperfeiçoar e especializar os professores no ensino de matemática sem que tivessem que se deslocar para grandes centros para fazer faculdade. Neste sentido, o professor Jorge Neri afirma que: *“Todos os cursos que tinha fazia eu fazia para o meu crescimento na área. Já que eu não tinha condição de sair para estudar fora, fazer uma faculdade, os cursos que tinha por aqui assim, eu fazia”* (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Naquela oportunidade, como afirma o professor Dan, muitos professores iam para Araguari-MG estudar, fazer curso superior, já outros aproveitavam as capacitações propiciadas pela própria secretaria de ensino uma vez que não tinham esta disponibilidade.

Se por um lado estes treinamentos se mostravam primordiais para os professores, por outro trazia certa angústia o fato de não ser direcionado para séries específicas como afirma o Professor DAN, já que conhecimentos mais aprofundados eram trabalhados em treinamentos para professores de todas as séries. A este respeito, Dan afirma que:

Lógico, e outro detalhe, era um aprendizado essencial, nós precisávamos, aí que tá a diferença, nós precisávamos aprender senão não ensinávamos, nós precisávamos, então, o que eu tava te contando essa história dos logaritmos, eram 63, o dia que eu me levantei e conversei no meio de todos, sobre essa forma que estava sendo aplicado para nós que não era, e outra coisa, quando você chegava a levantar uma voz, já tinha conversado, já tinha discutido, você estava representando uma turma. (DEPOIMENTO DE FARIA, 2018).

Independente destas questões de atendimento ou não dos anseios dos professores, os treinamentos fornecidos pela rede pública de ensino constituíram-se por muitos anos como a única fonte de formação formal direcionada para a disciplina de matemática. Constituíram-se, dessa maneira, como forte elemento para a formação dos professores desta geração.

3.3 – SÍNTESES PARCIAIS

Quando trazemos os saberes da experiência para um contexto histórico, ou seja, de classes, deparamo-nos com a sua subjugação diante do conhecimento técnico ou científico: *“Os saberes da experiência tornam-se clandestinos no contexto da mecanização da grande indústria, estrangidos pela caca aos tempos mortos, pelas prescrições detalhadas e pelo controle acirrado quanto às metas de produção.”* (CUNHA, 2018, p.180). Compreende-se, então, que a experiência

humana, como afirma o autor, se torna algo que circunda, mas que de certo modo um conhecimento adjacente.

Como se pode perceber, no trabalho do professor os saberes que se originam de sua experiência são de certo modo, clandestinos e necessitam ser confrontados com a cultura e a consciência da classe. Conforme afirma Thompson (1981):

[...] pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida 'tratam' essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, 'relativamente autônomas') e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p 182).

O que se percebe, assim, é que os saberes provenientes da experiência foram ao longo do tempo, da relação cultural ao que foram submetidos sendo sistematizados e padronizados, saindo de conhecimentos individuais singulares para conhecimentos gerais padronizados. Em sua narrativa, perguntado se havia a liberdade para dar aula, o professor Jorge afirma:

Não, eu sempre tinha liberdade, tinha o currículo, tem o livro, tem aquela sequência, faz o planejamento anual, aquilo conteúdo que você tem que dar, era respeitado, mas nunca chegava até o fim, principalmente escola pública, as vezes escola particular a gente dava quase tudo (DEPOIMENTO DE FERNANDES, 2018).

Diante das considerações, mesmo desenvolvendo os próprios métodos de ensino, o professor se via na necessidade de atingir certos preceitos os quais não eram determinados por ele, e sim pelo sistema de ensino, pelo livro didático, pelo planejamento. A relação que os professores estabelecem com o conhecimento, de acordo com Tardif (2014, p.41) é uma relação de exterioridade, uma vez que, de acordo com ele, a universidade e o estado assumem a tarefa de formadores de saberes científicos e pedagógicos. Conseqüentemente, cabe ao professor o papel passivo de simplesmente se apropriar deles, sendo que estes saberes, integrados a formação de professores precedem e dominam a prática profissional, mas não provém dela.

No caso do ensino das ciências, onde se inclui a matemática, a seleção de conteúdos, de acordo com autor pode ter uma relação direta com o interesse das classes:

Ao mesmo tempo, sendo as ciências o principal campo de referência do currículo escolar, o dualismo educacional se origina, antes, do dualismo social e se estende ao dualismo científico, uma vez que a finalidade, o sentido e a propriedade da produção do conhecimento científico também se vinculam a interesses de classe, assim com a seleção de conteúdos de ensino. ” (RAMOS, 2018, p. 140)

Parte significativa da atuação dos professores foi executada durante o período da Ditadura no Brasil, culminada pelo Golpe Militar de 1964 e só finalizada no ano de 1985, com o início do governo Sarney. Os governos militares privilegiaram a educação tecnicista. Por mais que em seus relatos os professores afirmarem não ter notado a influência direta da ditadura em suas aulas, certamente que esta influência aconteceu devido às concepções educacionais dos militares, influenciando na definição dos conteúdos, nas diretrizes educacionais, na escolha dos livros.

Quando pensamos no ensino de matemática, e nas possibilidades de se ensinar a matemática de maneira alternativa observou-se que no caso dos professores estudados, o que definimos como matemática absolutista foi a única apresentada aos professores durante a sua carreira, já que o que buscaram foi um atender a um padrão de professor estabelecido pelo próprio sistema de ensino e pelos livros didáticos fornecidos. Também em nenhum momento os professores relataram que foram chamados ao diálogo para a construção de uma educação com base no que acreditavam. Sua postura sempre foi passiva diante do exigido, se restringindo apenas, como foi relatado, a escolha dos livros didáticos dentre os livros enviados pela secretaria de ensino. Deste modo, aspectos da sociedade, aspectos culturais que poderiam levar à construção de uma etnomatemática do sudeste goiano passou longe da realidade, uma vez que o padrão e única referência impostos era o do sistema de ensino era da matemática absolutista.

As narrativas produzidas indicaram percepções distintas em relação à matemática e aos professores de matemática. As circunstâncias e oportunidades os levaram para a docência e a profissionalização enquanto professores. Construíram os seus percursos, cada qual a seu modo, com desafios e enfrentamentos particulares. Traçaram seus percursos, se identificaram com a docência e com a profissão. Afirmaram os lugares sociais de reconhecimento, dignificaram a matemática enquanto disciplina escolar, deslocada dos rótulos. De maneira unânime, todos ressaltaram que seriam professores novamente, o que nos leva a

crer que mesmo diante de todas as mazelas que envolvem a docência, ser professor é ainda uma profissão que traz retorno, além da questão financeira, traz a satisfação pessoal. Esta unanimidade leva a uma conclusão já conhecida por todos aqueles que um dia resolveram ingressar em uma sala de aula para trabalhar: a docência é uma escolha para vida, os que se engajam a transformam e são por ela transformados.

SÍNTESES FINAIS

O ponto de chegada da pesquisa, impõe o rito de algumas sínteses, visualizadas na intencionalidade de partida, acompanhadas pelas percepções e apreensões que a análise propiciou. Ao acionar as histórias de vida, com o objetivo de conhecer a experiência e os experientes professores de matemática, descortinamos alguns aspectos e singularidades que, somente as narrativas (auto) biográficas trazem à lume: os olhares e sujeitos em movimento desvelam histórias da educação, significadas e objetivadas, por meio das circunstâncias e percursos, cujas marcas de espaço e tempo são distintivas.

A importância de conceituar e compreender a experiência como geradora de saberes, oriundos da prática, que emergem das vivências por diferentes processos, situam a forte presença e expressividade dos professores de matemática enquanto sujeitos sociais, na afirmação e construção profissional, no reconhecimento e identificação enquanto docentes. Ou seja, a pesquisa trouxe à lume a o vigor dessa presença. Professores de matemática, historicamente reconhecidos e referenciados na seara da experiência.

Como afirma Ramos (2018), o predomínio do saber da experiência só é valorizado em sociedades onde, por algum motivo, a educação formal é negada aos sujeitos e esse é nitidamente o caso da educação no interior de Goiás durante o período da pesquisa. A falta de formação fez com que os sujeitos que se submetessem a experiência de ensinar e aprendessem com ela, se tornassem professores. Mas a matemática que predominaria ali era o modelo já posto, uma matemática clássica que não teria como privilegiar os fatores regionais e tão pouco culturais. Como acreditar, então, que profissionais sem formação pudessem de alguma forma enxergar a matemática de uma maneira diferenciada se sequer possuíam uma visão ampla do campo de ensino? Como também questiona D'Ambrósio (1993), *“Como acreditar que a matemática possa ser aprendida dessa forma se o professor nunca teve semelhante experiência em sala de aula enquanto aluno?”* (D'AMBRÓSIO, 1993, p. 38).

A opção por apresenta-los nominalmente, na acolhida das respectivas histórias de vida, considerou a importância desses sujeitos, reconhecidos por gerações, no exercício profissional como professores de matemática, que marcaram

época e lugar na escola pública, a pesquisa faz jus a esse reconhecimento e credibilidade dos sujeitos, cujas narrativas, instigaram olhares e perspectivas que desenharam a ênfase na experiência e nos experientes professores de matemática.

Os professores, sujeitos narradores, foram muito eficientes e lograram êxito em seguir os modelos de ensino de sua época, se apegaram às referências que possuíam e se tornaram ótimos professores dentro daqueles modelos. No entanto, foi também observado que em muitos momentos, desenvolveram espontaneamente um trabalho diferenciado, por exemplo no caso de ações diferenciadas para os alunos trabalhadores, mesmo que os programas de ensino não preconizassem tal diferenciação.

Chama a atenção o professor Faria (2018), ao dizer que a formação recebida pelos alunos de graduação da UFG seria fuchinha se comparada a recebida pelos alunos do Centro de Formação de Professores que existia na época em Catalão. Afirma que a escola era muito rígida, local onde você aprendia ou desistia. O CFP, tal qual afirma Vaz (2018), por ser uma instituição do período denominado como tecnicista tinha por características a disciplina rígida e o patriotismo nos moldes do militarismo. A instituição inclusive é uma das referências que o professor apresenta para sua formação onde elogia a rigidez dos profissionais que ali trabalhavam. Acontece que quem se referencia por este modelo de ensino, como afirma Holt (1989), em uma de suas três metáforas enganosas sobre a educação, em um processo onde quanto mais se submete e por mais tempo e em mais quantidade o sujeito ao conteúdo, mais ele aprenderá. Em outra metáfora critica o fato de o conhecimento não fazer nenhum sentido na vida real do sujeito, e por fim, sua terceira metáfora trata a escola como um hospital, os alunos seriam doentes e o professor a cura.

No entanto, apesar deste modelo de ensino tecnicista, apresentado na narrativa dos professores, muito devido a sua época, temos uma percepção muito importante: a ruptura entre o ensino de matemática tradicional e uma tentativa de ensino de maneira alternativa. Através das narrativas de Aquino (2018) pudemos perceber que ele já traz consigo uma visão mais moderna da educação, agora não apenas apoiadas nas próprias experiências ou pela formação no trabalho, mas desta vez baseada nas ciências da educação. Refere-se ao lugar do aluno, papel do professor, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade... O que provavelmente o

diferencia dos demais é a formação superior que recebeu a partir de determinado momento da carreira.

Postula-se, então, que a chegada da Universidade Federal de Goiás à Catalão transforma a educação no município, trazendo uma formação diferenciada do modelo que existia até o momento, e modificando, ao menos teoricamente, as concepções educacionais apoiadas no tecnicismo do período militar em uma visão de educação diferenciada. No entanto, Nóvoa (1995b) afirma que na universidade ainda existe um distanciamento entre os ditos saberes das ciências da educação e é concedido um menor valor aos saberes da experiência nos quadros formativos de professores. Logo, temos um paradoxo: os saberes da experiência predominavam na educação, por não haver instrução formal para a docência, e quando esta chega se distancia da prática e do cotidiano de ensino.

No entanto, em estudo seus estudos Erbs, Martins e Silva (2017) ao analisar os planos de ensino do curso de matemática da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão observam que com a evolução do curso, as atividades práticas e relacionadas ao contexto de ensino têm sido mais privilegiadas em detrimento do ensino apenas de disciplina de matemática especificamente. No entanto, o que se espera é que, os professores do passado, mesmo que tenham vivido e atuado em outros momentos, possam também contribuir para a formação de novos professores e possam discutir os rumos da formação docente.

Outro fator que se observa é que o estereótipo de professor rígido fazia parte da expectativa que existia sobre o professor em um momento que o país estava sobre intervenção militar e a educação tecnicista e a disciplina rígida era o que predominava. Com a matemática não era diferente e pelas características da própria disciplina este perfil de professor era acentuado. Não é difícil observar o paradoxo que se criou entre as ciências e as artes, sendo que a sensibilidade e os sentidos ficaram com as artes e a rigidez e a dureza com as ciências justificando da sua extrema importância.

Uma exemplificação cinematográfica deste paradoxo pode ser observada no filme *A Sociedade dos Poetas Mortos*³, onde o professor de literatura afirma que *a “Medicina, Direito, Administração, Engenharia, são atividades nobres, necessárias à vida. Mas a poesia, a beleza, o romance, o amor, são coisas pelas quais vale a pena*

³ Filme: *Sociedade dos poetas mortos*, EUA, 1989. Direção: Peter Weir, Roteiro: Tom Schulman. Distribuidor brasileiro (Lançamento) DISNEY / BUENA VISTA.

viver”. Contudo, os sujeitos entrevistados demonstraram em suas narrativas é que encontraram na matemática, que se enquadra no duro campo das ciências exatas, a paixão em ser professor e mais, a paixão pela disciplina. Faria (2018), por exemplo, além de uma longa carreira como professor de matemática, possui poemas publicados em livros de poesia. O fato de terem a sensibilidade de encontrar o belo, a paixão e o amor em um campo tão pouco fértil, em um período tão difícil é algo admirável que contraria e contradiz o perfil estereotipado de professor.

As narrativas e os narradores revelaram contextos e circunstâncias, nas quais as demandas por professores de matemática seguiram direcionamentos particulares, atraíram os sujeitos nas suas escolhas e aproximações com a educação, com a escola pública, com o ensino de primeiro e segundo grau. Assim como determinaram os meios pelos quais conduziram os respectivos percursos formativos e a consolidação na carreira docente. São distintas variáveis que levaram esses sujeitos a se tornarem professores de matemática, reconhecidos, respeitados e identificados social e profissionalmente. Também são distintos os perfis dos narradores que, no contexto da pesquisa, imprimiram em suas narrativas, o tempero e as nuances fundamentais para o realce da experiência e dos percursos nos quais forjaram as existências históricas, sociais e profissionais.

Em muitos momentos, a trajetória de vida dos professores de matemática, suas narrativas, seus desdobramentos e principalmente sua dedicação em trabalhar matemática demonstra que, reconhecidos profissionais vão em contrapartida aos estereótipos propostos, este trabalho, feito por um professor de matemática, apaixonado pela disciplina e que leva consigo tais experiências de vida, será concluído com também com a beleza de uma poesia:

O Tejo é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia,
Mas o Tejo não é mais belo que o rio que corre pela minha aldeia
Porque o Tejo não é o rio que corre pela minha aldeia.

Alberto Caeiro (O Guardador de Rebanhos)⁴

E é a poesia que remeteu a inspiração, que alimentou o sentimento e por fim se transformou no sentido que deu os rumos que o trabalho tomou. A expectativa que foi buscada, inspirada também pelo poema, não fugindo de conhecer é claro os

⁴ “O Guardador de Rebanhos”. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa. (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

outros rios, foi a de conhecer este rio da docência em matemática que corta a nossa aldeia. Por meio das narrativas dos nossos professores, de gente daqui, que vive e trabalha, fomos em busca dos braços, curvas, afluentes e quedas que identificam este rio como único (e nosso). Enquanto navegava por estas rotas, pude compreender que ao longo dos tempos, o fluxo das águas foi deixando marcas que são únicas e tornam singular o que existe hoje. Torna-se primordial, então, para compreender a docência de matemática, perceber os caminhos que ela percorreu até se tornar o que é. Nestes caminhos, claro que existem percursos maiores, no entanto, são as pequenas nascentes que se envolvem e ganham corpo para trazer a identidade atual que o ensino de matemática possui hoje no país.

Muito do que se tem visto em algumas teorias educacionais modernas é a marginalização das práticas de escolas pedagógicas passadas em detrimento das mais modernas. Ocorre que, por traz de tais práticas existiam professores que estavam também engajados em processos educacionais duríssimos e com condições, em muitos casos, piores que as atuais. Apesar de que nem todas as mudanças ocorridas em relação às práticas, muitas coisas positivas correm o risco de se perderem juntamente com o todo na cisão absoluta. Faz-se necessário então, que haja o conhecimento e o reconhecimento dos professores do passado por meio de suas histórias de vida, suas trajetórias e concepções, que são elementos necessários para compor o debate e quiçá propiciar uma realidade educacional que possa trazer novas contribuições.

Ao finalizar esse investimento da pesquisa, percebo no processo, que assim como os narradores, também sou pesquisador nativo da mesma aldeia e expectador do mesmo rio de experiências e saberes. Confirmando que a expectativa da qualificação enraíza o desejo em tornar-me professor de matemática por investimento de formação e atuação. Na licenciosidade poética, a metáfora da água do rio jamais é a mesma porque renova a cada movimento, todavia, a beleza das descobertas se fazem a cada sequência do curso e percurso d'água, ora na calma da brisa leve, ora agitada pelas tormentas, cortando vales e montanhas, desbravando precipícios e cachoeiras, mas seguindo seu destino, rumo ao mar. Nas sinuosidades dos cursos e percursos da pesquisa revelaram-se as muitas possibilidades e perspectivas para focalizar o caleidoscópio da história da educação, quando acionamos as narrativas e os sujeitos historicamente determinados. As histórias são plurais, assim como as

experiências apontam saberes diversos. Os professores de matemática, por meio das distintas vivências e percursos, desmistificaram os rótulos cristalizados em relação à área e às práticas efetivadas. Singularizaram as percepções, significados e experiências.

Fica como expectativa que a partir de agora, quem desejar se embrenhar pelos mares da história da educação e da educação matemática, saiba que muitos rios têm desembocado neste mar e é necessário ao menos considerá-los. Todavia, um desses rios, pelo menos para mim, **é o mais belo de todos, porque corta a minha aldeia.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M.H.M.B. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográfica**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.14, p. 79-95, set. 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

BRASIL. **Coleção das Leis e Decretos do Império do Brasil**. Rio de Janeiro. Typographia Imperial. Tomo 2, Página 16-17. 1828

CATANI, Denice B. **Estudos de História da Profissão Docente**. In: LOPES, E. M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, M. R. G. **Docência e história de vida no curso técnico em magistério de Catalão-GO**. 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CRUZ, Fátima Maria Leite; MAIA, Lícia de Souza Leão. **Genialidade e loucura nas representações sociais do professor de Matemática segundo estudantes e professores**. Ponta Grossa: Práxis Educativa, V. 6, n. 2, p. 235-247, Jul. – dez. 2011.

CUNHA, D. M: **A Atividade entre a experiência e o conceito: Fundamentos epistemológicos da abordagem ergológica do trabalho**. In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. Experiência: O termo ausente? Sobre historia, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

D'AMBRÓSIO, Beatriz S. **Formação de professores de matemática para o século XXI: O grande desafio**. Pró-Posições, Campinas, n. 1 (10) p. 35-40, mar.1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação para uma sociedade em transição**. Campinas: Papyrus, 1999.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, Abr. 2011.

DEWEY, John. **Democracia e educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Experiência e Educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DUARTE, Constância Lima. **Feminismo e literatura no Brasil.** Estudos avançados, São Paulo, v. 17, n. 49, p.151-172, 2003.

DUBAR, Claude; **A Crise das Identidades,** in ____ A Crise das Identidades: a Interpretação de uma Mutação. Trad. Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo; Edusp, 2009.

_____. **“A socializa o”**, in _____. A socializa o: constru o das identidades sociais e profissionais. Trad. Andr ea Stahel M. Da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005

ERBS, R. T. C.; MARTINS, L.; SILVA, F. C. **A Universidade e a forma o docente:** Uma análise dos cursos de matemática e educa o física na UFG – Regional Catalão. In: IV Encontro de História da Educa o, Campo Grande, 2017.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAUTHIER, Clermontet al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Forma o.** São Paulo: Cortez, 2004.

LESSARD, C. (1986). **La professionenseignante:** multiplicité des identités professionnelles et culture commune. Rep - res, Essaisen  ducation, n  8, pp. 135-190.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organiza o e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOMBARDI, J. C: **A experiência na concep o materialista dial tica da história.** In: MAGALHÃES, L via Diana R.; TIRIBA, Lia. Experiência: O termo ausente? Sobre historia, memória, trabalho e educa o. Uberlândia: Navegando Publica es, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **G nero, sexualidade e educa o.** 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. **Experiência: O termo ausente? Sobre historia, memória, trabalho e educação.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MENDES, I. A. **Tendências da Pesquisa em História da Matemática no Brasil: a Propósito das Dissertações e Teses (1990-2010).** Revista Educação Matemática Pesquisa, v.14, n.3. São Paulo, 2012, pp.465-480.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino and REIS, Luísa de Albuquerque Viana. **Pragmatismo, marxismo e democracia: a negligenciada contribuição de Sidney Hook.** *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2015, n.17, pp.247-275. ISSN 0103-3352. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-335220151709>.

MURARO, Rose Marie. (1993). **Breve introdução histórica.** In: KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. *Malleus Maleficarum (O Martelo das Feiticeiras)*. 20ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, p. 5-17.

NÓVOA, António (org.). **Vida de professores.** Porto: Porto, 1995.

_____. **Profissão Professor.** Porto: Porto, 1995b.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência.** In.: _____. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Relatos orais: do “indivizível” ao “dizível”.* In: SIMPSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil).** São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

RAMOS, M. N: **A Experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: Uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais.** In: MAGALHÃES, Livia Diana R.; TIRIBA, Lia. *Experiência: O termo ausente? Sobre historia, memória, trabalho e educação.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do educador.** In: BICUDO, M. A., SILVA JUNIOR, C. A. (Org.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade.* São Paulo, SP: Unesp, 1996. p. 145-155.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SINTEGO. **A longa história do Quadro Transitório da Educação.** 2015. Disponível em: <http://sintego.org.br/noticia/a-longa-historia-do-quadro-transitorio-da-educacao>. Acesso em 15/09/2018.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro , n. 14, p. 61-88, Ago. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Mar/ 2019.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério**. Educação e Sociedade. v. 21, n. 73. p. 209-44. 2000a.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n.13, 2000b, p: 05-24.

_____. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. Trad. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1981.

VAZ, Renata Cristine Santos. **Narrativas de "alunas-professoras" sobre o Grupo de Aplicação do. C.F.P.P. de Catalão/GO (1964-1983)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

VEIGA, Edison. **Dia do professor: Mulheres não podiam ensinar matemática, dizia decreto imperial que inspirou a data**. BBC News Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45837273>

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

WEIDUSCHADT, Patrícia. AMARAL, Giana Lange do. **Memórias escolares: narrativas de professores leigos no contexto rural das escolas étnicas do município de Pelotas, RS (1940-1960)**. Cadernos de História da Educação, v.15, n.3, p. 1006-1030, set.-dez. 2016.

FONTES

AQUINO, Vandeval Florisbello de Aquino. **Entrevista Concedida em 2018.** Entrevistadores: Aparecida Maria Almeida Barros e Lailton Martins Ribeiro. Catalão-GO.

FARIA, Dan Ahsuero de. **Entrevista Concedida em 2018.** Entrevistador: Lailton Martins Ribeiro. Catalão-GO.

FERNANDES, Jorge Neri Fernandes. **Entrevistas concedidas em 2018.** Entrevistadores: Aparecida Maria Almeida Barros e Lailton Martins Ribeiro. Catalão-GO